COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Las prácticas artísticas: un camino para la transformación socio-educativa



Coords.
Victoria Martínez Vérez
Sara Domínguez Lloria
Paula Gil Ruíz

Dykinson, S.L.

LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS:
UN CAMINO PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIO-EDUCATIVA

COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS: UN CAMINO PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIO-EDUCATIVA

Coords.

VICTORIA MARTÍNEZ VÉREZ
SARA DOMÍNGUEZ LLORIA
PAULA GIL RUÍZ

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/

LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS: UN CAMINO PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIO-EDUCATIVA

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

N.º 210 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2024

ISBN: 978-84-1070-244-8

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 13
VICTORIA MARTÍNEZ-VÉREZ
SARA DOMÍNGUEZ LLORIA
PAULA GIL RUIZ

SECCIÓN I.
ARTE Y CIENCIA: SINERGIAS CREATIVAS

CAPÍTULO 1. LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA ARQUITECTURA HUMANA. ESCUCHANDO LA VOZ DE LOS ESPACIOS 16
VICTORIA MARTÍNEZ-VÉREZ
WALTER JOSÉ CASTAÑEDA MARULANDA
WILLIAM OSPINA TORO

CAPÍTULO 2. ARTE, CREATIVIDAD E INCLUSIÓN: ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA LA ACCIÓN CLIMÁTICA Y EL CAMBIO SOCIAL 30
PAULA GIL RUIZ

CAPÍTULO 3. PAISAJES SONOROS E IDENTIDAD CULTURAL: UNA HERRAMIENTA EDUCATIVA PARA LA FORMACIÓN DEL MAESTRO 44
SARA DOMÍNGUEZ LLORIA
MARIO DIZ OTERO

CAPÍTULO 4. ¿QUIÉN DIJO QUE EL AZUL ES TRISTE? UN PROYECTO INTERDISCIPLINAR QUE EXPLORA LAS SINERGIAS ENTRE ARTE Y CIENCIA MEDIANTE LA PINTURA CERÁMICA 58
ÁNGEL VIDAL VIDAL

CAPÍTULO 5. CARTOGRAFÍA DE LO INVISIBLE: SIGUIENDO LOS PASOS DE ANNA ATKINS A TRAVÉS DE LA CIANOTIPIA BOTÁNICA 80
ÁNGEL VIDAL VIDAL

CAPÍTULO 6. EL MITO DE ARACNE APLICADO AL APRENDIZAJE DE LA ESTRUCTURA DE LAS PROTEÍNAS 104
JOSEP JOAN CENTELLES SERRA
PEDRO RAMON DE ATAURI CARULLA
ESTEFANIA MORENO GUILLÉN

CAPÍTULO 7. ARTE Y BOTÁNICA A TRAVÉS DE LA FIGURA DE CELESTINO MUTIS 120
JOSÉ CÁNDIDO MARTÍN FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 8. LA GEOMETRÍA EN EL ARTE RELIGIOSO. UNA INVESTIGACIÓN POR HACER 138
JOSÉ CÁNDIDO MARTÍN FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 9. ANÁLISIS PRE-ICONOGRÁFICO DEL RETABLO DE ISENHEIM: EL INVENTARIO Y LA SIGNIFICACIÓN PRIMARIA DE UNA OBRA MAESTRA HOSPITALARIA 154
ANA CARLOTA VALLE SORIANO

CAPÍTULO 10. DESCIFRANDO EL LENGUAJE VISUAL DEL RETABLO DE ISENHEIM: ANÁLISIS ICONOGRÁFICO E ICONOLÓGICO, TABLA POR TABLA 184
ANA CARLOTA VALLE SORIANO

CAPÍTULO 11. NUEVA BABILONIA Y *URBANISMO UNITARIO* 211
M. J. AGUDO-MARTÍNEZ

SECCIÓN II.
INNOVACIÓN EDUCATIVA Y TRANSFORMACIÓN DIGITAL

CAPÍTULO 12. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO PROCESO CONTINUO MEJORA E INNOVACIÓN DOCENTE: CULTURA DE PENSAMIENTO Y ARTE MEDIANTE LAS TIC 236
AZUCENA ESTEBAN ALONSO

CAPÍTULO 13. CADÁVER EXQUISITO 2.0: HERRAMIENTAS DE CO-CREACIÓN EN EL DISEÑO DE VIDEOJUEGOS Y ANIMACIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO UNIVERSITARIO 252
EVA SANTÍN ÁLVAREZ

CAPÍTULO 14. IMPACTO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: DESAFÍOS, OPORTUNIDADES Y ESTRATEGIAS ÉTICAS PARA LA ALFABETIZACIÓN EN IA 269
ISABEL CAUSADIAS DOMINGO

CAPÍTULO 15. LAS PORTAVOCES DE LAS COSAS: LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE LAS ARTES DESDE UN ENFOQUE POSTHUMANISTA 295
IGNACIO TEJEDOR LÓPEZ

CAPÍTULO 16. DISEÑANDO UN FUTURO MEJOR: LA FUSIÓN ENTRE EL DISEÑO SOCIAL Y LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL, PARA INFLUIR UN CAMBIO POSITIVO EN LA SOCIEDAD 319
ALBERTO SESMA MENDÍA
LAURA DE MIGUEL ÁLVAREZ

CAPÍTULO 17. ANÁLISIS DEL ELEMENTO ARTÍSTICO EN LOS RECURSOS DIDÁCTICOS: CONJUNCIÓN DE IMAGEN-PALABRA EN EL ÁREA DE LENGUA Y LITERATURA 344
CRISTINA GABRIELA CHIRILA
MARÍA CARMEN FERNÁNDEZ TIJERO

CAPÍTULO 18. ELEMENTO ARTÍSTICO Y NUEVAS LITERACIDADES EN LA LITERATURA INFANTIL NO OBLIGATORIA: COLECCIÓN «LAS RATITAS» 362
CRISTINA GABRIELA CHIRILA
MARÍA ARACELI ALONSO-CAMPO

CAPÍTULO 19. DIDÁCTICA TRIÁDICA INTEGRAL: UNA DOCENCIA TERAPÉUTICA TRANSPOSICIONAL 378
JUAN JOSÉ MORA GALEOTE

CAPÍTULO 20. CARTOGRAFÍAS EMOCIONALES COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR 392
VÍCTOR ALBA RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 21. A ARTE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA 411
KEILA COELHO BARBOSA

CAPÍTULO 22. DEL LIBRO AL LIENZO. LA LITERATURA INFANTIL COMO PUERTA AL MUNDO DEL ARTE 430
AZUCENA ESTEBAN ALONSO
LAURA GARCÍA GARCÍA

SECCIÓN III.
ARTE Y SALUD MENTAL

CAPÍTULO 23. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DESDE EL ARTE PARA EL TRASTORNO MENTAL GRAVE 447
NOELIA NAVARRO GÓMEZ

CAPÍTULO 24. INDICACIONES PARA EL USO DE ARTETERAPIA EN DEPRESIÓN 461
NOELIA NAVARRO GÓMEZ

CAPÍTULO 25. REVOLUCIÓN CREATIVA: DESMONTANDO EL ESTIGMA EN SALUD MENTAL A TRAVÉS DEL ARTE 474
NOELIA NAVARRO GÓMEZ

CAPÍTULO 26. BENEFICIOS DEL DIBUJO ARTÍSTICO SOBRE LA MEMORIA VISUAL DE PERSONAS CON ENFERMEDAD DE ALZHEIMER 489
ÁLVARO SALIDO FERNÁNDEZ
MARÍA PAULA SANTIAGO MARTÍN DE MADRID

CAPÍTULO 27. LOS PICTOGRAMAS EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DE LOS PROFESIONALES DE ATENCIÓN SOCIOSANITARIA 510
PEDRO PALLEIRO-SÁNCHEZ

CAPÍTULO 28. ARTETERAPIA PARA PALIAR EL SUFRIMIENTO EMOCIONAL EN PALIATIVOS Y CRÓNICOS COMPLEJOS PEDIÁTRICOS 537
SILVIA FERNÁNDEZ-CADEVALL
LAURA MAESTRE GÜEMES
MARGE ANDREA BERMÚDEZ CASTRO

CAPÍTULO 29. UNA MIRADA A LA SALUD MENTAL A TRAVÉS DE LA PINTURA 559
ERICA DORADO GARCÍA

CAPÍTULO 30. @COVID HUMANPORTRAITS: UN RETRATO DE LA PANDEMIA DESDE LA MIRADA ENFERMERA 578
ANTONIO ROSA CASTILLO
ELENA MAESTRE

CAPÍTULO 31. SOLEDAD ADOLESCENTE EN PROCESOS ONCOLÓGICOS: EL ARTE COMO EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN 594
ROSALÍA MARTÍNEZ GARCÍA

CAPÍTULO 32. EL ARTE Y EL JUEGO COMO TRANSFORMACIÓN PERSONAL Y SANADOR SOCIAL 621

SECCIÓN IV.
ARTE Y SOCIEDAD: TRANSFORMACIÓN Y ACTIVISMO

CAPÍTULO 33. EXPLORANDO LAS DIMENSIONES SOCIALES DEL ARTE. BETH MOYSÉS Y SUZANNE LACY 650
MARÍA DEL CARMEN PÉREZ CASANOVA

CAPÍTULO 34. LA RE-SIGNIFICACIÓN DEL ESPACIO PÚBLICO A TRAVÉS DE LA ACCIÓN COMUNITARIA EN UN BARRIO DE ALTA DIVERSIDAD. ANÁLISIS A TRAVÉS DE PRÁCTICAS DE FOTOELICITACIÓN 668
MANUEL BASAGOITI RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 35. EL CINE COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA DE REFLEXIÓN CRÍTICA EN TRABAJO SOCIAL 686
SABELA PÉREZ-MARTÍN
PAULA FRIEIRO
LEIDI VIVIANA MORENO PARRA

CAPÍTULO 36. URBANO PARTICIPATIVO PARA EL FOMENTO DE LA COOPERACIÓN, LA CREATIVIDAD Y LA CONEXIÓN COMUNITARIA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO. ESTUDIO DE CASO .. 700
LORENA ARÉVALO IGLESIAS

CAPÍTULO 37. "*EMPEZÓ EL TRÁNSITO DE LO NEGRO A LO COLORIDO*". INFLUENCIA DEL ARTE EN LOS PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN DE JÓVENES DE TIGUAQUE, BOGOTÁ, COLOMBIA 715
YESSICA LIZETH MOJICA VALENTIN

CAPÍTULO 38. TEJIDO SOCIAL. EXPLORANDO EL CAPITAL SOCIAL A TRAVÉS DEL ARTE TEXTIL..... 734
MARÍA DEL CARMEN PÉREZ CASANOVA

CAPÍTULO 39. DEVOLVER LA MIRADA: PINTURA MURAL PARA COMBATIR EL FEÍSMO DEL ESPACIO CONSTRUIDO 753
PEDRO PALLEIRO-SÁNCHEZ

CAPÍTULO 40. ABRIENDO HORIZONTES EN LA ACCESIBILIDAD: DISEÑO E INSTALACIÓN DE UN HUERTO FÍSICAMENTE ACCESIBLE PARA LA DIVERSIDAD FUNCIONAL 780
NATALIA HERMIDA CARBALLIDO

CAPÍTULO 41. LA MATANZA TRADICIONAL DEL CERDO: MANIFESTACIÓN ECOFEMINISTA PREINDUSTRIAL. PROPUESTAS ARTÍSTICAS REIVINDICATIVAS PARA LA REFLEXIÓN DE LA MUERTE 812
FERNANDO LUQUE CUESTA
Mª CARMEN HIDALGO RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 42. SIMULACIÓN Y PERFORMATIVIDAD EN LAS IMÁGENES ACTIVISTAS: *VISIT TEL AVIV* COMO CASO DE ESTUDIO ... 836
ELENA GABRIELA FRAJ HERRANZ
MIGUEL ÁNGEL RAMOS LÓPEZ

CAPÍTULO 43. EL NOMBRE: ANÁLISIS Y REFLEXIÓN SOBRE UN PROYECTO ARTÍSTICO-EDUCATIVO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES FAMILIARES 855
VICTORIA MARTÍNEZ-VÉREZ
SERGIO SIERRA MONSALVE
WALTER JOSÉ CASTAÑEDA MARULANDA

CAPÍTULO 44. HACIA UNA EVALUACIÓN DEL IMPACTO SOCIOECONÓMICO DEL ESTATUTO DEL ARTISTA EN EL ESTADO ESPAÑOL 866
JABIER MARTÍNEZ LÓPEZ
ARTURO CANCIO FERRUZ

SECCIÓN V.
PATRIMONIO CULTURAL Y EDUCACIÓN

CAPÍTULO 45. EDUCAR PARA O PATRIMÓNIO CULTURAL IMATERIAL 879
ANA MARGARIDA MENDES
MARGARIDA ADÓNIS TORRES

CAPÍTULO 46. ARTES/EDUCACIÓN/MUSEOS: GENERANDO EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE EN EL CENTRO ANDALUZ DE ARTE CONTEMPORÁNEO 892
BELÉN ABAD DE LOS SANTOS

CAPÍTULO 47. EL PAPEL DE LAS REVISTAS DE ARTES CIENTÍFICAS EN LA ERA DIGITAL. REFLEXIONES EN UNA MESA REDONDA DE UN COMITÉ DE EXPERTOS 908
MIGUEL RANILLA RODRÍGUEZ
WALTER JOSÉ CASTAÑEDA MARULANDA
JAVIER ALBAR MANSOA

CAPÍTULO 48. UNA NUEVA PERSPECTIVA HISTORIOGRÁFICA: LA *OCULTURA* COMO COMPLEMENTO AL ESTUDIO DE LA HISTORIA Y DEL ARTE 924
ABEL MOSTAZA PRIETO

CAPÍTULO 49. EL IMPACTO DE LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DE LA MÚSICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE 942
LANA KOVAČEVIĆ KUČ
ANDREA FERNÁNDEZ-BARROS

CAPÍTULO 50. HEURÍSTICAS PARA LA MEJORA DE LA ACCESIBILIDAD PARA PERSONAS CON CVD (DEFICIENCIA DE LA VISIÓN DEL COLOR) EN EL DISEÑO DE COLOR EN VIDEOJUEGOS 960
ESTER CAMPOS BAELLO

CAPÍTULO 51. ESTRATEGIAS PARA LA FORMACIÓN COMPETENTE ESTÉTICA Y LECTORA A TRAVÉS DE ÁLBUMES ILUSTRADOS. EL CASO DE *EL LIBRO SORPRESA DE LUZ* PARA LA FUNDACIÓN ALONSO QUIJANO 988
CRISTINA PELÁEZ NAVARRETE

CAPÍTULO 52. RECREAR A PICASSO 1019
DOMINGO SÁNCHEZ RUIZ

CAPÍTULO 53. ENTRE LA TRADICIÓN Y LA INNOVACIÓN EN LAS ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE ARTES PLÁSTICAS Y DISEÑO: UN ANÁLISIS DE LA ESPECIALIDAD DE CERÁMICA 1043
DAVID VERGARA RICO

SECCIÓN VI.
ARTE Y MEMORIA HISTÓRICA

CAPÍTULO 54. UNA APROXIMACIÓN A LOS ASPECTOS METODOLÓGICOS PARA LA RECUPERACIÓN Y PRESERVACIÓN DE LOS ELEMENTOS MATERIALES E INMATERIALES DE LOS ESPECTÁCULOS DE VENTRILOQUIA 1060
RAQUEL RACIONERO NÚÑEZ

CAPÍTULO 55. ARTESANÍAS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA LONGITUDINAL 1077
JAIME DE LA CALLE VALVERDE
JOSÉ LÓPEZ RIOPEDRE

CAPÍTULO 56. IMPACTO DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN DE DANZA CLÁSICA EN EL APRENDIZAJE DE NIÑOS CON BAJOS RECURSOS EN SUDÁFRICA 1093
IOSHINOBU NAVARRO SANLER

CAPÍTULO 57. ALBERTO GONZÁLEZ VÁZQUEZ: DE LA ANIMACIÓN AL COMIC Y VICEVERSA 1113
CAROLINA MAESTRO GRAU

CAPÍTULO 58. EL ARTE CRÍTICO Y SU POTENCIAL EDUCATIVO 1142
DIEGO LUNA

CAPÍTULO 59. EL UNIVERSO ARTÍSTICO Y PUBLICITARIO DE LAS MARCAS DE MODA DE ALTA COSTURA. EL CASO DE LOUIS VUITTON Y LA CREADORA YAYOI KUSAMA 1160
PATRICIA COMESAÑA COMESAÑA
ANGÉLICA COMESAÑA COMESAÑA

CAPÍTULO 60. POP MUSIC LOGOS. LA PERSONALIZACIÓN TIPOGRÁFICA ARTÍSTICA DE LOS LOGOTIPOS EN LAS PORTADAS DE DISCOS COMO INDICADOR DE GÉNERO MUSICAL 1175
ANDREA BERTOLA GARBELLINI

CAPÍTULO 61. LOGOTIPOS DE MODA. LOS CÓDIGOS ESTÉTICOS DE LAS TIPOGRAFÍAS DIDONAS EN EL *FASHION BRANDING* 1198
ANDREA BERTOLA GARBELLINI

CAPÍTULO 62. HISTORIA DOCUMENTAL DE LAS UNIDADES PLURIVERBALES DE *ARTE*: UNA REVISIÓN DEL *CORPUS DEL DICCIONARIO HISTÓRICO DE LA LENGUA ESPAÑOLA* Y DEL *CORPUS DEL ESPAÑOL DEL SIGLO XXI* 1228
LAURA ARRIBAS GONZÁLEZ

SECCIÓN VII.
ARTE, IDENTIDAD Y GÉNERO

CAPÍTULO 63. IDENTIDADE FEMININA NA POESIA DE MULHERES INDÍGENAS NO BRASIL: NATUREZA, FEMINISMO E MEMÓRIA 1267
KEILA COELHO BARBOSA

CAPÍTULO 64. HOW THE OTHERS SOUND? UNDERSTANDING THE INTERSECTIONAL RELATION BETWEEN GENDER AND DISABILITY IN THE MUSICAL CONTEXT. 1280
GABRIEL BARTH DA SILVA

CAPÍTULO 65. VERIFICAR LA EXISTENCIA DEL CUERPO: CONOCIMIENTO KINESTÉSICO 1297
CELIA VARA MARTÍN

CAPÍTULO 66. ANA MENDIETA, EL VACÍO DEL SUJETO MODERNO, EL ARTE COMO POSIBILIDAD 1316
BLANCA SERRANO SANSEGUNDO

CAPÍTULO 67. PERFORMAR LA POSE. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA CON ADOLESCENTES COMO PRAXIS PARA RESISTIR FRENTE A LAS IMÁGENES 1339
UXUE AZKARATE GAMBRA
IDOIA MARCELLÁN BARAZE

CAPÍTULO 68. PAISAJES ALTERADOS: PROYECTO EXPOSITIVO DE ARTE, GUERRA Y ECOLOGÍA 1354
LAURA SILVESTRE GARCÍA

CAPÍTULO 69. PRÁCTICAS ARTÍSTICAS Y MEDIADORAS DE ALUMNADO DE LA UPV/EHU EN EL FESTIVAL GAU IREKIA DE BILBAO 1371
SAIOA DEL OLMO ALONSO
IDOIA MARCELLÁN BARAZE

CAPÍTULO 70. ACULTURACIÓN POLÍTICA MEDIANTE TOPOI ARTÍSTICOS FIGURATIVOS 1387
EDUARDO FERNÁNDEZ GARCÍA

La primera sección, Arte y Ciencia: Sinergias Creativas, explora cómo el arte y la ciencia pueden trabajar juntos para generar nuevos conocimientos y prácticas. Esta colaboración interdisciplinaria favorece el desarrollo de enfoques innovadores en la educación y la investigación, mostrando cómo el arte puede enriquecer la comprensión científica y viceversa.

La segunda sección, Innovación Educativa y Transformación Digital, destaca el impacto de las tecnologías emergentes y las nuevas metodologías educativas en la enseñanza del arte. A medida que la inteligencia artificial y las herramientas digitales ganan protagonismo, los educadores se ven impulsados a integrar estas tecnologías de manera ética y efectiva en sus prácticas docentes.

La tercera sección, Arte y Salud Mental, se centra en el poder terapéutico del arte, especialmente en su capacidad para apoyar a personas con trastornos mentales y emocionales. Aquí se presentan estudios y experiencias que demuestran cómo el arte puede mejorar el bienestar psicológico, ofreciendo un espacio para la expresión y el procesamiento de emociones complejas.

La cuarta sección, Arte y Sociedad: Transformación y Activismo, examina cómo el arte puede ser una herramienta poderosa para el cambio social y el activismo. Los capítulos de esta sección muestran cómo las prácticas artísticas pueden contribuir a la cohesión social, promover la participación comunitaria y desafiar las estructuras de poder existentes.

La quinta sección, Patrimonio Cultural y Educación, aborda la relación entre el arte, la cultura y la educación, destacando cómo la preservación del patrimonio cultural puede ser integrada en los programas educativos para enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

La sexta sección, Arte y Memoria Histórica, explora el papel del arte en la preservación de la memoria histórica y la identidad cultural. Los capítulos de esta sección analizan cómo el arte puede ayudar a las comunidades a procesar y recordar eventos históricos significativos, contribuyendo a la construcción de una identidad colectiva.

Finalmente, la séptima sección, Arte, Identidad y Género, se enfoca en la intersección del arte con las cuestiones de género e identidad, explorando cómo las prácticas artísticas pueden desafiar las normas de género y ofrecer nuevas formas de entender y representar la identidad en un mundo en constante cambio.

Este libro, en su conjunto, ofrece una visión comprehensiva de cómo el arte, en todas sus formas, puede ser una herramienta poderosa para la transformación socioeducativa, ofreciendo nuevas oportunidades para la inclusión, el diálogo y el cambio positivo en nuestras sociedades.

VICTORIA MARTÍNEZ-VÉREZ
Universidad de Valladolid

SARA DOMÍNGUEZ LLORIA
Universidad de Vigo

PAULA GIL RUIZ
CES Don Bosco

SECCIÓN I.

ARTE Y CIENCIA:
SINERGIAS CREATIVAS

LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA ARQUITECTURA HUMANA. ESCUCHANDO LA VOZ DE LOS ESPACIOS

VICTORIA MARTÍNEZ-VÉREZ
Universidad de Valladolid

WALTER JOSÉ CASTAÑEDA MARULANDA
Universidad de Caldas

WILLIAM OSPINA TORO
Universidad de Caldas

1. INTRODUCCIÓN

Los mapas, como herramienta de situación, nos permiten ubicar (y ubicarnos) en el espacio. Trazar caminos, hacer planes, situar lugares y personas, imaginar la geografía, la flora, la fauna e incluso la densidad poblacional (Dinham, Baguley, Simon, Goldberg, y Kerby, 2024).

En una era en la que parece que ya no queda nada por descubrir y por la que navegamos a golpe de GPS contando los pasos que damos cada día parece que tanto los mapas, como las rutas, han perdido su oportunidad, las cartografías se han convertido en reliquias de un tiempo pasado; han prestado un servicio, cumplido su función, nos han llevado más lejos, hasta el espacio incluso, pero carecen de la magia de ese "antes" que los creó (Goodman, 1990).

Sin embargo, si cambiamos la lente con la (ad) miramos el mundo en el que vivimos, y enfocamos lo invisible, (Fontal Merillas y Sánchez Macías, 2023) esto es, los lazos que nos unen a la topografía (Macaya, 2017), o que nos hacen alejarnos de ella y viajar, es posible afirmar que todavía desconocemos muchas cosas, como la "voz" de los lugares que habitamos, de los lugares que imaginamos y de los lugares que creamos para

dar respuesta a nuestras necesidades como grupo humano y como especie (Hurtado-Cardona, Montoya-Restrepo, y Montoya-Restrepo, 2024).

En el marco de esta cuestión se enmarca el proyecto "ciudad - palabra", el cual, pretende escuchar los espacios humanos a fin de analizar si éstos tienen un discurso propio que ofrecer y, en qué medida éste, de existir, responde a la razón por la que fueron creados (Albar-Mansoa, Martínez-Vérez, López-Méndez y Pallarés-Piquer, 2022), creando de esta manera "una cartografía pedagógico-ciudadana en un mundo que está por venir" (Tranier, Bazán, Porta y Di Franco, 2020, p. 3)

Así, para dar respuesta a estas preguntas se decide utilizar la cartografía social y participativa, entendida como una técnica etnográfica, re-dibujada por el arte, con un carácter iterativo-inductivo, en tanto que evoluciona durante el proceso y se basa en un contacto directo y sostenido en el tiempo con los participantes. De tal modo que éstos, a través de la cartografía social y participativa, puedan "mapear" sus inquietudes, vinculaciones o dificultades en relación con un territorio determinado.

Y es que, como señala Macaya (2017, p.390) "la elaboración de mapas parece responder a uno de los deseos más antiguos del ser humano: comprender el mundo que nos rodea y nuestra posición en él. Los mapas representan tanto territorios como trayectos" (Macaya, 2017, p.387). Y, por ello, desde un punto de vista artístico, son "objeto de múltiples apropiaciones más allá de su sentido como representación de un territorio y se convierte hoy en elemento importante de innumerables metáforas y juegos de significados, extendiéndose su uso en los ámbitos más diversos" (Macaya 2017, p.390).

En este sentido, es posible afirmar que el arte ha recreado o reinventado los mapas y las técnicas cartográficas para dar forma visual a constelaciones de conceptos, en el caso del presente proyecto investigador: arquitectura, función social y emoción; empleando una estrategia de sello comunitario, basada en la horizontalidad y la co-construcción de los relatos entre las/os investigadoras/es y participantes, hasta construir una creación colectiva de conocimiento útil para la propia comunidad, que genere identificación y reconocimiento (Martínez-Vérez, Abad y Hernández, 2018).

2. OBJETIVOS

Atendiendo a las cuestiones anteriormente señaladas, se establece el objetivo del presente trabajo: determinar la influencia de la función social de "los espacios de interacción", en las emociones, los pensamientos y las acciones de las personas.

Este objetivo se operativiza a través de tres unidades de análisis:

1. Los espacios.
2. La función o uso social de los espacios.
3. Las emociones, pensamientos y acciones del espacio.

3. METODOLOGÍA

3.1. PLAN DE TRABAJO ARTÍSTICO

Para alcanzar el objeto de estudio, definido en el apartado anterior, se estableció un plan de trabajo artístico desarrollado en relación con la asesoría artística prestada por el Máster en Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, durante la estancia de investigadora en la citada institución y se pretende continuar en Colombia, en el año 2014, a través del Doctorado en Diseño y Creación de la Universidad de Caldas y del Medialab Manizales.

Dicho trabajo se concretó en la elaboración y representación de una cartografía social y participativa, utilizando la piedra como elemento simbólico de representación del "yo" - cuerpo en el "nosotros" - espacio social de interacción" (Martínez-Vérez y Montero-Martínez, 2020, p. 179).

Y es que el arte aplicado al análisis del contexto social tiene según los hallazgos de la UNESCO, una trayectoria satisfactoria que se concreta en el diseño de proyectos artísticos aplicados en contextos pedagógicos y sociales, centrados en representar la realidad de las personas, grupos y comunidades, comprometiendo al arte en el proceso (Venketest, Ruprecht & Ferede, 2023).

La elección de la piedra se debe a cuatro factores:

a. Se trata de un objeto propio de la montaña, la trae el río y señala el límite entre la costa y la corriente, siendo, por tanto, propio del territorio y de fácil obtención (Martínez-Vérez y Albar, 2019).
b. Permite la escritura y la grafía simbólica (Ortega-Cubero y Coca-Jiménez, 2023).
c. 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.
d. Y desde una perspectiva artística, la piedra escrita, al generar "extrañamiento", despierta la curiosidad del interlocutor (Terrones, 2013).

Así pues, 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).

Para concretar la cartografía, en primer lugar, se realizó un mapeo sistemático de los espacios sociales más significativos (Gergen y Gergen, 2004), es decir, de aquellos que pudieran tener un discurso propio y diferente, al ser creados para atender una necesidad humana y social, siendo elegidos los siguientes: museos; estaciones de autobús, de tren y aeropuerto; facultades, bibliotecas, hospitales; zonas de parque y jardín (Martínez-Vérez y Montero-Seoane, 2020).

En segundo lugar, se distribuyen las piedras en los espacios elegidos para que actúen como canal de comunicación entre esos lugares que habitamos y las voces de quienes los habitan, otorgándoles un sentido social y humano (Bergson, 1985).

En este sentido, se crea un cuestionario encriptado en un código QR, que es adherido a la piedra, en el cual se solicitaba a la que persona que encontrase la piedra, que indicase el lugar dónde la había encontrado, su sexo de nacimiento y un pensamiento, una emoción o un sentimiento suscitado por el lugar en el que ésta se hallaba (Martínez-Vérez, Montero-Seoane, Albar-Mansoa, y Cabello, 2022).

En total, se recibieron un total de 244 mensajes procedentes de los espacios elegidos, de éstos, 47 fueron emitidos por hombres y 197 por mujeres. Atendiendo al lugar, 64 procedían de facultades, 57 de hospitales, 46, de zonas exteriores, parques, jardines y grandes avenidas, 33 de estaciones y aeropuerto, 27 de bibliotecas, 17 de museos.

Además, se recibieron 57 mensajes procedentes de otros lugares de España y del mundo puesto que las piedras viajaron y fueron escuchadas y dialogadas por otras personas, distintas a las esperadas, siendo por ello, el total de mensajes recibidos 30, pero no se categorizaron, puesto que no se conocía el espacio social donde fueron recogidas.

3.1. DISEÑO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Tras concretar y operativizar el objeto de estudio, determinar el contexto de investigación, y concretar el plan de trabajo, se opta por un diseño de investigación cualitativo puesto que, permite profundizar en la perspectiva de los actores teniendo en cuenta las intersubjetividades que se producen entre éstos y las circunstancias del yo (Hammersley y Atkinson, 1994; Denzin y Lincoln, 2012).

Y tiene un carácter mixto, exploratorio y holístico (Reild, 2012).

1. Mixto en tanto que combina el uso de diferentes técnicas e instrumentos cualitativos para acercarse a la perspectiva de las personas participantes.
2. Exploratorio porque, tal y como ya se ha explicado, parte de una orientación cualitativa alrededor de unos ejes de análisis y de "unas claves de interpretación" para en un momento posterior, desarrollar instrumentos de investigación (Ruíz Olabuenaga, 2012).
3. Y holístico, ya que el diseño de las acciones actúa sobre los tres núcleos que configuran al ser humano: el cognitivo, el emocional y el corporal.

En consecuencia, a la hora de determinar el planteamiento metodológico, se decide aplicar de forma combinada diferentes técnicas de investigación, atendiendo a las fases y a los objetivos específicos de éstas (Martínez-Vérez y Montero-Seoane, 2022):

1. Así, en la primera etapa, "de ideación" se realiza una revisión bibliográfica acerca del arte de acción, la piedra como elemento simbólico y la cartografía participativa.
2. En la segunda fase, se opta por emplear la técnica de la indagación pública de Pink (2014), a través de la creación y distribución de dos cuestionarios de preguntas abiertas creados "ad hoc" (Cea D´Ancona, 2012; Reidl, 2012) que permitían indagar la acción de la función social de los espacios de interacción en las vivencias de las personas participantes y conocer la influencia de la edad en la memoria de un territorio.
3. Y se decide entrevistar a la mediadora artística que actúa como principal proponente (Proponente 1 - P1) y a un profesor del CIFP Anxel Casal (P2) que impulsan la acción cartográfica en el territorio de A Coruña.

La razón de elegir estas técnicas y aplicarlas a grupos diferentes, según las fases del proyecto, y los objetivos de cada una de ellas, se debe a que se trata de un estudio que adopta un enfoque exploratorio sobre un campo de investigación todavía emergente: la cartografía participativa realizada a través del arte de acción (Martínez-Vérez y Albar 2023).

Por último, 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.

Tras la recogida de los datos, éstos se analizaron mediante las técnicas de "cohorte" (Sun Woong, 2008; De Keulenaer, 2008) y de análisis de contenido (Vallés, 1999), codificando y categorizando la información atendiendo a las dimensiones y a los objetivos establecidos anteriormente para operativizar el objeto de estudio. Por último, se redacta el

informe de resultados que se presenta a continuación en el siguiente apartado.

FIGURA 1. *Cartografías y cartógrafos*



Fuente: Los autores

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados, atendiendo a las unidades de análisis que describen el objeto de estudio.

A la hora de analizar el efecto que ejerce el hábitat en los sucesos que impactan en el ser humano, es decir, a la hora de determinar si la función arquitectónica de los espacios y de la planificación urbanística interviene en las vivencias personales, la proponente 1 (P1) explica que "los lugares hablan desde sí mismos, tienen diferentes voces y sostienen discursos diferentes"; que "afectan a las personas" (P2), es decir, "que los espacios condicionan los acontecimientos que en ellos tienen lugar" (P1).

Así, por ejemplo, se observa que en los museos las personas que participan habitualmente en las actividades propuestas, como los talleres y las visitas dialogadas, destacan en mayor medida que los visitantes ocasionales, las experiencias compartidas, agradeciéndolas, así, por ejemplo, "agradezco las amistades que he hecho en torno al museo de bellas

de artes" (Informante - Lugares (I.L.): 203); puesto que "al hablar no sólo a través de las palabras, sino de las acciones artísticas, he expresado mis emociones y he visto que no son tan diferentes a las de mis compañeras" (I.L.: 193); por ello, "siento que no soy tan distinta" (I.L.: 181); "no soy rara, sino tan sólo sensible" (I.L.: 201). Entre el público habitual que comparte acciones y talleres, se despierta también la reivindicación así, por ejemplo, "quisiera más arte y más educación" (I.L.: 214); "no es posible vivir sin explorar el lado artístico de la vida, debería existir una comunicación reglada entre los colegios y los museos" (I.L.: 184).

Por otra parte, las palabras de las personas que visitan el museo se centran en la sensorialidad de las obras "el tacto de la pintura de Picasso parece de terciopelo" (I.L.: 195); o "casi huelo el mar y su bravura" (I.L.: 197); o en la vivencia del espacio "aquí, es posible perderte y encontrarte a ti mismo, a la vez" (I.L.: 198).

Por su parte, las bibliotecas, son espacios puramente sensoriales, solitarios, de calma que se abre a los sentidos, las personas hablan de lo que ven "la vista sobre el océano, como si volara" (I.L.: 58); "la luz reflejada en la madera de las estanterías" (I.L.: 63); de lo que se oye "el susurro de la bibliotecaria" (I.L.: 75); "sus pies diminutos caminando despacio, me giro y es ella" (I.L.: 60); el tacto "de los libros" (I.L.: 61); "de sus piernas bajo la mesa cuando se extiende sin darse cuenta" (I.L.: 54) y del olor "él huele como a plastilina" (I.L.: 70), o "me encanta el aroma de los libros, no lo puedo evitar" (I.L.: 71).

En contraste con las bibliotecas, los hospitales saben a incertidumbre, a enfermedad, a tragedia o a alivio, "y si se muere, no sé si sabré…" (I.L.: 10); "me han diagnosticado una enfermedad que tal vez sea mi muerte, ¿alguien me escucha?" (I.L.: 23); o "he tenido suerte, los resultados son excelentes y por eso os escribo, voces del lugar" (I.L.: 21).

Es necesario escribir un punto y aparte antes de hablar de las facultades, porque "desde aquí llamamos a la rebeldía, hay que luchar por la educación y la libertad" (I.L.: 33); "la educación debería ser más que esto: escuchar-memorizar-olvidar después del examen ¿es que no existe otra manera de enseñar?" (I.L.: 40). También reflexionan sobre el proyecto

“me gustan vuestras piedras, hablan, preguntan, se interesan, contienen una historia dentro de ellas” (I.L.: 47); o “son capaces de transformar el espacio, de pensarlo de forma diferente, te hacen reflexionar, nunca pensé que una piedra diera para tanto” (I.L.: 34).

Por su parte, las estaciones, aeropuertos y paradas de autobús hablan de los trayectos que realizan “del paisaje desde el tren, rápido y veloz, verde y luminoso” (I.L.: 80); del regreso a casa “pensar en los míos, en que pronto los veré, mirando el atardecer sobre el mar, es maravilloso” (I.L.: 86); o “me gusta la soledad, ponerme los cascos y observar a los otros, lo que dicen y hacen, en adónde irán… pero desde mi silencio” (I.L.: 85).

Los espacios urbanos, las grandes avenidas, los parques, el paseo marítimo de la ciudad, hablan de la propia vida en relación, “aquí conocí a mi mujer, enseguida la vi, dije - es Ella” (I.L.: 100); o “en este parque jugaba de niña y ahora es mi hija quien juega a esconderse y a recoger hojas y flores cuando llega la primavera” (I.L.: 113); también hablan del amor y del desamor, “le pedí que se casara conmigo en este banco, y cuando dijo: sí, pensé que este lugar era mi destino” (I.L.: 108); o “creía que sería para siempre, pero no fue así. A veces, me siento aquí para verle pasar, él ni me mira” (I.L.: 107).

Tras mapear y escuchar los espacios humanos, ha sido posible visualizar las diferencias de la arquitectura que da forma a la necesidad y a la función social que los ha creado.

5. DISCUSIÓN

Los hallazgos obtenidos en la presente investigación muestran cómo es posible cartografiar “la voz de los lugares” que habitamos y cómo éstos hablan de las necesidades a las que da respuesta su arquitectura (Macaya, 2017).

Así pues, se ha generado un mapa coral de voces que identifican la ciudad y sus espacios generando un “nosotros” comunitario de cada lugar que habitamos (Ortega-Cubero y Coca- Jiménez, 2023).

En este sentido, se observa como el territorio es creado desde la necesidad humana, y el arte ha sido la herramienta que ha permitido visibilizar dicha creación e incluso representar "la voz", es decir, "el discurso" de cada lugar como fruto de la habitabilidad del ser humano (Moreno, 2022).

El arte, como técnica mediadora entre el espacio, el "yo" que lo ha imaginado y el "otro-yo" que lo habita, ha sido la herramienta que ha hecho posible establecer y a la vez romper los límites entre lo visible, "la arquitectura", y lo invisible "los discursos de las personas que dan forma a cada espacio", generando identidad en torno al lugar (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. 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 en unas coordenadas compartidas entre el cielo y la tierra.

Por ello, dibujar la comunidad y los grupos que se forman en cada espacio, escuchando y representando los discursos de las personas que los habitan, es necesario, tan necesario como trazar los "ahí" y los "aquí" en los que el "yo" existe, se mueve, y vive, puesto que son germen de identidad y nos explican como sociedad (Martínez-Vérez y Montero-Seoane, 2020).

En este sentido, es posible afirmar que lo que sentimos y nos sucede en cada espacio es importante, relata el lugar, construye su voz, y por ello, además de conocerlo hay que situarlo en un mapa, para que se haga camino, historia, relato y vida vivida, en resumen, geografía comunitaria.

Y es que cada generación, en función de las necesidades que la acuciaban, las creencias que la hacían vibrar y la capacidad tecnológica de sus habitantes, ha creado sus propios espacios e incluso los ha transformado una y otra vez, dando lugar a las "voces" que explican cada lugar hasta hacerlo único. Y es por eso por lo que intuimos y decimos "que los lugares hablan". No se trata de un dicho popular, ni de refrán, sino más bien de una realidad y, es más, como en toda Torre de Babel, cada uno de ellos lo hace con su propia voz.

6. CONCLUSIONES

La función social de los lugares, es decir, su arquitectura, condiciona los hechos que se suceden en las edificaciones urbanas. También el uso, compartido o individual, mediado o exploratorio, que se hace de los espacios, especialmente, en los museos y las bibliotecas, condiciona la vivencia y los aprendizajes. Entre las sensaciones percibidas por las personas, destacan las percepciones sensoriales de los espacios y lugares, tanto cerrados como abiertos, espacialmente las olfativas y visuales. Los hospitales, sin embargo, destilan dificultad, incertidumbre y esperanza a partes iguales. La vivencia de la enfermedad, desde la perspectiva de las personas que la padecen, sus familiares y quienes los atienden condiciona todo lo que allí sucede. En contraposición, las facultades son lugares de ideales, sus habitantes buscan, como dice el poema, "la playa bajo el asfalto", la esencia de la justicia, la vida mejor. Por su parte, las estaciones y los medios de transporte hablan del tránsito de la espera y de la sensorialidad del viajero y de la persona que lo recibe. Sin embargo, los espacios urbanos abiertos hablan de la permanencia, de los hechos que desgranan una vida, de los pequeños hitos y anécdotas de identidad que resuenan en el relato del "yo" y del "otro" y que hacen del lugar, un espacio de ciudadanía. Por todo ello, es posible afirmar, que la cartografía social y participativa como herramienta artística ha permitido captar a los investigadores las voces y los relatos comunitarios que dan forma a lo humano.

7. AGRADECIMIENTOS

Este proyecto se deriva de la estancia de investigación realizada por la Dra. Victoria Martínez-Vérez en la Universidad de Caldas en colaboración con el Doctorado Internacional de Diseño y Creación, dirigido por el Dr. Walter Castañeda Marulanda y el Medialab Manizales.

8. REFERENCIAS

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.

De Keulenaer, F. (2008). Panel Survey. En P. J. Lavrakas (ed.), Enciclopedy of Survey Research Methods (pp. 570-573). Thounsand Oaks, ca: Sage.

Dinham, J., Baguley, M., Simon, S., Goldberg, M., & Kerby, M. (2024). Improving the uptake of arts education for student wellbeing: A collaborative autoethnography that highlights potential areas of focus. International Journal of Education & the Arts, 25(2). http://doi.org/10.26209/ijea25n2

Fontal Merillas, O., y Sánchez Macías, I. (2024). Personas y patrimonios compartidos. Perfiles Educativos, 46(183), 128-148. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.59070

Gergen, K.J. & Gergen, M. (2004). Reflexiones sobre la construcción social. Paidós Ibérica.

Goodman, N. (1990). Maneras de hacer mundos. Visor.

Hurtado-Cardona, O. L., Montoya-Restrepo, I. A., y Montoya-Restrepo, L. A. (2024). Fundamentos, cartografía y tendencias del modelo DART para la cocreación de valor: Un análisis cienciométrico. Kepes, 20(28), 137–178. https://doi.org/10.17151/kepes.2023.20.28.6

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.; 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, 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. (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.

Moreno, A. (2022). Mediación artística y arteterapia. Delimitando los espacios. Encuentros. Rev. de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico. 15: 32-47. http://doi.org/ 10.5281/zeno-do.5979786

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

Pink, S. (2014) Digital - Visual - Sensory - Design Anthropology: ethnography, imagination and intervention. Arts and Humanities in Higher Education, v. 13, n. 4, p. 412 - 427.

Reidl, L. M. (2012). El diseño de investigación en educación: conceptos actuales. Metodología de Investigación en Educación Médica, v. l, n. l, p. 35 - 39. Disponible en https://www.redalyc.org/pdf/3497/349736284009.pdf

Ruíz-Olabuenaga, J. I. (2012). Metodología de la investigación cualitativa.Universidad de Deusto.

Sun Woong, K. (2008). Panel en Paul Lavrakas (Ed.) Enciclopedy of Survey Research Methods (pp. 564-566). Thounsand Oaks: Sage

Tranier, J., Bazán, S., Porta, L. y Di Franco, M.G. (2020). Concatenaciones fronterizas: pedagogías, oportunidades, mundos sensibles y Covid - 19. Praxis educativa, 24(2), 1 -18. DOI: https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240203

Venketest, V., Ruprecht, L. & Ferede, M.K. (2023). Arts Education: An investment in quality lerning. UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386034

Zbranca, R., Dâmaso, M., Blaga, O., Kiss, K., Dascl, M. D., Yakobson, D. & Pop, O. (2022). CultureForHealth Report. Culture's contribution to health and well-being. A report on evidence and policy recommendations for Europe. CultureForHealth. Culture Action Europe. https://www.cultureforhealth.eu/app/uploads/2022/12/C4H_FullReport_small.pdf

ARTE, CREATIVIDAD E INCLUSIÓN: ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA LA ACCIÓN CLIMÁTICA Y EL CAMBIO SOCIAL

PAULA GIL RUIZ
CES Don Bosco

1. INTRODUCCIÓN

El 25 de septiembre de 2015, los líderes mundiales adoptaron un conjunto de objetivos globales con el propósito de erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad universal como parte de una nueva agenda de desarrollo sostenible. Este compromiso, impulsado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se materializa en la Agenda 2030, que incluye 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible diseñados para enfrentar diversos desafíos en busca del bienestar social y ambiental (Organización de Naciones Unidas [ONU], s.f.). Abordar todos los ODS en todos los niveles y contextos educativos nos permite sensibilizar a estudiantes, docentes y a la sociedad en su conjunto sobre el uso responsable de los recursos, la igualdad de oportunidades en la educación, el impulso a la innovación y la economía digital, el desarrollo y la cooperación internacional, la cultura de paz para la prevención de conflictos, la protección del medio ambiente y la promoción de la sostenibilidad.

El cambio climático es una de las mayores amenazas que enfrenta la humanidad en el siglo XXI. En este contexto, la educación se presenta como una herramienta esencial para abordar este desafío global, no solo por su capacidad de transmitir conocimientos, sino también por su potencial para moldear actitudes y comportamientos. Sin embargo, la educación climática va más allá de la mera transmisión de información

científica; es un desafío social, cultural y ético. Este capítulo aborda como la educación artística puede ofrecer una vía para sensibilizar y activar a los estudiantes en relación con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 13, que se centra en la acción por el clima, al tiempo que promueve una cultura inclusiva y participativa (Bentz, 2020).

El arte, como medio de expresión, tiene el poder de conectar a las personas emocionalmente con temas complejos como el cambio climático. A través de la creación artística, los estudiantes pueden explorar los impactos del cambio climático de una manera más personal y directa, lo que les permite desarrollar una comprensión más profunda y un compromiso más fuerte con la acción climática (Sabra & Al-Moaz, 2022). Además, el arte tiene la capacidad de romper barreras y hacer accesible el conocimiento a través de experiencias sensoriales y emocionales, lo que es especialmente útil en contextos educativos donde la diversidad de antecedentes culturales y sociales es alta.

La educación artística no solo contribuye a la sensibilización sobre el cambio climático, sino que también promueve la inclusión social al integrar a diversos grupos en un esfuerzo colectivo para enfrentar esta amenaza global. La creatividad, en este contexto, se convierte en una herramienta poderosa para imaginar y construir futuros sostenibles e inclusivos. Investigaciones recientes destacan que las metodologías artísticas pueden ser altamente efectivas para fomentar la creatividad y la innovación entre los estudiantes, lo que a su vez facilita la adopción de comportamientos más sostenibles (Ghosh et al., 2016).

El papel de la creatividad en la educación climática es particularmente relevante cuando se considera la necesidad de desarrollar soluciones innovadoras a los problemas ambientales actuales. La capacidad de pensar de manera divergente permite al estudiantil no solo comprender mejor los desafíos del cambio climático, sino también generar nuevas ideas y enfoques para mitigarlo y adaptarse a él. La educación artística, al fomentar esta creatividad, se alinea con los objetivos más amplios de la educación para el desarrollo sostenible, que busca preparar a los

estudiantes para ser agentes de cambio en sus comunidades (Bharati & Pandey, 2023).

En la asignatura de Didáctica de la Expresión Plástica y Visual del curso 2023-2024, impartida en el CES Don Bosco como parte del Grado en Pedagogía, se explora cómo la educación artística puede integrarse de manera efectiva en la educación climática. Los estudiantes, futuros educadores, han sido motivados para diseñar actividades pedagógicas que, a través del arte, aborden el ODS 13. Este enfoque no solo permite una comprensión más profunda del cambio climático, sino que también facilita la inclusión de diferentes perspectivas y voces en la discusión sobre sostenibilidad, creando un espacio educativo más equitativo e inclusivo (Monroe et al., 2019).

Este capítulo examina las propuestas de estos estudiantes, analizando las prioridades pedagógicas emergentes y evaluando la efectividad de las actividades diseñadas en términos de sensibilización, creatividad, inclusión social y acción climática. A través de un análisis cualitativo de los objetivos y categorías derivados de las actividades propuestas, se busca responder a la pregunta de cómo la educación artística puede servir como un catalizador para la acción climática en contextos educativos diversos. Estas actividades no solo proporcionan herramientas para educar sobre el cambio climático, sino que también actúan como catalizadores para la transformación social, al promover la cooperación y el sentido de comunidad necesarios para enfrentar este desafío global (Bentz & O'Brien, 2019).

Se espera que la integración de la educación artística en la enseñanza sobre el cambio climático, al tiempo que se promueve la inclusión social, fomente no solo el conocimiento y la sensibilización, sino también la creatividad y la acción responsable. Estas actividades no solo son herramientas para educar, sino que también actúan como agentes de cambio que ayudan a construir una sociedad más equitativa, inclusiva y sostenible, capaz de enfrentar los desafíos globales más urgentes de nuestro tiempo (Putri et al., 2022).

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

- Identificar y categorizar las prioridades pedagógicas emergentes en la implementación del ODS 13 a través de actividades artísticas en el aula.
- Meta: Clasificar y analizar las prioridades de los estudiantes en cuanto a la acción climática y cómo se reflejan en sus propuestas de actividades.

2.2. Objetivos específicos

- Evaluar la efectividad de las actividades artísticas en la promoción de la concienciación y la acción climática entre los estudiantes de diferentes niveles educativos.
- Meta: Medir el impacto de las actividades en términos de aumento del conocimiento, fomento de la creatividad y sensibilización ambiental.
- Comparar las prácticas educativas propuestas por los estudiantes con las directrices internacionales para la implementación del ODS 13.
- Meta: Identificar alineaciones y desviaciones entre las prácticas estudiantiles y las recomendaciones internacionales, proponiendo ajustes pedagógicos.

3. METODOLOGÍA

Este estudio emplea un enfoque cualitativo basado en un análisis de contenido de las actividades diseñadas por los estudiantes. La muestra está compuesta por 57 actividades propuestas por los estudiantes del CES Don Bosco, quienes están cursando la asignatura de Didáctica de la Expresión Plástica y Visual en el Grado de Pedagogía. Estas actividades fueron diseñadas con el objetivo de abordar el ODS 13 mediante metodologías artísticas.

3.1. Procedimiento de Recopilación de Datos

Los estudiantes fueron instruidos para diseñar cuatro actividades pedagógicas cada uno, enfocadas en la acción por el clima a través del arte. Estas actividades fueron recopiladas y revisadas, con un enfoque particular en los objetivos establecidos y las metodologías propuestas.

3.2. Análisis de Contenido

El análisis de contenido se realizó en varias etapas:

- Codificación Inicial: Se identificaron y codificaron los objetivos de las actividades en base a las categorías: concienciación, creatividad, innovación, fomento, sensibilización, cooperación, conocimiento y responsabilidad.
- Análisis Temático: Se analizaron los temas emergentes dentro de estas categorías para evaluar cómo las prioridades identificadas se alinean con la acción climática y los objetivos del ODS 13.
- Triangulación: Los resultados se compararon con directrices internacionales, como las recomendaciones de la UNESCO, para implementar el ODS 13 en el aula.

3.3. Estudios de Caso

Para profundizar en la comprensión de las prácticas pedagógicas, se seleccionaron algunas actividades representativas para desarrollar estudios de caso. Estos estudios examinan la efectividad de las metodologías empleadas y su impacto en la sensibilización y acción climática de los estudiantes.

4. RESULTADOS

En el análisis de los títulos de las actividades propuestas por los estudiantes, se destacan varios temas ambientales específicos que fueron recurrentes y reflejan las preocupaciones y enfoques predominantes en sus propuestas pedagógicas:

- Cambio Climático: Este es el tema más destacado en los títulos de las actividades. La frecuencia de palabras como "cambio" y "climático" sugiere que muchas actividades están directamente enfocadas en educar sobre los efectos del cambio climático y la necesidad de actuar para mitigarlo.

- Sostenibilidad: La palabra "sostenible" aparece con regularidad, indicando que los estudiantes han puesto un fuerte énfasis en prácticas sostenibles, como la conservación de recursos y la promoción de comportamientos responsables hacia el medio ambiente.

- Reciclaje y Reducción de Residuos: El reciclaje es un tema recurrente, con varias actividades centradas en la reducción de residuos. Esto muestra una preocupación por la gestión de residuos y la reutilización de materiales como una forma de mitigar el impacto ambiental.

- Conservación del Agua: El agua es otro tema importante que surge en los títulos de las actividades. Los estudiantes están interesados en educar sobre la importancia de conservar los recursos hídricos.

- Concienciación Global sobre el Medio Ambiente: Algunos títulos hacen referencia a la necesidad de una concienciación global, abordando temas que afectan al "mundo" en su conjunto. Esto indica un enfoque en la educación sobre los impactos ambientales a escala global y la necesidad de una respuesta coordinada.

En las actividades pedagógicas vinculadas con la educación artística que se proponen en el documento, se destacan varios enfoques y tipos de actividades que reflejan una integración profunda entre el arte y la conciencia ambiental. A continuación, se describen algunos de los principales tipos de actividades identificados:

- Arte y Reciclaje. Muchas de las actividades propuestas se centran en la utilización de materiales reciclados como medio para crear obras de arte. Estas actividades no solo fomentan la creatividad, sino que también educan a los estudiantes sobre

la importancia del reciclaje y la reutilización de materiales. Ejemplos de estas actividades incluyen la creación de instrumentos musicales a partir de materiales reciclados, la construcción de maquetas ecológicas, y la producción de murales que promueven prácticas sostenibles.

– Conciencia Ambiental a través del Arte. Otra categoría importante de actividades es la que utiliza el arte como herramienta para sensibilizar sobre temas ambientales. Estas actividades incluyen la creación de cómics que representen situaciones de contaminación, la modificación artística de cuadros para reflejar los impactos del cambio climático, y la producción de eslóganes y pancartas que llamen la atención sobre la necesidad de proteger el medio ambiente. El arte, en estos casos, se convierte en un vehículo para expresar preocupaciones ambientales y para promover la reflexión crítica entre los estudiantes.

– Proyectos Artísticos Colaborativos. Se destacan también las actividades que involucran a los estudiantes en proyectos artísticos colaborativos. Estas actividades, como la construcción conjunta de un jardín sostenible o la creación de murales temáticos sobre el cambio climático, promueven no solo la creatividad, sino también la cooperación y el trabajo en equipo. Estos proyectos permiten a los estudiantes aprender a trabajar juntos para abordar problemas ambientales complejos, fortaleciendo así el sentido de comunidad y responsabilidad compartida.

– Experimentos Artísticos y Científicos. Algunas actividades combinan la experimentación científica con la expresión artística para enseñar conceptos ambientales. Por ejemplo, se realizan experimentos para entender fenómenos como el efecto invernadero o la formación de nubes, que luego se representan artísticamente. Este enfoque interdisciplinario ayuda a los estudiantes a comprender mejor los procesos naturales y sus impactos en el clima, al mismo tiempo que desarrollan sus habilidades artísticas.

– Narrativas Visuales y Audiovisuales. Finalmente, el uso de medios audiovisuales es recurrente en las actividades propuestas. Los estudiantes crean videos, participan en debates después de ver cortometrajes sobre el medio ambiente, y desarrollan historias visuales que reflejan prácticas sostenibles. Estas actividades no solo desarrollan competencias digitales y artísticas, sino que también ayudan a los estudiantes a comunicar mensajes ambientales de manera efectiva y a captar la atención de un público más amplio.

3.4. Prioridades Pedagógicas Identificadas

El análisis de los objetivos de las actividades diseñadas por los estudiantes reveló que las prioridades pedagógicas más prominentes eran el fomentar la conciencia ambiental (24,8%), la concienciación (16,3%), y el conocimiento (14,7%). Estas prioridades indican un fuerte énfasis en generar un ambiente de aprendizaje donde los estudiantes no solo adquieran conocimientos sobre el cambio climático, sino que también desarrollen una conciencia crítica sobre la necesidad de acción.

La creatividad, que también tuvo una presencia significativa (13,1%), se reflejó en la variedad de enfoques artísticos propuestos para abordar el tema del clima. Desde la creación de murales hasta la producción de vídeos y obras de teatro, los estudiantes utilizaron el arte para expresar preocupaciones ambientales y fomentar la acción.

Por otro lado, la innovación y la sensibilización, aunque presentes, tuvieron una menor representación (3,1% cada una), lo que sugiere áreas potenciales para un mayor desarrollo en futuras intervenciones pedagógicas.

3.5. Impacto en el Aprendizaje

Las actividades seleccionadas para el estudio de caso mostraron un impacto positivo en el aprendizaje y en la sensibilización de los estudiantes sobre el cambio climático. Actividades como la creación de cómics sobre la contaminación y la construcción de maquetas ecológicas no solo fomentaron la creatividad, sino que también ayudaron a los

estudiantes a comprender de manera tangible los problemas ambientales y las posibles soluciones.

Se observó que las actividades que combinaban la concienciación con la creatividad e innovación tenían un impacto más significativo en los estudiantes, en términos de retención del conocimiento y motivación para la acción. Por ejemplo, la actividad "Nosotros somos el cambio", donde los estudiantes calcularon su huella de carbono y discutieron formas de reducirla, fue particularmente efectiva en generar un sentido de responsabilidad y urgencia.

5. DISCUSIÓN

La comparación de las prioridades pedagógicas identificadas en las actividades diseñadas por los estudiantes con las directrices internacionales subraya la importancia crítica de la concienciación y el conocimiento en la educación climática. Los resultados de este estudio indican una fuerte alineación con las recomendaciones globales que enfatizan la necesidad de un enfoque educativo que no solo informe, sino que también inspire a los estudiantes a actuar de manera proactiva frente al cambio climático. Este enfoque es coherente con las directrices de la UNESCO, que destacan la importancia de la transformación educativa como un medio para empoderar a los jóvenes y prepararlos para enfrentar los desafíos ambientales globales (Monroe et al., 2019).

Sin embargo, la menor representación de la innovación y la sensibilización en las actividades propuestas sugiere que estos aspectos podrían ser áreas clave para el desarrollo futuro. Aunque las actividades que combinaron la creatividad con un enfoque práctico demostraron ser particularmente efectivas para alinear a los estudiantes con los objetivos de acción climática, la falta de énfasis en la innovación indica una oportunidad para expandir el impacto pedagógico de estas actividades. La innovación es crucial para enfrentar los desafíos climáticos, ya que permite la creación de nuevas soluciones y enfoques que pueden adaptarse a las complejidades del cambio climático (Bharati & Pandey, 2023).

Por otra parte, la sensibilización, aunque presente en las actividades, también muestra un margen para mayor desarrollo. La sensibilización

es un componente vital de la educación climática, ya que ayuda a los estudiantes a comprender y internalizar la urgencia de la crisis climática, lo que a su vez puede motivar acciones más concretas y comprometidas. En futuras intervenciones pedagógicas, sería beneficioso integrar de manera más robusta tanto la innovación como la sensibilización, para crear un enfoque educativo más completo y efectivo. Esto también podría involucrar la incorporación de metodologías que promuevan la reflexión crítica y el pensamiento innovador, alentando a los estudiantes a explorar nuevas formas de abordar el cambio climático a través del arte y la creatividad (Bentz & O'Brien, 2019).

Desde una perspectiva pedagógica, los resultados de este estudio sugieren que las metodologías artísticas pueden ser altamente efectivas en la enseñanza del ODS 13, especialmente cuando se integran con objetivos claros de concienciación y fomento de la responsabilidad. Las actividades que lograron combinar estos elementos demostraron un impacto significativo en la retención del conocimiento y en la motivación de los estudiantes para tomar acción climática. Además, el uso de metodologías artísticas puede facilitar un aprendizaje más profundo y significativo, ya que permite a los estudiantes explorar el cambio climático de una manera que es tanto personal como creativa (Sabra & Al-Moaz, 2022).

La cooperación, identificada como una categoría significativa en las actividades estudiantiles, también juega un papel esencial en el desarrollo de un sentido de comunidad y acción conjunta en la lucha contra el cambio climático. Las actividades colaborativas no solo fortalecen el sentido de pertenencia y responsabilidad compartida entre los estudiantes, sino que también promueven la inclusión social, un aspecto fundamental para una educación climática efectiva. Esta colaboración puede ser particularmente poderosa cuando se combina con enfoques creativos, ya que permite a los estudiantes trabajar juntos para desarrollar soluciones innovadoras y sostenibles a los desafíos climáticos (Ghosh et al., 2016).

Las implicaciones pedagógicas de estos hallazgos son significativas. La integración de elementos de innovación y sensibilización en el currículo educativo podría potenciar aún más el impacto de las actividades artísticas en la educación climática. Al desarrollar actividades que no solo informen, sino que también inspiren y empoderen a los estudiantes para

actuar, los educadores pueden contribuir de manera significativa a la formación de una generación de individuos comprometidos con la sostenibilidad y preparados para enfrentar los desafíos del cambio climático de manera creativa y efectiva. Además, es crucial que estas actividades se diseñen para ser inclusivas, asegurando que todos los estudiantes, independientemente de su origen cultural o social, puedan participar y beneficiarse de la educación climática (Putri et al., 2022).

En resumen, este estudio destaca el potencial de la educación artística como herramienta para promover la acción climática en el aula, alineándose con el ODS 13 de la Agenda 2030. Las actividades diseñadas por los estudiantes del CES Don Bosco demuestran que la integración de la educación artística en la enseñanza sobre el cambio climático puede fomentar la creatividad, el conocimiento y la concienciación, elementos fundamentales para enfrentar esta crisis global. Sin embargo, los resultados también sugieren la necesidad de un enfoque más equilibrado que incluya una mayor atención a la innovación y la sensibilización. Las futuras intervenciones educativas deberían considerar la integración de estas áreas para maximizar el impacto pedagógico y preparar a los estudiantes para ser agentes de cambio en sus comunidades.

6. CONCLUSIONES

Este estudio destaca el potencial transformador de la educación artística como herramienta clave para promover la acción climática en el aula, alineándose con el ODS 13. Las actividades diseñadas por los estudiantes demuestran que la integración de la educación artística en la enseñanza sobre el cambio climático no solo puede fomentar la creatividad, el conocimiento y la concienciación, sino también promover un sentido de responsabilidad y urgencia en la acción climática.

Una de las principales conclusiones es que la educación artística ofrece una vía única para conectar emocionalmente a los estudiantes con los complejos desafíos sociales, como es el cambio climático. A través de experiencias sensoriales y emocionales, el arte tiene la capacidad de hacer que los temas abstractos y distantes se sientan más inmediatos y relevantes. Esto es especialmente significativo en contextos educativos

donde la diversidad de antecedentes culturales y sociales puede presentar barreras para la comprensión y la acción conjunta (Bentz, 2020). La investigación ha demostrado que el arte puede ser un medio eficaz para superar estas barreras, fomentando un sentido de inclusión y cooperación en torno a los objetivos de sostenibilidad (Sabra & Al-Moaz, 2022).

Además, la educación artística desempeña un papel crucial en el fomento de la creatividad y la innovación, habilidades esenciales para abordar los problemas ambientales actuales. Las actividades que fomentan la creatividad no solo ayudan a los estudiantes a comprender mejor los desafíos del cambio climático, sino que también les permiten desarrollar nuevas ideas y enfoques para mitigarlo y adaptarse a él. Esta capacidad de pensar de manera innovadora y creativa se alinea con los objetivos más amplios de la educación para el desarrollo sostenible, que busca preparar a los estudiantes para ser agentes de cambio en sus comunidades (Bharati & Pandey, 2023).

No obstante, los resultados también sugieren que hay áreas que requieren mayor atención para maximizar el impacto de la educación climática a través del arte. Aunque las actividades diseñadas lograron combinar la concienciación y la creatividad de manera efectiva, la innovación y la sensibilización fueron menos representadas. Esto indica una oportunidad para desarrollar aún más estos aspectos en futuras intervenciones pedagógicas. La integración de metodologías que promuevan la reflexión crítica y el pensamiento innovador podría ser clave para enriquecer el enfoque educativo y crear un entorno de aprendizaje más completo y efectivo (Bentz & O'Brien, 2019).

La cooperación y la colaboración, identificadas como categorías significativas en las actividades estudiantiles, también juegan un papel esencial en el desarrollo de un sentido de comunidad y acción conjunta en la lucha contra el cambio climático. Las actividades colaborativas no solo fortalecen el sentido de pertenencia y responsabilidad compartida entre los estudiantes, sino que también promueven la inclusión social, un aspecto fundamental para una educación climática efectiva. Esta colaboración puede ser particularmente poderosa cuando se combina con enfoques creativos, ya que permite a los estudiantes trabajar juntos para

desarrollar soluciones innovadoras y sostenibles a los desafíos climáticos (Ghosh et al., 2016).

Es importante destacar que la integración de la educación artística en la enseñanza del cambio climático también puede actuar como un catalizador para la transformación social. Al promover la cooperación y el sentido de comunidad, estas actividades no solo educan sobre la sostenibilidad, sino que también fomentan una cultura inclusiva que valora la diversidad y la participación activa. Este enfoque es crucial para enfrentar los desafíos globales más urgentes de nuestro tiempo, ya que prepara a los estudiantes para ser ciudadanos comprometidos y responsables, capaces de liderar iniciativas sostenibles en sus comunidades y más allá (Galafassi et al., 2018).

En última instancia, este capítulo subraya la importancia de formar educadores que no solo comprendan la urgencia del cambio climático, sino que también sean capaces de inspirar a las nuevas generaciones a tomar acción a través del arte y la creatividad. La educación artística, cuando se utiliza de manera efectiva, tiene el potencial de transformar no solo la comprensión de los estudiantes sobre el cambio climático, sino también su capacidad para actuar de manera responsable y creativa en la construcción de un futuro más sostenible e inclusivo (Inwood & Kennedy, 2020). La combinación de conocimiento, creatividad y acción en el aula es una fórmula poderosa para enfrentar los desafíos ambientales del siglo XXI y preparar a los estudiantes para ser los líderes del mañana en la lucha contra el cambio climático.

8. REFERENCIAS

Bentz, J., & O'Brien, K. (2019). ART FOR CHANGE: Transformative learning and youth empowerment in a changing climate. Elementa: Science of the Anthropocene. https://doi.org/10.1525/elementa.390

Bentz, J. (2020). Learning about climate change in, with and through art. Climatic Change. https://link.springer.com/article/10.1007/s10584-020-02804-4

Bharati, D., & Pandey, A. K. (2023). Climate change and role of education. International Journal of Multidisciplinary Research Configuration. https://doi.org/10.52984/ijomrc3101

Galafassi, D., Kagan, S., Milkoreit, M., Heras, M., Bilodeau, C., Bourke, S., Merrie, A., Guerrero, L., Pétursdóttir, G., & Tàbara, J. (2018). 'Raising the temperature' : the arts on a warming planet. Current Opinion in Environmental Sustainability, 31, 71-79. https://doi.org/10.1016/J.COSUST.2017.12.010.

Ghosh, P., Sundriyal, M., Pant, D., & Bhandari, N. S. (2016). Climate Change Education. Current Science. https://doi.org/10.18520/CS/V110/I10/1887-1887

Inwood, H., & Kennedy, A. (2020). Art Education as Environmental Activism in Pre-service Teacher Education. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*. https://doi.org/10.25071/1916-4467.40528.

Monroe, M., Plate, R., Oxarart, A., Bowers, A., & Chaves, W. (2019). Identifying effective climate change education strategies: a systematic review of the research. Environmental Education Research. https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1360842

Organización de Naciones Unidas (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. https://bit.ly/3QNTifQ

Putri, S. I., Ficrah Huda, E., & Nikmah, N. (2022). Education and Climate Change: The Role of Universities. Australian Journal of Environmental Education. https://doi.org/10.1017/aee.2022.35

Sabra, Z., & Al-Moaz, E. M. A. (2022). Awareness of Climate Change - The role of art, education and culture in raising awareness of climate change. International Journal of Education and Learning Research. https://doi.org/10.21608/ijelr.2023.215523.1005

PAISAJES SONOROS E IDENTIDAD CULTURAL: UNA HERRAMIENTA EDUCATIVA PARA LA FORMACIÓN DEL MAESTRO

SARA DOMÍNGUEZ LLORIA
Universidad de Vigo
MARIO DIZ OTERO
Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

Los paisajes sonoros, entendidos como la totalidad de sonidos presentes en un ambiente determinado, han surgido como una herramienta invaluable para comprender la complejidad y riqueza de la identidad cultural de una comunidad. En el ámbito educativo, especialmente en la formación inicial del profesorado, explorar los paisajes sonoros de una ciudad puede ser una experiencia enriquecedora que fomente la reflexión sobre la relación entre sonido, cultura e identidad.

El concepto de paisaje sonoro, acuñado por R. Murray Schafer, se refiere a cualquier entorno acústico percibido por un individuo o sociedad en un contexto específico. Este concepto ha sido esencial para comprender cómo los sonidos del entorno, tanto naturales como artificiales, contribuyen a la formación y mantenimiento de la identidad cultural de una comunidad. El paisaje sonoro, al igual que el paisaje visual, ofrece una manera única de experimentar y comprender un lugar, permitiendo a los individuos conectarse con su entorno a través del sonido. La identidad cultural se expresa y se refuerza a través de estos paisajes sonoros, ya que los sonidos característicos de un lugar pueden evocar memorias, emociones y un sentido de pertenencia (Kato, 2009).

El paisaje sonoro no solo es una herramienta para la expresión de la identidad cultural, sino que también puede ser considerado como un

patrimonio cultural en sí mismo, tanto tangible como intangible. En diversas investigaciones, como las realizadas en áreas históricas de Yogyakarta, Indonesia, se ha destacado cómo los paisajes sonoros reflejan la identidad y el significado cultural de un lugar, constituyendo un elemento clave para la evaluación del patrimonio cultural intangible (Noviandri et al., 2023). Además, en estudios realizados diferentes en festivales culturales, demuestran cómo los paisajes sonoros contribuyen a la preservación de la identidad cultural a través de la caracterización acústica y psicoacústica de estos eventos (Giménez -Pérez et al., 2023).

En las ciudades, los paisajes sonoros juegan un papel fundamental en la construcción de la identidad urbana. En estudios sobre diferentes géneros musicales como sucede con el fado en Lisboa, se ha observado que este género no solo es un símbolo de la identidad cultural portuguesa, sino que también ha sido instrumentalizado para el turismo, lo que ha generado debates sobre la autenticidad de estas expresiones culturales en un contexto globalizado (Zarrilli, 2022). Otro ejemplo es la protección de paisajes sonoros contemporáneos como sucede en la ciudad de Estambul en Turquía donde estos sonidos son protegidos como patrimonio cultural intangible siendo cruciales para mantener la memoria cultural y la identidad de la ciudad frente a los rápidos cambios urbanos (Yelmi, 2016).

La educación en diseño de paisajes sonoros no solo implica la creación de espacios acústicos agradables, sino también la formación de expertos capaces de diseñar entornos sonoros que mejoren el bienestar de la sociedad. Este enfoque educativo es particularmente relevante en disciplinas como la arquitectura y el control del ruido, donde el diseño de paisajes sonoros puede tener un impacto significativo en la calidad de vida (Garza, 2013).

1.1. El uso de los paisajes sonoros en educación

El concepto de paisaje sonoro, que combina elementos auditivos con el entorno, ofrece una plataforma poderosa para la educación que va más allá del aprendizaje tradicional. Este enfoque permite a los estudiantes desarrollar una mayor conciencia sensorial y una comprensión más profunda del entorno que los rodea. El uso de paisajes sonoros en la

educación ha sido promovido por figuras como R. Murray Schafer, quien destacó la importancia de la ecología acústica y la exploración del sonido en la educación musical (Freed-Garrod, 2007).

El desarrollo de software específico ha facilitado la integración de paisajes sonoros en el entorno educativo. Un ejemplo de ello es Acouscapes diseñado para la creación de paisajes sonoros y su uso en la composición musical en la educación primaria y secundaria. Esta herramienta permite a los estudiantes interactuar con sonidos y crear sus propios paisajes sonoros, fomentando la creatividad y la comprensión auditiva (Tejada et al., 2023).

El uso de métodos como los "soundwalks" (caminatas sonoras) ha demostrado ser eficaz en la educación estética, ayudando a los estudiantes a percibir y evaluar los paisajes sonoros en su entorno. Un estudio realizado en el Instituto de Tecnología de Beijing-Zhuhai mostró que los estudiantes con alfabetización musical percibían los paisajes sonoros de manera diferente en comparación con aquellos sin esta formación, lo que sugiere que la educación musical puede influir en la manera en que se perciben los entornos auditivos (Song et al., 2022).

Las experiencias educativas que incorporan la tecnología ubicua, como SoundScape, permiten a los estudiantes interactuar con el entorno sonoro de manera dinámica y significativa. Un estudio mostró que los estudiantes preferían versiones de actividades sonoras que incluían objetivos claros, lo que sugiere que la inclusión de metas en las experiencias sonoras puede aumentar el interés y la participación de los estudiantes (Joiner, 2006).

El objetivo principal de este proyecto es es analizar cómo los paisajes sonoros pueden funcionar como una herramienta educativa para el trabajo de la identidad cultural en educación superior.

2. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS

A continuación, se detallan las competencias y objetivos trabajados durante el proyecto acerca de los paisajes sonoros:

***TABLA 1**. Relación entre los objetivos y las competencias*

Tipo de competencia	Competencia	Objetivo
Básica	CB2.Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.	Fomentar la autonomía del alumnado en la resolución de problemas
General	CG2. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro	Diseñar e implementar proyectos basados en los paisajes sonoros como futuros docentes
	CG3.Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar	
	CG4.Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana	
	CG8. Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas	
	CG11. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural	
	CG12. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos	
Específicas	CE2. Conocer las características de estos estudiantes, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales	Implementar contenidos curriculares del área de didáctica de la música
	CE4. Identificar dificultades de aprendizaje, informarlas y colaborar en su tratamiento	
	CE6. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje	
	CE7. Analizar y comprender los procesos educativos en el aula y fuera de ella relativos al periodo 6-12	
	CE11. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula	

	CE13.Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individuales	
	CE15. Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales	
	CE17. Conocer y aplicar experiencias innovadoras en Educación Primaria	
	CE53. Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes	
	CE54. Conocer el currículo escolar de la educación artística, en sus aspectos plástico, audiovisual y musical	
	CE55. Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades musicales y plásticas dentro y fuera de la escuela	
	CE56. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes	
Transversales	CT1.Capacidad de análisis y síntesis	Adquirir competencias transversales que permitan al alumnado autonomía en diferentes ámbitos
	CT2. Capacidad de organización y planificación	
	CT5.Conocimiento de informática relativos al ámbito de estudio	
	CT7.Resolución de problemas	
	CT8. Toma de decisiones	
	CT9. Trabajo en equipo	
	CT10. Trabajo en equipo de carácter interdisciplinar	
	CT12. Habilidades en las relaciones interpersonales	
	CT13.Reconocimiento a la diversidad y multiculturalidad	
	CT14. Razonamiento crítico	
	CT15. Compromiso ético	
	CT16. Aprendizaje autónomo	
	CT17. Adaptación a nuevas situaciones	
	CT18. Creatividad	
	CT19. Liderazgo	
	CT21. Iniciativa y espíritu emprendedor	

3. METODOLOGÍA

Las estrategias metodológicas se centraron en la implementación de actividades que empleasen el paisaje sonoro de la ciudad de Pontevedra recurso pedagógico, manteniendo siempre un enfoque activo y participativo. Para alcanzar las competencias específicas, básicas, generales y transversales, se diseñaron diferentes propuestas y actividades

orientadas a la creación de recursos educativos destinados a la promoción de la identidad musical a través del paisaje sonoro.

3.1. Contextualización

El proyecto se implementó en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la Universidad de Vigo. Este proyecto se desarrolló durante el segundo cuatrimestre del curso 2021/2022, específicamente entre el 2 de febrero y el 15 de mayo.

Participaron en este proyecto un total de 92 estudiantes del grado de Educación Primaria.

> El proyecto se desarrolló en el marco de la asignatura obligatoria "Expresión y Lenguaje Musical", materia obligatoria de dicho grado en el 2º curso.

3.2. Desarrollo de la propuesta

Para llevar a cabo este proyecto, se realizó un proceso de recopilación de paisajes sonoros en diferentes áreas de una ciudad, incluyendo zonas urbanas, suburbanas y rurales. Se utilizaron grabadoras de audio para capturar una amplia gama de sonidos, desde el bullicio de la ciudad hasta los sonidos naturales de parques y áreas verdes. Posteriormente, se llevó a cabo un análisis cualitativo de los paisajes sonoros recopilados, identificando patrones y temas recurrentes y con este material se propusieron diferentes proyectos de carácter interdisciplinar., se diseñaron actividades educativas basadas en la exploración de paisajes sonoros, que fueron implementadas con estudiantes de formación inicial del profesorado en diferentes centros educativos.

A continuación, se presenta una serie de actividades diseñadas para llevar a cabo un proyecto educativo interdisciplinar basado en la exploración de paisajes sonoros. Estas actividades están dirigidas a estudiantes de formación inicial del profesorado y tienen como objetivo fomentar la adquisición de conocimientos curriculares y el fortalecimiento de la identidad cultural a través del análisis y la creación de paisajes sonoros.

En primer lugar, se llevó a cabo una actividad introductoria acerca del conocimiento del paisaje sonoro con el objetivo de familiarizar a los

estudiantes con el concepto de paisaje sonoro y su relevancia en el contexto educativo. Como recursos se emplearon numerosos ejemplos de paisajes sonoros y material de lectura sobre teoría del paisaje sonoro.

La finalidad de esta actividad era discutir cómo los paisajes sonoros pueden reflejar aspectos culturales y sociales de un entorno. Posteriormente en esta actividad se trabajó a través de la escucha activa a través de la reproducción de varios ejemplos de paisajes sonoros (urbanos, rurales, naturales) solicitando a los estudiantes que identificasen y discutiesen los diferentes elementos que escuchaban. Posteriormente se instó a los estudiantes a reflexionar sobre el recurso en una posible práctica educativa.

Como segunda actividad se planteó la recopilación de los paisajes sonoros con el objetivo de enseñar a los estudiantes cómo capturar y documentar paisajes sonoros en diferentes entornos. Como recursos principales se contó con grabadoras de audio, auriculares, mapas de la ciudad y diarios de campo. En primer lugar, se procedió a dividir a los

a los estudiantes en grupos pequeños y asignarles diferentes áreas de la ciudad (urbana, suburbana, rural). Se proporcionaron instrucciones sobre cómo utilizar las grabadoras de audio y qué tipos de sonidos buscar (humanos, naturales, mecánicos, etc.). La siguiente secuenciación de la actividad se centró en el trabajo de campo, donde los estudiantes investigaron las áreas asignadas y procedieron a la grabación e los sonidos grabando sonidos representativos del entorno. Tomaron notas sobre la ubicación, la hora del día y las circunstancias particulares de cada grabación. De regreso en el aula, cada grupo presento sus grabaciones y discutieron los sonidos capturados. Se inicia en ese momento un análisis cualitativo para identificar patrones, temas recurrentes, y posibles significados culturales de los sonidos.

En la siguiente actividad se realiza la creación de un mapa sonoro digital con el objetivo de desarrollar habilidades tecnológicas y artísticas mediante la creación de un mapa sonoro interactivo que refleje la diversidad de los paisajes sonoros recopilados. En esta actividad se emplearon como recursos ordenadores con software de edición de audio

(Audacity, GarageBand, etc.), acceso a internet y herramientas de creación de mapas interactivos (Google My Maps, StoryMap JS).

En primer lugar, se procedió a la edición de sonidos. Los estudiantes utilizan software de edición de audio para editar sus grabaciones, eliminando ruido innecesario y resaltando los elementos clave de cada paisaje sonoro. Posteriormente se procedió a la creación del mapa sonoro donde a través de herramientas de mapeo interactivo, los estudiantes subieron sus grabaciones a un mapa digital, ubicando cada sonido en el lugar exacto donde fue capturado añadiendo descripciones, fotos y notas para contextualizar cada sonido. Posteriormente se procedió a la presentación por grupo de cada mapa sonoro al resto de la clase, explicando las decisiones tomadas en la edición y la importancia cultural de los sonidos seleccionados.

En la cuarta actividad se trabaja la interdisciplinariedad del paisaje sonoro y su conexión con otras disciplinas con el objetivo de vincular

los paisajes sonoros con contenidos curriculares de diferentes disciplinas como historia, ciencias naturales y artes haciendo uso de material de apoyo curricular, ejemplos de proyectos interdisciplinares.

En este caso los estudiantes trabajaron alrededor del paisaje sonoro asignado explorando como podía conectarse con el contenido curricular de diferentes disciplinas. Posteriormente en grupos los estudiantes diseñaron proyectos educativos que integraban el paisaje sonoro con al menos dos materias diferentes. Estos proyectos debían incluir actividades prácticas para los estudiantes y una explicación de cómo el sonido enriquecía el aprendizaje en esas áreas. Finalmente, el alumnado implementó los proyectos en un entorno real reflexionando sobre la experiencia e identificando los desafíos y las oportunidades pedagógicas encontradas.

Como última actividad se planteó una reflexión final y evaluación del proceso donde el objetivo principal se centraba en evaluar el aprendizaje y reflexionar sobre la experiencia de integrar paisajes sonoros en la enseñanza a través de un grupo de discusión.

Estas actividades están diseñadas para ser flexibles y adaptables a diferentes contextos educativos y niveles de formación. Al integrar paisajes

sonoros en la enseñanza, se busca no solo enriquecer el aprendizaje académico, sino también fortalecer la conexión de los estudiantes con su entorno cultural y social, promoviendo un enfoque educativo más holístico y significativo.

3.3. Cronograma del proyecto

TABLA 2. *Cronograma de las actividades propuestas*

Actividades	Febrero	Marzo	Abril	Mayo
Selección del paisaje				
Investigación sonora				
Grabación				
Edición de audios				
Elaboración de recursos				
Implementación				

3.4. Evaluación

Para evaluar el proyecto, se utilizaron diversos instrumentos destinados a recopilar datos con el objetivo de analizar los resultados alcanzados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

TABLA 3. *Relación de los objetivos con los instrumentos de evaluación*

INSTRUMENTO	OBJETIVO	PONDERACIÓN
Rúbrica de evaluación	Valorar la adquisición de competencias específicas	80%
Registro observacional	Registrar los incidentes críticos ocurridos en el aula durante la implementación de las tareas y que permita un control sobre la adquisición de competencias	20%
Grupo de discusión	Recabar la opinión del alumnado sobre el impacto generado la participación en un proyecto de APS en su formación académica y personal	0%

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados más destacados, organizados en categorías de análisis.

4.1. Dominio de las competencias

El alumnado es evaluado a través de la entrega de un trabajo escrito final en el que detallan el desarrollo de su proyecto, los resultados obtenidos y una reflexión crítica sobre la efectividad del uso del paisaje sonoro como herramienta educativa. El promedio de calificaciones obtenido por los estudiantes en el proyecto de gamificación dentro de la asignatura "Expresión y Lenguaje Musical " fue de 8,3 sobre 10. El nivel de competencia alcanzado por los estudiantes fue alto en el área de la guía docente referida al contenido de cualidades del sonido y paisajes sonoros. Sobresalieron especialmente en la creatividad mostrada al producir los distintos recursos educativos, así como en la motivación e involucramiento demostrados a lo largo del proceso.

4.2. Satisfacción del alumnado

En términos generales, la satisfacción del alumnado ha sido muy elevada. Los estudiantes valoraron de manera positiva la implicación del profesorado en la asignatura, así como la adecuada correspondencia entre las exigencias académicas, los créditos del curso y la relevancia del aprendizaje para su futura vida profesional. Resalta especialmente la motivación que los estudiantes expresaron al participar en este tipo de proyectos, lo cual los impulsó a crear contenidos de manera autónoma y a compartirlos en plataformas on line dotando al trabajo de transferencia y divulgación.

A lo largo del grupo de discusión el alumnado reflexiona sobre lo aprendido a lo largo del proyecto, cómo han integrado los paisajes sonoros en sus proyectos interdisciplinarios y cómo esta experiencia ha influido en su percepción de la enseñanza.

Además, los estudiantes comparten sus pensamientos y aprendizajes. Se exploran posibles mejoras para futuros proyectos y se discuten las implicaciones pedagógicas del uso del paisaje sonoro en la educación.

5. DISCUSIÓN

El paisaje sonoro, entendido como el entorno acústico percibido conscientemente, ha emergido como una poderosa herramienta educativa, capaz de enriquecer la experiencia de aprendizaje al vincular contenidos curriculares con la identidad cultural del alumnado. Este enfoque multidimensional no solo facilita la comprensión de los contenidos académicos, sino que también fortalece la identidad cultural de los estudiantes, promoviendo un sentido de pertenencia y una apreciación más profunda de su entorno sociocultural.

El concepto de paisaje sonoro se basa en la idea de que los sonidos que nos rodean tienen un impacto significativo en nuestra percepción del mundo y en nuestra identidad cultural. Schafer (1994), pionero en la investigación sobre paisajes sonoros, sostiene que estos no solo reflejan el entorno físico, sino también las dinámicas culturales y sociales de una comunidad. En el contexto educativo, el paisaje sonoro se ha utilizado para crear experiencias de aprendizaje inmersivas que vinculan los contenidos curriculares con la cultura y la identidad de los estudiantes.

El uso del paisaje sonoro en la educación ha demostrado ser eficaz para la mejora del aprendizaje de contenidos curriculares, especialmente en áreas como la ciencia, la historia y las artes. En un estudio realizado en una escuela urbana en Ohio, se investigó cómo la creación de canciones basadas en contenido académico podría ayudar a mitigar las brechas raciales y de género en el aprendizaje de ciencias. Los estudiantes compusieron y cantaron canciones que incorporaban conceptos científicos, lo que no solo aumentó su interés y comprensión del contenido, sino que también les permitió expresar su identidad cultural y personal a través de la música (Gershon, 2017).

Asimismo, en un proyecto en Taiwán, se integraron clips de paisajes sonoros y dispositivos móviles para componer y realizar un concierto coral audiovisual. Esta experiencia permitió a los estudiantes universitarios desarrollar habilidades en la creación musical, al tiempo que aumentaban su percepción de los paisajes sonoros y su conexión con el patrimonio cultural (Wang, 2023). El impacto educativo de estas experiencias sonoras se reflejó en una mayor comprensión y apreciación del contexto histórico y cultural, además de una mejora en las habilidades técnicas y artísticas de los estudiantes.

El paisaje sonoro no solo facilita el aprendizaje de contenidos académicos, sino que también juega un papel crucial en la construcción y afirmación de la identidad cultural. En un estudio sobre la diáspora Tamil en India y Ohio, se exploró cómo los paisajes sonoros, a través del lenguaje hablado y la música, contribuyen a la identidad cultural y al sentido de pertenencia. Los resultados mostraron que los paisajes sonoros pueden ser utilizados para afirmar y performar identidades no dominantes, diferenciándolas de las identidades nacionales más amplias (Devadoss, 2017). Además, en un enfoque basado en la cultura participativa y los fondos de identidad, se implementó una metodología de enseñanza innovadora que permite a los estudiantes participar activamente en la construcción de conocimientos vinculados a su identidad cultural. En este proyecto, los estudiantes crearon videos que integraban elementos significativos de su identidad con contenidos curriculares, lo que no solo fortaleció su aprendizaje académico, sino que también les permitió explorar y afirmar sus identidades culturales en un contexto educativo (Esteban-Guitart et al., 2020).

6. CONCLUSIONES

Los paisajes sonoros ofrecen una perspectiva única para explorar y comprender la identidad cultural de una comunidad. Este proyecto ha demostrado el potencial de los paisajes sonoros como herramienta educativa para la formación del maestro, destacando su capacidad para promover la reflexión crítica, la empatía y el entendimiento intercultural. Se recomienda que las instituciones educativas integren la exploración de paisajes sonoros en sus programas de formación inicial del profesorado, reconociendo así su valor en la promoción de una educación culturalmente relevante y sensible.

Nuestros hallazgos sugieren que los paisajes sonoros pueden ser una herramienta educativa efectiva para la formación del maestro, permitiendo a los futuros docentes desarrollar una comprensión más profunda de la diversidad cultural y social de sus estudiantes. Integrar la exploración de paisajes sonoros en el currículo de formación inicial del profesorado podría contribuir a la creación de entornos educativos más inclusivos y enriquecedores. El uso de paisajes sonoros en la educación abre nuevas posibilidades para el aprendizaje sensorial y

multidisciplinario, proporcionando a los estudiantes herramientas para explorar y comprender el mundo a través del sonido.

Los paisajes sonoros son una herramienta educativa poderosa que, al integrarse en el currículo, pueden enriquecer la percepción sensorial y fomentar la creatividad en los estudiantes.

A pesar de los beneficios evidentes del uso del paisaje sonoro en la educación, existen desafíos importantes que deben ser abordados para maximizar su potencial. Uno de los principales retos es la falta de formación y recursos para los educadores en la integración de paisajes sonoros en el currículo. La formación en diseño de paisajes sonoros y su aplicación educativa requiere una base cultural y tecnológica amplia, que actualmente no está suficientemente desarrollada en muchos contextos educativos (Garza, 2013).

Otra consideración importante es la necesidad de desarrollar herramientas y metodologías que permitan a los estudiantes y educadores explorar y crear paisajes sonoros de manera accesible y efectiva. La integración de tecnologías móviles y software especializado, como Acouscapes, representa un paso adelante en esta dirección, pero aún se necesita más investigación y desarrollo para ampliar su aplicación y accesibilidad en diferentes contextos educativos.

El paisaje sonoro como herramienta educativa ofrece una vía poderosa para enriquecer el aprendizaje curricular y fortalecer la identidad cultural de los estudiantes. A través de la integración de experiencias sonoras en el currículo, los estudiantes no solo adquieren un conocimiento más profundo y significativo de los contenidos académicos, sino que también desarrollan un sentido más fuerte de identidad y pertenencia cultural. Sin embargo, para aprovechar al máximo este potencial, es esencial que los educadores reciban la formación y los recursos necesarios para implementar eficazmente el paisaje sonoro en sus prácticas pedagógicas.

8. REFERENCIAS

Devadoss, C. (2017). Sound and identity explored through the Indian Tamil diaspora and Tamil Nadu. Journal of Cultural Geography, 34, 70 - 92. https://doi.org/10.1080/08873631.2016.1231383.

Esteban-Guitart, M., Monreal-Bosch, P., Palma, M., y González-Ceballos, I. (2020). Sustaining Students' Identities within the Context of Participatory Culture. Designing, Implementing and Evaluating an Interactive Learning Activity. Sustainability, 12, 4870. https://doi.org/10.3390/SU12124870.

Freed-Garrod, J. (2007). Report on Sound Education in North America: A Gathering of Voices. The journal of the INCE of Japan, 31, 22-25. https://doi.org/10.11372/SOUONSEIGYO1977.31.22.

Garza, F. (2013). Educating for soundscape design. The journal of the acoustical society of American, 134 (5),. https://doi.org/10.1121/1.4830682.

Gershon, W. (2017). Sonic Cartography: Mapping Space, Place, Race, and Identity in an Urban Middle School. TABOO, The journal of culture and education. 13, (1), 21-45. https://doi.org/10.31390/TABOO.13.1.04.

Joiner, R., Nethercott, J., Hull, R., y Reid, J. (2006). Designing educational experiences using ubiquitous technology. Comput. Hum. Behav., 22, 67-76. https://doi.org/10.1016/j.chb.2005.01.001.Kato, K. (2009). Soundscape, cultural landscape and connectivity. Sites: a journal of social anthropology and cultural studies, 6, 80-91. https://doi.org/10.11157/SITES-VOL6ISS2ID123.

Song, B., Gong, C., Gao, Y., Ke, Y., Wang, Z., Lin, R., y Cai, Y. (2022). Music Literacy and Soundscape Perception: A Study Based on the Soundwalk Method of Soundscapes. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19. https://doi.org/10.3390/ijerph19148471.

Tejada, J., Murillo, A., y Berenguer, J. M. (2023). Acouscapes: A software for ecoacoustic education and soundscape composition in primary and secondary education. Organised Sound, 1–9. https://doi.org/10.1017/S1355771823000201

Wang, W. (2023). Soundscape exploring through choral performance and music creation. The Journal of the Acoustical Society of America. 154(4) https://doi.org/10.1121/10.0022929.

Yelmi, P. (2016). Protecting contemporary cultural soundscapes as intangible cultural heritage: sounds of Istanbul. International Journal of Heritage Studies, 22, 302 - 311. https://doi.org/10.1080/13527258.2016.1138237.

Zarrilli, L. (2022). Lisbon's fado soundscape: between identity and tourism. GeoJournal of Tourism and Geosites. 41(2):517-522. https://doi.org/10.30892/gtg.41224-858.

¿QUIÉN DIJO QUE EL AZUL ES TRISTE? UN PROYECTO INTERDISCIPLINAR QUE EXPLORA LAS SINERGIAS ENTRE ARTE Y CIENCIA MEDIANTE LA PINTURA CERÁMICA

ÁNGEL VIDAL VIDAL
Universidade Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

El color azul puede servir como un prisma a través del cual explorar toda la historia del arte. Desde las antiguas civilizaciones hasta el siglo XXI, el azul ha sido un elemento constante en la paleta de los artistas con la que expresar una amplia variedad de temas y emociones. No obstante, la escasez de fuentes naturales que proporcionaran este color ocasionó que durante gran parte de la historia de la humanidad se considerase un objeto de lujo, alcanzándose un precio prohibitivo. Su coste llegó a ser superior al del oro, ya que el pigmento azul más extendido se obtenía por molienda del lapislázuli, una roca utilizada como gema semipreciosa muy apreciada en joyería. Por este motivo, hasta que aparecieron los métodos modernos de obtención de pigmentos azules, el uso de este color estaba muy restringido a artistas que contaran con mecenas como reyes o la iglesia. Tal fue su exclusividad que durante muchos siglos su uso principal (y casi exclusivo) fue para representar lo divino y lo espiritual. Con la aparición de métodos industriales de obtención de pigmentos, el coste de este color cayó drásticamente, por lo que se generalizó su uso, permitiendo una mayor experimentación y expresión artística.

Uno de los pintores que experimentó ampliamente en sus creaciones con este color fue Picasso, artista que incluso tiene un periodo artístico conocido como "Periodo Azul". Se dice que la muerte de un amigo del

pintor lo dejó lleno de tristeza, de pena y dolor, lo que ocasionó que la gama cromática de sus obras se centrara durante unos años, principalmente en colores fríos. Ya en esa época se asociaba el azul con frío, con tristeza, con pena, sin embargo, el azul no solo se empleó a lo largo de la historia para representar este tipo de emociones, por lo que, ¿Quién dijo que el azul es triste? Buen ejemplo de ello se tiene, por ejemplo, en la cerámica tradicional española, en la que se recogen diferentes motivos monocromáticos en azul, que nada tienen que ver con sentimientos de melancolía, apatía, aflicción o pesadumbre o desazón. En este proyecto se conjuga la importancia del color azul en la historia del arte junto con el uso de diferentes soportes artísticos menos convencionales que el papel o el lienzo. A través de la cerámica como medio de expresión, los estudiantes se sumergen en un viaje de descubrimiento, explorando las múltiples dimensiones del azul en el arte y la cultura.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A continuación, se exponen muy brevemente algunas ideas fundamentales sobre las que se asienta el proyecto y que darán sentido y unidad a toda la secuencia de enseñanza-aprendizaje que se tratará a lo largo del capítulo.

2.1. La importancia de conservar las tradiciones

Conservar las tradiciones y los oficios artesanos es preservar nuestra identidad cultural y la historia de un pueblo. Así mismo constituye un medio para fortalecer el tejido social que nos une como comunidad. Existen muchas formas de abordar su conservación y pueden (y deben) ser impulsadas desde diferentes instituciones como las comunidades escolares.

Al trabajar con tradiciones y oficios artesanos en el aula, los estudiantes no solo adquieren habilidades prácticas, sino que también desarrollan un profundo respeto por el trabajo manual y la creatividad. Adicionalmente, aprenden a valorar la dedicación y el esfuerzo que conlleva cada pieza artesanal, así como la importancia de mantener vivas estas prácticas en un mundo cada vez más dominado por la tecnología y la

producción en masa. De igual forma, la integración de estos contenidos en el currículo escolar fomenta el conocimiento sobre el pasado, a la vez que se favorece el respeto por la diversidad cultural y se alienta el sentido de pertenencia.

Por otra parte, al involucrar a los estudiantes en el conocimiento y la práctica de estos oficios tradicionales, se promueve la conexión con la comunidad local y en muchos casos también es posible fortalecer los lazos intergeneracionales. Las experiencias de intercambio artesano-escuela son muy enriquecedoras, ya que el aula se convierte en un espacio donde las tradiciones se valoran, celebradas y compartidas. Este hecho, además de enriquecer la experiencia educativa de los discentes, también prepara a las futuras generaciones para ser ciudadanos globales, conscientes de su herencia cultural y comprometidos con la preservación de la diversidad cultural en un mundo en constante cambio.

2.2. El papel del arte en la formación integral de los estudiantes

Las artes, más allá de ser meras disciplinas estéticas, desempeñan un papel fundamental en la formación de los estudiantes. Así mismo, proporcionan un espacio para la expresión individual y colectiva a la par de promover la imaginación, la sensibilidad y el pensamiento crítico. A través de diferentes disciplinas, técnicas, y medios artísticos, los estudiantes pueden comprender diversas culturas y perspectivas, desarrollando empatía y tolerancia hacia los demás. Además, al participar en actividades artísticas, se estimula la creatividad y la capacidad de resolución de problemas, lo que contribuye tanto al desarrollo cognitivo como al emocional. Por lo tanto, las artes no solo enriquecen la experiencia educativa, sino que también favorecen la formación integral de los individuos, preparándolos para enfrentar los desafíos y las oportunidades del mundo con una mente abierta y creativa.

2.3. Tejiendo conexiones, el poder del trabajo interdisciplinar en la educación

El trabajo interdisciplinar es una piedra angular que debe sustentar el trabajo en todos los niveles educativos. Aceptar la necesidad de un abordaje interdisciplinar de la enseñanza implica reconocer que el

conocimiento no está confinado en compartimentos estancos, sino que se nutre y enriquece a través del diálogo y la interacción entre diversas áreas de estudio. De esta manera, las materias no pueden ser consideradas como entidades aisladas, sino que forman parte de un tejido complejo de saberes que se entrelazan y se complementan mutuamente. Al abordar los desafíos y situaciones de la vida cotidiana desde múltiples perspectivas, empleando el conocimiento proveniente de distintas disciplinas, se puede lograr una comprensión más profunda y completa de la realidad que nos rodea.

El enfoque interdisciplinar en educación enriquece el aprendizaje académico a la par de promover el desarrollo integral de los estudiantes. Al fomentar la creatividad y la capacidad de innovar a través de la conexión de ideas desde diversas disciplinas, este modo de trabajo en el aula prepara a los alumnos para enfrentar desafíos y adaptarse a entornos cambiantes. Además, emplear proyectos interdisciplinares constituye una oportunidad única para potenciar habilidades fundamentales para la vida cotidiana como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y las habilidades blandas.

3. OBJETIVOS

Mediante la realización de este proyecto se persigue la consecución de los siguientes objetivos:

- **OG1:** Diseñar y ejecutar la síntesis de un pigmento artístico en el laboratorio analizando las variables que pueden afectar a la cantidad y calidad de producto obtenido.
    - **OE1.1:** Evaluar de forma sistemática los factores ambientales y procedimentales que pueden influir en la eficacia, rendimiento o calidad del pigmento sintetizado.
    - **OE1.2:** Diseñar un protocolo experimental para la síntesis del pigmento que tenga en cuenta los puntos críticos que puedan afectar a su obtención.

- **OG2:** Desarrollar habilidades técnicas y creativas en la aplicación y manipulación del color en la cerámica para conseguir uniformidad y evitar craquelados indeseados.
    - **OE2.1:** Integrar la creatividad artística con el rigor técnico en la intervención artística sobre materiales cerámicos para lograr resultados estéticos y funcionales.
    - **OE2.2:** Aplicar el color sobre la cerámica siguiendo las indicaciones de los expertos para promover la uniformidad de las piezas y evitar defectos de coloración y craquelados.
- **OG3:** Crear obras de arte originales utilizando el pigmento sintetizado y presentarlas en una exposición pública para compartir el proceso y los resultados con la comunidad.
    - **OE3.1:** Emplear el pigmento sintetizado para explorar técnicas de aplicación y expresión que aprovechen al máximo las cualidades únicas del pigmento.
    - **OE3.2:** Planificar y organizar una exposición pública para presentar los productos creados, distribuyendo adecuadamente los espacios y los tiempos para comunicar eficazmente el proceso y los resultados del proyecto con la comunidad.

4. METODOLOGÍA

Los proyectos interdisciplinares basados en el enfoque STEAM (ciencia, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas) constituyen una estrategia educativa innovadora que busca integrar múltiples áreas del conocimiento para proporcionar a los estudiantes una experiencia de aprendizaje integral y coherente (García Fuentes et al., 2023; Greca et al., 2023; Moreira y Greca, 2003; Sánchez, 2019; Santillán et al., 2020; Torres y Mosquera, 2022). Este enfoque no solo fomenta un aprendizaje dinámico y significativo, sino que también estimula la participación activa y promueve la interconexión entre disciplinas aparentemente dispares (Aguirre et al., 2020; Brown, 2016; Sánchez, 2019). Al

adoptar un enfoque integrado mediante proyectos de aprendizaje, se crea un entorno auténtico que desafía a los estudiantes a trascender la mera memorización y los impulsa a aplicar sus conocimientos y habilidades en contextos prácticos y relevantes (Romero-Ariza et al., 2021).

Un objetivo fundamental de los proyectos STEAM es traspasar las barreras del aula y facilitar la transferencia de conocimientos, así como la aplicación práctica de los diversos saberes en la vida cotidiana (Benítez y Barzallo, 2019; Camacho-Tamayo y Bernal-Ballén, 2022; Lam-Byrne, 2023). Esto permite a los estudiantes desarrollar una comprensión profunda y completa de los temas abordados, al tiempo que fortalecen habilidades fundamentales para el siglo XXI, tales como el pensamiento crítico, la creatividad y la colaboración efectiva (Domínguez et al., 2019; Sánchez, 2019; Santillán et al., 2019; Tsurusaki, 2017).

Sin duda, una de las características más destacadas del enfoque STEAM es la integración del arte en el proceso educativo de forma cohesionada (Coello et al., 2018). El arte no solo funciona como un medio de comunicación visual y emocional, sino que también actúa como un catalizador para la creatividad y la imaginación, inspirando nuevas perspectivas y soluciones innovadoras a problemas variados (Domínguez et al., 2019). La fusión entre arte y ciencia fomenta la exploración creativa y la resolución de problemas, habilidades fundamentales para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo con habilidades sólidas y una mentalidad abierta (Casado-Fernández y Checa-Romero, 2020; Cilleruelo y Zubiaga, 2014; Cuervo y Reyes, 2021).

5. SECUENCIA FORMATIVA

La secuencia formativa del proyecto se divide en dos partes claramente diferenciadas. En primer lugar, existen un conjunto de actividades en forma de taller para aproximarse al mundo de la cerámica. A continuación, una vez que se conocen las características, propiedades y posibilidades de este medio artístico, se avanza a una segunda fase del proyecto en donde se realiza la intervención artística sobre cerámica tras crear un pigmento histórico en el laboratorio. En las siguientes secciones se abordarán en detalle diversas actividades incluidas en este proyecto.

5.1. TALLERES INICIALES

El hilo conductor de todo el proyecto es la cerámica, un material en general muy desconocido para el alumnado. Con el objetivo de dar a conocer las características, propiedades, usos tradicionales y posibilidades de la cerámica se realizan dos talleres con expertos externos que abordan dos perspectivas diferentes sobre este material: la visión funcional-estructural y la funcional-artística.

En primer lugar, interviene un grupo de tejeros tradicionales que llevan gran parte de su vida dedicados a fabricar con sus propias manos tejas artesanas destinadas al cubrimiento de diferentes edificaciones. Estos expertos transmiten su conocimiento y experiencia a los alumnos, haciéndolos viajar a través del proceso ancestral de fabricación de tejas. Este se inicia con la localización de una terrera, un área arcillosa de donde se va a extraer el barro y finaliza tras la preparación, amasado y formado con el proceso de cocción. Además de relatar sus vivencias y cada una de las fases del proceso, se realiza una demostración in-situ del formado de las tejas, actividad en la que participan activamente los alumnos. Estos mismos artesanos son los proveedores de las tejas base que se pueden seleccionar como soporte para una fase posterior de intervención artística.

Por otra parte, también se realiza un taller con un alfarero tradicional que relata a los alumnos como es el proceso de creación de diversas piezas cerámicas manualmente usando un torno. La explicación del procedimiento se apoya en la realización simultánea de diversas piezas donde se puede apreciar la gran variedad de posibilidades que existen. El alfarero introduce a los alumnos a las técnicas de creación de platos, empleando tanto un torno motorizado como una variante tradicional que se gira con el pie. También es el encargado de suministrar tanto los platos que se van a emplear en la fase de intervención artística posterior como una pintura cerámica base de color blanco.

5.2. INTERVENCIÓN CIENTÍFICO-ARTÍSTICA

Una vez que se dispone de las piezas cerámicas base (platos o tejas) y que se conocen más en detalle las características, usos y posibilidades

de este medio, se pasa a la segunda fase que tiene como objetivo la intervención artística sobre estos soportes. En las siguientes subsecciones se trata pormenorizadamente la secuencia que se sigue desde la síntesis en el laboratorio escolar de un pigmento azul hasta la elaboración de una exposición final.

5.2.1.- Motivación del uso del azul de Prusia

De entre la extensa variedad de pigmentos disponibles para realizar intervenciones artísticas sobre cerámica, se selecciona en este proyecto el azul de Prusia. Entre los motivos detrás de esta decisión destacan:

- Posee un color azul intenso vibrante que es muy duradero. La gran estabilidad química garantiza que el color permanezca brillante incluso después de la cocción a altas temperaturas.
- Tiene una amplia historia de uso en diferentes formas de arte, incluido en la cerámica tradicional española.
- Se trata de un pigmento versátil y compatible con diversas técnicas cerámicas. Además, es muy cubriente por lo que se pueden obtener excelentes resultados sin necesitar aplicar muchas capas.
- Su obtención en el laboratorio de ciencias escolar es sencilla. Además, se puede realizar por diferentes procedimientos, siendo todas las especies químicas requeridas fácilmente adquiribles en cualquier proveedor de reactivos. Por otra parte, para su síntesis únicamente se necesitan útiles y materiales básicos que se pueden encontrar con facilidad en cualquier centro escolar.

5.2.2.- Síntesis del azul de Prusia y creación de la pintura cerámica

En este proyecto se seleccionan dos técnicas diferentes para la síntesis del pigmento azul de Prusia. Ambos procedimientos son sencillos y accesibles para realizar con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, si bien es cierto que uno de ellos es ligeramente más laborioso. Con los dos se obtienen rendimientos excelentes y una mínima (o nula)

generación de residuos, lo que supone una gran ventaja para un centro escolar.

El primero de los métodos, que es la variante más tradicional, es un proceso por vía húmeda. Para ello, se comienza preparando dos disoluciones (disolución A y B), una de cada uno de los reactivos que se precisan.

- Para la disolución A es preciso disolver cloruro de hierro (III) en agua. El proceso comienza determinando la masa adecuada de este reactivo en una balanza. Posteriormente, se disuelve en la cantidad de agua necesaria para tener una disolución de la concentración deseada.

- El procedimiento de preparación de la disolución B es similar a la anterior pero sustituyendo el reactivo de partida por hexacianoferrato (II) de potasio. Las masas de cada uno de los reactivos que se necesitan son diferentes, no obstante, la disolución en agua es un proceso rápido y sencillo de realizar.

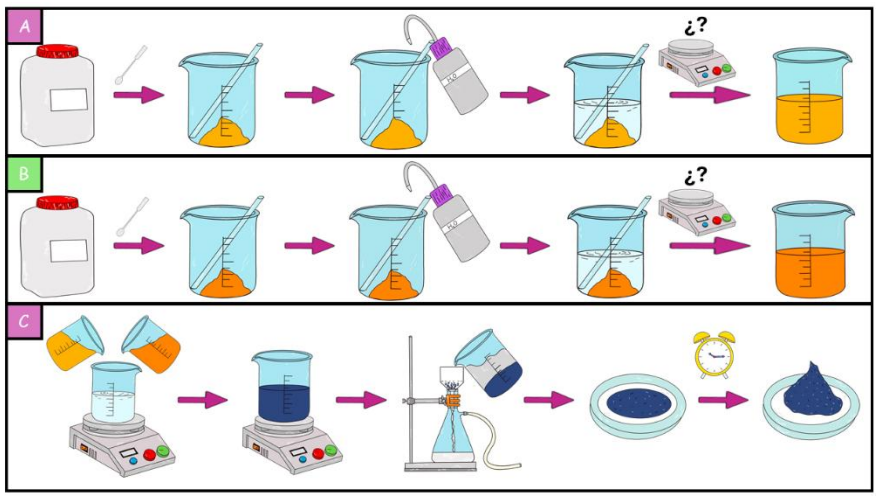
Para sintetizar el pigmento azul de Prusia se deben mezclar ambas disoluciones. Tan pronto se ponen en contacto se comienza a formar una suspensión de la sustancia colorante, fenómeno claramente distinguible por el cambio de la disolución a color a azul oscuro. La reacción que se produce es la siguiente:

$$FeCl_3 \cdot xH_2O + K_4[Fe(CN)_6] \cdot 3H_2O \rightarrow KFe[Fe(CN)_6] \cdot yH_2O + 3KCl \cdot zH_2O$$

Una vez que se finaliza la reacción es preciso aislar el producto de interés y para ello se recomienda dejar decantar lo máximo la mezcla reactiva y posteriormente filtrar a vacío. Mediante esta técnica se logra realizar una separación sólido-líquido, puesto que el pigmento deseado no es soluble en agua. Al filtrar se recoge el pigmento en el papel de filtro y las aguas de reacción y de lavado en el matraz Kitasato. En las aguas de reacción se tiene disuelto cloruro de potasio, una sal completamente inocua que se puede desechar sin mayor problema. Ya que el azul de Prusia no es soluble en agua, para incrementar la pureza se

puede lavar una vez filtrado con pequeñas cantidades de agua destilada. Para poder ser empleado en la producción de la pintura cerámica se requiere que esté completamente seco, estado que se puede comprobar cuando se tenga un sólido disgregable y pulverulento. Este es un proceso que puede requerir cierto tiempo dependiendo de las condiciones ambientales. Los diferentes pasos para la síntesis por vía húmeda del azul de Prusia se resumen en la Figura 1.

FIGURA 1: *proceso de síntesis por vía húmeda del pigmento azul de Prusia*



Fuente: elaboración propia

Por otra parte, existe una segunda vía para producir el azul de Prusia mucho más novedosa y revolucionaria: la mecanoquímica (Kraft, 2023). La mecanoquímica es la rama de la química que se refiere a los cambios químicos o físico-químicos de sustancias en cualquier estado, debido a la influencia de energía mecánica. Para acometer la síntesis mecanoquímica del azul de Prusia se pueden usar diferentes reactivos de partida. Dependiendo de las especies involucradas, tanto la reacción de síntesis química como los subproductos de reacción son diferentes, no obstante, en ambos casos se obtiene el pigmento deseado en excelente rendimiento y sin generar residuos.

– **Opción 1:** mezcla de cloruro de hierro (III) junto con hexacianoferrato (II) de potasio. En este caso se emplea la misma reacción que la descrita anteriormente en la vía húmeda. La única diferencia que se tiene es que en este caso no es necesario generar dos disoluciones diferentes como reactivos de partida, se emplearán directamente en fase sólida. La reacción química que se produce es:

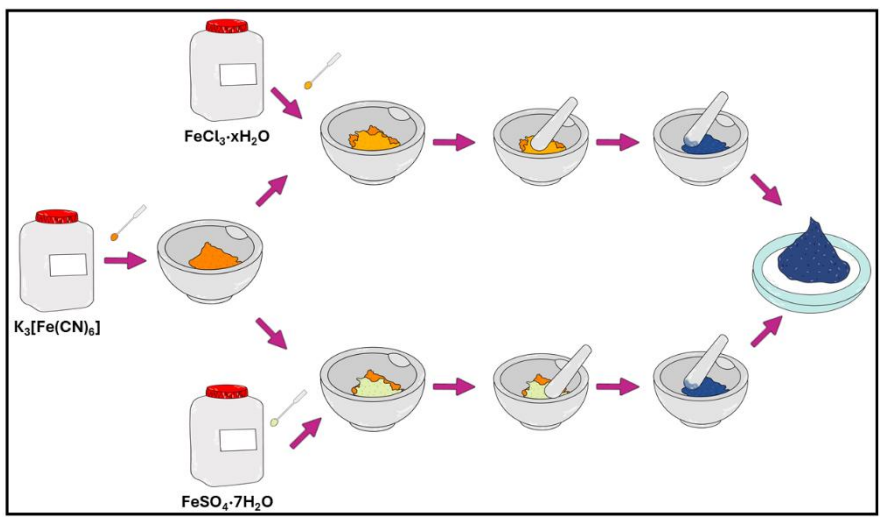
$$FeCl_3 \cdot xH_2O + K_4[Fe(CN)_6] \cdot 3H_2O \rightarrow KFe[Fe(CN)_6] \cdot yH_2O + 3KCl \cdot zH_2O$$

– **Opción 2:** mezcla de sulfato de hierro heptahidratado junto con hexacianoferrato (II) de potasio. La reacción que se establece entre ambas sustancias es:

$$FeSO4 \cdot 7H2O + K3[Fe(CN)6] \rightarrow KFe[Fe(CN)_6] \cdot yH2O + K2SO4 \cdot zH2O$$

El proceso de producción es muy sencillo, ya que basta con añadir la cantidad necesaria de cada uno de los reactivos a un mortero cerámico y aplicar energía mecánica con ayuda del pistilo (ver Figura 2).

FIGURA 2: *proceso de síntesis mecanoquímica del azul de Prusia en un mortero cerámico*



Fuente: elaboración propia

La síntesis mecanoquímica tiene ventajas e inconvenientes. Entre los aspectos positivos se encuentra que es un proceso mucho más rápido

que la vía húmeda, no genera residuos y es muy limpio, no obstante, también existen inconvenientes que es preciso considerar. El primero de ellos tiene vinculación con los aspectos didácticos. Se trata de un procedimiento muy simple de realizar en el laboratorio y, por lo tanto, si bien es excelente para una aproximación práctica a la ciencia, existen menos oportunidades para aprender procesos y técnicas básicas de química. Por este motivo se sugiere la realización de ambos procedimientos en el aula con el objetivo de establecer similitudes y diferencias.

Por otra parte, el segundo de los inconvenientes está relacionado con la pureza. Al realizar la reacción en fase sólida, aparte de formar el azul de Prusia, se obtiene en el primer método cloruro de potasio y en el segundo sulfato de potasio. Si bien ambas son sustancias que son solubles en agua, al no realizarse esta síntesis en disolución van a quedar mezclados con nuestro pigmento impurificándolo. Ambas son sólidos blancos que pueden modificar ligeramente el color del azul de Prusia.

Existen diferentes opciones con respecto a este pigmento. O bien se trabaja con el pigmento impuro teniendo en cuenta que debido a la gran intensidad de color, el azul de Prusia apenas se van a percibir modificaciones o bien se puede someter a un proceso de purificación. Para esta segunda opción se puede mezclar el sólido impuro con agua de forma que se puedan disolver las sales de potasio en agua. Al ser el pigmento insoluble se mantendrá inalterado. Si se opta por este procedimiento es necesario decantar, filtrar y secar del mismo modo que se hizo en la síntesis por vía húmeda. Si se purifica, no se obtiene ninguna ventaja temporal, procedimental o de limpieza al emplear la síntesis mecanoquímica, puesto que termina involucrando tarde o temprano los mismos procesos que la vía húmeda.

Sea como fuere, bien se emplee el pigmento de vía húmeda, el impuro, o el azul de Prusia purificado, cuando se tenga un sólido seco y disgregado se puede pasar a la fase de fabricación del pigmento cerámico con el que se intervendrá artísticamente en las tejas o platos. En este punto de nuevo se tienen dos caminos, un proceso más sencillo y a priori menos formativo y otro más largo, complejo e instructivo.

- **Opción 1:** el primero y más sencillo consiste en emplear este sólido azul intenso como colorante de una pintura cerámica base de color blanco. Este fue el procedimiento seleccionado en este proyecto. Aprovechando la visita del experto alfarero, se le pidió que proporcionara pintura base blanca a la cual añadir la cantidad necesaria de azul de Prusia. Para no perder posibilidades formativas, en un punto posterior se explicará la investigación que realizan los alumnos sobre esta mezcla base y las funciones de los distintos componentes.
- **Opción 2:** existen diferentes recetas tradicionales de pintura cerámica que pueden ser empleadas para crear la base a la que añadir el Azul de Prusia. Se tratan de mezclas complejas de diversas sustancias de carácter inorgánico que suelen contener feldespato sódico, carbonato de calcio, caolín, una frita de bórax y sílice, entre otros productos. Si se dispone de todos los sólidos por separado y se pesan en las cantidades adecuadas, una vez se mezcla con agua se obtiene la pasta base buscada. Es un procedimiento mucho más laborioso y requiere disponer de múltiples materias primas que pueden ser difíciles de conseguir si no se recurren a proveedores de materiales de arte especializados. Habitualmente estas sustancias se venden en grandes cantidades, por lo que resulta más rentable comprar una base ya preparada que fabricarla uno mismo, teniendo en cuenta la escasa cantidad de pintura necesaria para la intervención artística dado su gran capacidad cubriente.

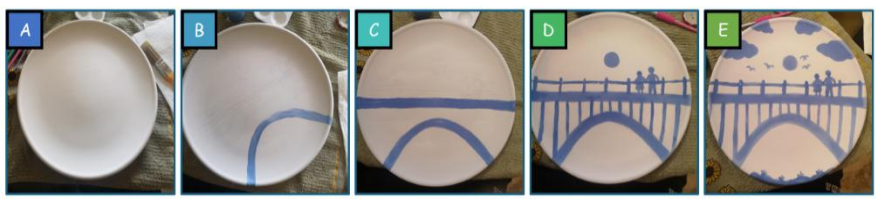
5.3. INTERVENCIÓN ARTÍSTICA

Llegados a este punto es el momento de proceder a realizar la intervención artística sobre el soporte cerámico de elección. Los alumnos pueden escoger libremente entre plato cerámico o teja para su proceso creativo. Todos los productos que se generen en esta fase tendrán varios puntos en común: se parte de un soporte pintado de color blanco para aumentar el contraste con el pigmento sintetizado y son obras que en su motivo principal serán monocromático. Se podrá experimentar con el

número de capas de pigmento y las veladuras, pero no estará disponible ningún otro color.

El tipo de motivos que representar en la teja cerámica son variados y están abiertos o bien a la elección del alumnado o bien a la del docente que busque trabajar algún aspecto en concreto con esta intervención artística. En este proyecto se ha dejado a los alumnos a su libre albedrío para crear una obra de composición y temática a elección de cada uno de ellos. El permitirles a los alumnos experimentar y que produzcan la obra que ellos deseen promueve la imaginación, la creatividad y la diversidad. Como resultado de este proceso existen producciones con motivos geométricos, vegetales, abstractos, algún personaje de juegos o de series que les gustan y también algún paisaje. Un ejemplo de plato creado se muestra en la Figura 3.

FIGURA 3: *ejemplo del proceso creativo de un plato cerámico del proyecto. A) Plato base con una capa de pintura cerámica blanca. B) Inicio del proceso de pintado tras el dibujo a lápiz. C) Aplicación de segunda capa de pintura cerámica en motivos centrales. D) Proceso creativo más avanzado. E) Tras los últimos detalles, el plato se encuentra en proceso de secado antes de su cocción en el horno*



Fuente: elaboración propia

Cabe destacar que el motivo o temática que los alumnos escojan para representar en este proceso artístico-creativo no es demasiado relevante, ya que se busca que experimenten, que exploren un soporte desconocido y que se sientan libres y motivados en el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, en esta fase se va a prestar mucha más atención al propio proceso de génesis de la obra que a la calidad del producto final.

En el ámbito educativo y especialmente en un proyecto interdisciplinar de estas características, es crucial reconocer la importancia de todo el proceso de aprendizaje, creativo y de desarrollo. Centrarse únicamente

en el resultado es un error, puesto que se corre el riesgo de pasar por alto el viaje cognitivo, técnico y emocional del aprendizaje, que es lo que le proporciona un gran valor a situaciones de aprendizaje como la que se describe en este trabajo. Valorar el proceso educativo implica apreciar el esfuerzo, la perseverancia y el crecimiento personal que ocurren durante el proceso de aprendizaje. Esto no solo promueve una mentalidad de aprendizaje continuo, sino que también fortalece la autoestima y la confianza del estudiante, así como su capacidad para enfrentar desafíos y alcanzar metas académicas y personales. Valorar el proceso creativo de una obra enriquece la experiencia del alumno como artista y fomenta un mayor entendimiento y conexión con la obra final. A través del proceso se refleja la dedicación, la pasión y el crecimiento personal involucrado en la creación del plato o teja monocromática, aspectos a los que se presta especial atención.

Tras la intervención artística y una vez que se ha secado perfectamente la pintura cerámica aplicada, se envían las distintas piezas a la fase de cocción. Previamente, los expertos en cocción del propio horno, aplican un esmalte transparente apto para uso alimentario que recubre toda la pieza. Cuando las diferentes tejas y platos se encuentran finalizados, se envían al centro donde están listos para las últimas fases de la secuencia didáctica.

5.4. PROFUNDIZACIÓN EN LA CIENCIA DE LA CERÁMICA

En la fase anterior, para crear la pintura cerámica con la que se interviene sobre el soporte, se parte de una base proporcionada por un artista cerámico. Es precisamente a esa pintura base a la que se le añade el pigmento colorante sintetizado en el laboratorio, no obstante, los alumnos desconocen exactamente la composición. Las pinturas cerámicas son mezclas complejas de compuestos que habitualmente surgen de recetas que se han ido transmitiendo y mejorando a lo largo de los años. Cada uno de los compuestos constituyentes juegan un papel fundamental para lograr el resultado final deseado.

Para no perder posibilidades formativas debido al empleo de una mezcla base ya realizada, en esta actividad se busca profundizar en la ciencia de los compuestos constituyentes de la pintura cerámica, a la vez

que se trabajan y desarrollan las habilidades de investigación. Para ello se dividen a los estudiantes en grupos heterogéneos de cuatro componentes y se les asigna un ingrediente de la receta de la pintura cerámica. Sobre esta sustancia, los alumnos investigan acerca de su estructura, la fórmula química, las características definitorias, las aplicaciones que tiene ese compuesto en el ámbito artístico, así como su uso a lo largo de la historia, posibles usos en la vida cotidiana, etc. Toda la información que se obtiene debe ser curada como paso previo a elaborar una pequeña infografía que resuma los hallazgos sobre esa materia prima.

Las infografías generadas se emplean como material divulgativo que acompañan a la exposición final del proyecto. Algunos de los materiales que son objeto de investigación son: feldespato, sílice, carbonato de calcio, caolín, óxido de titanio y azul de Prusia.

5.5. FINALIZACIÓN DEL PROYECTO

El punto final de la secuencia de enseñanza-aprendizaje es la realización de una exposición colectiva que agrupe los diferentes productos que se han ido generando a lo largo del proyecto. En este sentido, en la exposición se incluye como elemento principal la teja o plato sobre el que han intervenido artísticamente los alumnos junto con una pequeña cartela explicativa del motivo representado. Adicionalmente, se presenta un fotomontaje del proceso creativo, desde el taller inicial de elaboración de los soportes cerámicos, al de cocido de las obras, pasando por la síntesis del pigmento y el diseño de las obras. Todo ello se complementa con las infografías sobre los componentes químicos que forman la pintura cerámica y que incluyen información científica, artística e histórica sobre esos compuestos.

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La integración de diversas disciplinas en proyectos educativos cohesionados tiene un impacto significativo en el desarrollo de los estudiantes. Los alumnos suelen experimentar sorpresa al descubrir las sinergias entre disciplinas aparentemente distantes, y al comprender que para lograr una comprensión más global de la realidad que nos rodea es preciso

recurrir a diferentes puntos de vista, empleando las técnicas, métodos y conocimientos de diversas disciplinas. El encuentro entre diferentes ámbitos de conocimiento en un proyecto común estimula la curiosidad de los participantes y les permite desterrar la visión de las materias como compartimentos estancos y aislados. Este es un paso crucial para promover la transferencia de conocimientos a la vida cotidiana. De cara a lograr la cohesión de secuencias de enseñanza-aprendizaje interdisciplinares se precisa un hilo conductor y actividades relevante en las que las distintas disciplinas aporten de manera significativa.

El hilo conductor seleccionado en este proyecto es el arte cerámico. El uso de la cerámica como medio artístico es poco común en el entorno escolar. Al ser un soporte menos convencional que el papel o el lienzo, la cerámica genera sorpresa e interés e invita al alumnado a explorar las posibilidades creativas, las formas de expresión y a expandir los horizontes estéticos y su conocimiento. A pesar incidir muy positivamente en la motivación e interés del alumnado, el desconocimiento del medio, de sus posibilidades y usos implica un mayor trabajo previo y de contextualización. Es importante proporcionar oportunidades a los alumnos para explorar y experimentar con la cerámica, así como brindar espacios y medios para investigar sobre la historia, técnicas y aplicaciones en el arte y la vida cotidiana. Al hacerlo, los estudiantes pueden desarrollar una comprensión más profunda y completa de este medio artístico.

Por otra parte, más allá de la sorpresa e interés inicial, la gestión efectiva de la motivación y el compromiso de los alumnos es fundamental para el éxito de cualquier proyecto educativo. Es natural que la motivación de los alumnos varíe en las diferentes etapas de un proyecto, sobre todo si este se extiende en el tiempo. Es responsabilidad del equipo docente trabajar de forma integrada para mantener involucrados y motivados a los estudiantes. Para ello, el reconocimiento de logros intermedios juega un papel clave en este proceso. Establecer metas alcanzables y celebrar los hitos logrados brinda a los estudiantes un sentido de progreso y logro, lo que a su vez fomenta su compromiso con el proyecto. En este proyecto se ha optado por un abordaje secuencial de las diferentes actividades, estableciendo entregas parciales de los distintos productos. Gracias a ello y a una pronta evaluación por parte del equipo

docente, los estudiantes tuvieron en todo momento información real acerca de su desempeño en el proyecto. Adicionalmente, se buscó proporcionar feedback de calidad sostenido a lo largo de las distintas fases del proceso. El equipo docente trabajó especialmente la forma de comunicar esta retroalimentación, buscando que fuera específica, oportuna y orientada hacia el crecimiento personal. El feedback fue muy valorado por los discentes, quienes reportaron que se sentían muy apoyados en su desarrollo y destacaron que estos comentarios individualizados les permitía identificar áreas de mejora.

Adicionalmente, cabe destacar la importancia del conocimiento del trabajo de artesanos tradicionales del entorno. Muchos estudiantes desconocían este tipo de labores manuales, por lo que el encuentro con los artesanos locales ha sido una oportunidad única para aprender sobre las tradiciones y técnicas ancestrales que aún se practican en la región. El contacto directo con estos expertos ha enriquecido su comprensión del proceso creativo y su aprecio por el arte cerámico como una forma de expresión arraigada en la cultura local. Así mismo, este contacto les ha permitido apreciar la versatilidad y la riqueza de esta forma de arte, así como comprender su lugar en la historia del arte y su relevancia en la actualidad como objetos artísticos y funcionales.

Una de las actividades más destacadas del proyecto por parte del alumnado es la componente científico-experimental. Disponer de la posibilidad de integrar el laboratorio en sus proyectos de aula, pudiendo experimentar de manera guiada, aparte de novedoso les resulta muy atractivo. Bien es cierto que no es la primera vez que los alumnos entran en un laboratorio de ciencias, no obstante, la experiencia de la mayor parte de los discentes en este ámbito es anecdótica, al limitarse únicamente a visualizar algún fenómeno o realizar algún experimento muy sencillo. En este caso, los estudiantes no realizan únicamente una síntesis de una sustancia química, sino que, aprovechan el producto de su aprendizaje para emplearlo para generar un producto que tiene utilidad tanto en el progreso del proyecto como en la propia vida cotidiana. Esta experiencia vivencial les permite reflexionar acerca de la gran cantidad de ciencia oculta que se encuentra en muchos elementos de su vida cotidiana. Pinturas, alimentos, cosméticos o fármacos esconden mucha química y

no se tratan de formulaciones secretas y procesos irreproducibles. Son elementos que se pueden generar gracias al trabajo en un laboratorio científico y que inciden muy positivamente en su vida cotidiana.

El impacto del proyecto en la comunidad educativa es significativo y existen signos de ser duradero en el tiempo. En primer lugar, los miembros del centro escolar han recibido muy positivamente la exposición generada por los alumnos de tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria, así como las rutas guiadas con explicaciones sobre el proceso que complementaba al material expuesto. Por otra parte, cabe destacar en este punto que se observa en varios alumnos un interés en las técnicas cerámicas que va más allá del proyecto. Al haber experimentado y explorado estas técnicas durante la secuencia formativa, algunos estudiantes han querido profundizar en el arte cerámico y continúan interesados en él incluso después de que el proyecto haya concluido. El contacto con los artesanos junto con la disponibilidad de clases en donde se trabaja en modelado y decorado pictórico de piezas cerámicas les ha estimulado a continuar el aprendizaje más allá del aula. El interés sostenido, junto con el compromiso con el aprendizaje continuo en este ámbito, demuestra la profundidad del impacto del proyecto en el desarrollo personal y creativo de algunos estudiantes.

7. CONCLUSIONES

En este proyecto se emplean dos métodos alternativos de bajo coste y baja peligrosidad para sintetizar en el laboratorio de ciencias de un pigmento clave en la historia del arte. Con esta sustancia se realiza una intervención artística monocromática, de temática libre, sobre soporte cerámico. La introducción de la cerámica como elemento central del proyecto ha despertado el interés de los participantes, si bien es cierto, que el desconocimiento de las características y propiedades del medio ha exigido una mayor dedicación a las fases previas de contextualización del proyecto. En este sentido, las interacciones con artesanos locales enriquecieron la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, permitiéndoles apreciar la riqueza cultural y artística de su entorno. La exploración del binomio arte-ciencia que se logra mediante esta secuencia

de enseñanza-aprendizaje permite destacar la importancia de integrar ambos ámbitos de conocimiento en un proyecto interdisciplinar para enriquecer la experiencia educativa de los discentes y promover su formación integral. El abordaje interdisciplinar no solo permite a los estudiantes desarrollar su creatividad o la capacidad de trabajo en equipo, sino que también promueve la comprensión profunda de la ciencia del arte y sus aplicaciones cotidianas.

A lo largo de toda la secuencia de enseñanza-aprendizaje se ha prestado una gran atención a la sustentación de la motivación y la participación de los estudiantes. Para ello se han combinado las entregas parciales con evaluación a corto plazo junto con retroalimentación positiva, concisa y sostenida a lo largo del proyecto. Esta supervisión detallada fue muy agradecida por parte de los estudiantes que reportaron que se sentían muy apoyados en su desarrollo, especialmente en un campo en el que tenían muy poca formación y conocimientos previos sobre los que sustentar los nuevos aprendizajes.

Adicionalmente, se debe resaltar el impacto y potencial transformador en la comunidad educativa de este tipo de proyectos interdisciplinares ciencia-arte.

8. AGRADECIMIENTOS

Se agradece la actuación financiada por el Ministerio de Universidades con cargo a la aplicación 33.50.460A.752 y por la Unión Europea NextGenerationEU/PRTR mediante un contrato Margarita Salas de la Universidade de Vigo que ha permitido desarrollar este trabajo.

9. REFERENCIAS

Aguirre, J., Moyano, E., Poveda, R., & Vaca, V. (2020). STEAM como metodología activa de aprendizaje en la educación superior. Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional, 5(8), 467-492. https://bit.ly/44DpbhH

Benites, E. A., y Barzallo, S. A. (2019). STEAM como enfoque interdisciplinario e inclusivo para desarrollar las potencialidades y competencias actuales. Identidad Bolivariana, 1-12. https://doi.org/mvzm

Brown, J. (2016). The current status of STEM education research. Journal of STEM Education, 17(4), 52–56. https://bit.ly/3rN3jkF

Camacho-Tamayo, E., y Bernal-Ballén, A. (2022). Enfoque stem/steam/steamh para la formación docente en ciencias naturales de secundaria. Revisión sistemática exploratoria. Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales, 56, 42-56. https://bit.ly/4adgwDP

Casado-Fernández, R., y Checa-Romero, M. (2020). Robótica y Proyectos STEAM: Desarrollo de la creatividad en las aulas de Educación Primaria. Pixel-Bit, 58, 51-69. https://doi.org/ghpfc2

Cilleruelo, L., y Zubiaga, A. (2014). Una aproximación a la Educación STEAM. Prácticas educativas en la encrucijada arte, ciencia y tecnología. Jornadas de Psicodidáctica, 18, 1-18. https://bit.ly/3WwJkUO

Coello, S., Crespo, T., Hidalgo, J., y Díaz, D. (2018). El modelo STEM como recurso metodológico didáctico para construir el conocimiento científico critico de estudiantes de Física. Latin-American Journal of Physics Education, 12(2), 6, 2306-1 - 2306-8. https://bit.ly/44Z1ob8

Cuervo, D., y Reyes, R. (2021). Aporte de la metodología Steam en los procesos curriculares. Revista Boletín Redipe, 10(8), 279-302.https://doi.org/kkpb

Domínguez, P. M., Oliveros, M. A., Coronado, M. A., & Valdez, B. (2019). Retos de ingeniería: enfoque educativo STEM+A en la revolución industrial 4.0. Innovación educativa, 19(80), 15-32. https://bit.ly/3q9zjis

García Fuentes, O., Raposo Rivas, M., & Martínez Figueira, M. E. (2023). El enfoque educativo STEAM: una revisión de la literatura. Revista Complutense de Educación, 34(1), 191-202. https://doi.org/kkpc

Greca, I. M., Ortiz-Revilla, J., Alonso, A., & Sanz de la Cal, E. (2023). La codocencia para la formación docente en educación integrada: una experiencia con STEAM y AICLE. Ápice. Revista de Educación Científica, 7(2), 95-109. https://doi.org/mvxx

Kraft, A. (2023). The Preparation of Prussian Blue in a Mortar: An Example to Teach Sustainable Chemistry with Mechanochemical Reactions. Sustainable Chemistry, 4, 54-60. https://doi.org/mvzn

Lam-Byrne, A. G. (2023). El aprendizaje STEAM: una práctica inclusiva. Revista Científica Episteme Y Tekne, 2(1), e466. https://doi.org/mvzh

Moreira M. y Greca, I. (2003). Cambio Conceptual: análisis crítico y propuestas a la luz de la Teoría del Aprendizaje Significativo. Ciência & Educação, 9 (2), 301-315. https://doi.org/b6t2hz

Sánchez, E. (2019). La educación STEAM y la cultura Maker. Padres y maestros, 379, 45-51. https://doi.org/kmq4

Santillán, J., Cadena, V. y Cadena, M. (2019). Educación Steam: entrada a la sociedad del conocimiento. Ciencia Digital, 3(3.4.), 212-227. https://doi.org/kmq3

Romero-Ariza, M., Quesada, A., Abril, A. M., & Cobo, C. (2021). Changing teachers' self-efficacy, beliefs and practices through STEAM teacher professional development (Cambios en la autoeficacia, creencias y prácticas docentes en la formación STEAM de profesorado). Journal for the Study of Education and Development, 44(4), 942–969. https://doi.org/mvxv

Torres, E. A., y Mosquera, J. A. (2022). Aportes de la educación STEAM a la enseñanza de las ciencias; una revisión documental entre 2018 y 2021. Revista Latinoamericana de Educación Científica, Crítica y Emancipadora, 1(1), 49-61. https://bit.ly/44EnX5W

Tsurusaki, B., Tzou, C., Conner, L. & Guthrie, M. (2017). 5th - 7th Grade Girls' Conceptions of Creativity: Implications for STEAM Education. Creative Education, 08(02), 255–271. https://doi.org/kmqr

CARTOGRAFÍA DE LO INVISIBLE: SIGUIENDO LOS PASOS DE ANNA ATKINS A TRAVÉS DE LA CIANOTIPIA BOTÁNICA

ÁNGEL VIDAL VIDAL
Universidade Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

La fotografía, aunque a menudo subestimada en comparación con las formas más tradicionales de expresión artística como la pintura o la escultura, ha jugado un papel crucial en la historia del arte. Desde su invención en el siglo XIX, la fotografía ha evolucionado y se ha diversificado de maneras asombrosas, convirtiéndose en una herramienta poderosa para la expresión creativa y la documentación histórica. Al igual que otras formas de arte, la fotografía tiene la capacidad para capturar la belleza, la emoción y la complejidad del mundo que nos rodea y se erige como una forma de expresión artística profundamente personal. La investigación en torno a esta técnica ha dado lugar a procesos creativos innovadores como la cianotipia.

La cianotipia no es más que un proceso fotográfico alternativo que produce imágenes en tonos azules característicos. Esta técnica fue inventada por Sir John Herschel en 1842, apenas unos años después de la invención de la fotografía. Herschel descubrió que al exponer una superficie recubierta con sales de hierro a la luz ultravioleta, se generaba un compuesto de color azul muy intenso, produciendo una imagen única. Aunque originalmente la cianotipia se utilizaba para la reproducción de planos y dibujos técnicos, pronto se convirtió en una técnica empleada por otros colectivos como artistas y científicos. Es precisamente la combinación de las posibilidades de la cianotipia en el arte y en la ciencia lo que se explotará en este proyecto interdisciplinar.

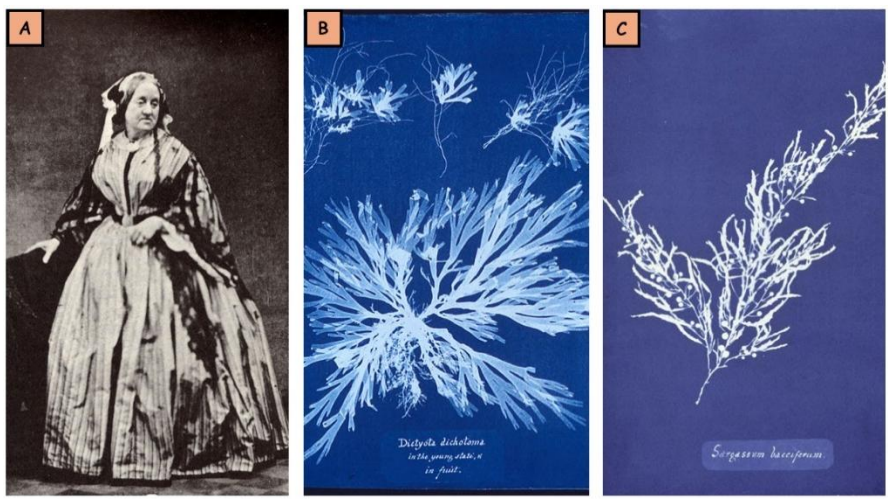
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Seguidamente, se detallan los pilares sobre los que se asienta el proyecto y que justifican la aproximación y metodología empleada en el mismo.

2.1. ANNA ATKINS: UNA PIONERA EN EL MUNDO DE LA REPRESENTACIÓN BOTÁNICA

El hilo conductor del proyecto es la figura de Anna Atkins, personalidad destacada que dejó una huella indeleble en la intersección entre el arte y la ciencia en el siglo XIX. Su contribución innovadora radica en el uso de la cianotipia botánica como una herramienta poderosa para la documentación y el estudio de la botánica. Más concretamente, en el año 1843, Anna Atkins se convirtió en la primera persona en producir un libro ilustrado usando fotografías. En esta obra, utilizó el proceso fotográfico del cianotipo para crear imágenes de algas marinas, plasmando la delicadeza y detalle de estas plantas marinas de una manera nunca antes vista (Figura 1).

FIGURA 1. *A) Fotografía de Anna Atkins en 1861. B y C) Cianotipias de algas creadas por Anna Atkins: (B) Dictyota dichotonoma, (C) Sargassum bacciferum*



Fuente: Wikimedia Commons

A través de este trabajo pionero, Anna Atkins demostró cómo la cianotipia podía ser empleada como una forma de arte, pero también como un medio científico para comprender y catalogar la diversidad botánica. Sus impresiones azules vívidas capturaron los detalles de diversas especies con una precisión sorprendente, proporcionando una fuente de datos muy valiosos para su estudio. A partir de ese momento, tanto los científicos como el público general pudieron acceder a imágenes detalladas y precisas de plantas antes de que la fotografía en color fuera ampliamente accesible. De esta manera, la cianotipia botánica se convirtió en una herramienta científica, divulgativa y educativa con un gran potencial.

El legado de Anna Atkins continúa resonando en el mundo de la ciencia y el arte, destacando el poder de la creatividad y la observación meticulosa en la exploración y comprensión del mundo natural. A lo largo de este proyecto se explora y se pone en valor tanto la figura de Anna Atkins como la técnica empleada que le ha merecido un reconocimiento histórico.

2.2. Ciencia y arte, dos mundos no tan lejanos

Históricamente, la intersección entre ciencia y arte ha sido un tema importante y controvertido. Estos dos ámbitos del conocimiento pueden percibirse como áreas separadas y radicalmente opuestas del conocimiento humano, pero en realidad están interconectadas y se complementan entre sí de una manera profunda y significativa.

Para visualizar claramente la conexión que existe entre estos dos campos es necesario reflexionar acerca del fin último de la ciencia y del arte. A pesar de que en ocasiones ambas disciplinas tengan enfoques y métodos diferentes, comparten el mismo objetivo básico que no es otro que explorar y comprender el mundo que nos rodea y la experiencia humana en su conjunto.

Así mismo, cabe destacar que el desarrollo y progreso de la ciencia y el arte está relacionado en muchos puntos. Por ejemplo, las necesidades del arte en términos de materiales, producción, conservación o restauración pueden plantear preguntas y desafíos que impulsen a los científicos a explorar nuevas ideas y conceptos. Asimismo, la ciencia proporciona un marco práctico y empírico que enriquece y amplía la

comprensión del arte. Por ejemplo, el estudio anatómico y la comprensión del cuerpo humano generado por la ciencia ha permitido a los artistas de toda la historia del arte representar el cuerpo humano con gran precisión y realismo.

Además, la ciencia y el arte requieren una serie de habilidades compartidas que acercan todavía más a estas áreas del saber. Algunas destacadas son:

- **Observación minuciosa:** tanto científicos como artistas deben tener una habilidad aguda para observar el mundo que los rodea, ya sea para captar patrones, regularidades y anomalías o detalles y matices. La capacidad para observar y analizar críticamente lo observado es fundamental de cara a generar nuevas ideas y descubrimientos en ambas disciplinas.

- **Persistencia y dedicación:** el proceso de investigación artística y científica no está exento de dificultades. Para progresar es precisa perseverancia y resiliencia, capacidades necesarias para enfrentar desafíos, afrontar fracasos y reponerse para seguir avanzando.

- **Creatividad e imaginación:** de cara a generar nuevas ideas y soluciones originales a distintos problemas y desafíos, se requiere en ambas disciplinas el uso del pensamiento creativo e imaginativo. Tanto artistas como científicos se enfrentan a retos que precisan soluciones innovadoras.

- **Capacidad de colaboración:** la colaboración con expertos del mismo campo y de otros puede ser crucial para el avance y la realización de proyectos tanto artísticos como científicos. La capacidad para trabajar en equipo de manera efectiva, integrando la experiencia y los conocimientos de otros, es fundamental en ambos ámbitos, al igual que lo es la habilidad para comunicar ideas de manera clara y persuasiva.

- **Adaptabilidad:** ciencia y arte son mundos muy dinámicos y cambiantes que están sujetos a progresos e innovaciones constantes. Por este motivo, es preciso tener una excelente

capacidad para adaptarse en poco tiempo a nuevos enfoques, técnicas, descubrimientos, ideas y perspectivas.

- **Experimentación y exploración:** tanto científicos como artistas son exploradores por naturaleza, y siempre se encuentran buscando nuevos enfoques y posibilidades para avanzar en su trabajo y en la comprensión del mundo.
- **Empatía:** tanto los científicos como los artistas deben ser capaces de entender y conectar con las experiencias y perspectivas de otras personas. Esta capacidad para empatizar puede enriquecer tanto la investigación científica como la expresión artística, permitiendo una comprensión más profunda de la naturaleza humana y del mundo que nos rodea.

A lo largo del proyecto se exploran las sinergias existentes entre ciencia y arte, a la vez que se promueve el desarrollo de habilidades que son precisas para desarrollarse con garantías de éxito en ambos ámbitos de conocimiento. Puesto que en las dos disciplinas se emplea la experimentación como base para el progreso, metodológicamente se pondrá el foco en la investigación tanto desde la perspectiva científica como artística. Aprender haciendo es un pilar fundamental sobre el que se asienta la secuencia de enseñanza-aprendizaje que se expone a continuación.

3. OBJETIVOS

En el proyecto se persigue la consecución de los siguientes objetivos generales y específicos:

- **OG1:** Integrar conocimientos de botánica, química y arte en proyectos interdisciplinares, fomentando un enfoque holístico hacia el aprendizaje y la apreciación de las interrelaciones entre el mundo natural y cultural.
    - **OE1.1:** Diseñar actividades que combinen la teoría con la experimentación artística y científica como medio para el aprendizaje integrado de botánica, química y arte.

    - **OE1.2:** Reflexionar acerca de las interrelaciones entre arte y ciencia y la necesidad de ambos campos de conocimientos para alcanzar una comprensión profunda de la realidad que nos rodea.

- **OG2:** Formular, proponer y verificar hipótesis sobre los posibles efectos de diferentes variables en la calidad y la tonalidad de las cianotipias botánicas.

    - **OE2.1:** Crear un diseño experimental sencillo que permita determinar el efecto que poseen diferentes variables sobre los resultados de las cianotipias botánicas.

    - **OE2.2:** Evaluar que combinación de variables experimentales produce un resultado de mayor calidad en términos de nitidez, contraste, color, uniformidad, tiempos de exposición, etc., para adoptar como protocolo general para la realización del producto final.

- **OG3:** Evaluar y contextualizar históricamente el papel de la cianotipia como medio de avance científico, a la vez que se destaca su contribución en la de documentación y preservación de especímenes botánicos.

    - **OE3.1:** Investigar acerca del papel que ha jugado la cianotipia en el progreso de disciplinas científicas como la botánica.

    - **OE3.2:** Analizar comparativamente en términos de durabilidad, fiabilidad, facilidad de uso e información científica conservada la cianotipia con respecto de otros métodos de documentación botánicos utilizados en el siglo XIX.

- **OG4:** Diseñar y crear un juego educativo y creativo basado en cartas elaboradas con cianotipia para promover el aprendizaje interactivo y la exploración de conceptos botánicos y científicos relacionados con las especies vegetales representadas.

- **OE4.1:** Componer un juego de cartas basado en la botánica que integre conocimiento artístico y científico para generar un producto con características uniformes que pueda ser empleado en diferentes contextos.
- **OE4.2:** Sintetizar las reglas y modalidades de juego en un manual claro e ilustrativo que permita emplear este recurso en cualquier momento y lugar.

4. METODOLOGÍA

Los proyectos interdisciplinares basados en el enfoque STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas) representan una aproximación pedagógica que se ha demostrado efectiva en diversos ámbitos (Carmona-Mesa y Villa-Ochoa, 2019; López, Córdoba y Soto, 2020). Con ella se busca promover el aprendizaje activo y significativo en los estudiantes mediante el trabajo de diversas áreas de conocimiento de manera conjunta (García Fuentes et al., 2023; Moreira y Greca, 2003; Sánchez, 2019; Santillán et al., 2020; Santillán et al., 2021). Este enfoque integral y complejo, reconoce la interconexión entre diferentes saberes que provienen de áreas del conocimiento dispares y busca aprovechar esa interdependencia para enriquecer la experiencia educativa y facilitar el desarrollo de las competencias (Aguilar, 2018; López, 2019; Ortiz-Revilla, Greca y Arriassecq, 2018; Zamorano, García y Reyes, 2018). Al combinar ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas en un contexto unificado, estos proyectos ofrecen un terreno fértil para la exploración creativa, la experimentación práctica, la resolución colaborativa de problemas, y en general, para la formación integral de los estudiantes (Brown, 2016; Carretero, 1997; Sánchez, 2019).

Uno de los principales beneficios de los proyectos interdisciplinares STEAM es su capacidad para proporcionar un contexto auténtico y relevante para el aprendizaje (Romero-Ariza et al., 2021). Gracias a estos proyectos, los estudiantes se involucran en experiencias significativas que van más allá de la memorización de hechos o conceptos abstractos y los desafían a aplicar sus conocimientos y habilidades en situaciones prácticas, lo que les permite desarrollar una comprensión más profunda

y holística de los temas estudiados (Greca et al., 2023; Torres y Mosquera, 2022). Así mismo, los proyectos interdisciplinares con enfoque STEAM fomentan el desarrollo de habilidades clave para el siglo XXI, como el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración y la resolución de problemas (Domínguez et al., 2019; Sánchez, 2019; Santillán, Cadena y Cadena, 2019; Tsurusaki, 2017). Al trabajar en equipo para abordar desafíos complejos, los estudiantes aprenden a comunicarse de manera efectiva, a escuchar y valorar las ideas de los demás, y a buscar soluciones innovadoras y sostenibles.

Quizás lo más destacable del enfoque STEAM sea que reconoce la importancia de integrar la expresión artística en el proceso de aprendizaje (Coello et al., 2018). El arte no solo sirve como un medio para comunicar ideas y conceptos de manera visual y emocionalmente impactante, sino que también estimula la creatividad y la imaginación de los estudiantes, lo que puede inspirar nuevas formas de abordar problemas y generar soluciones innovadoras (Domínguez, 2019).

5. SECUENCIA FORMATIVA

A continuación se describen los pasos que dan desde la conceptualización y motivación del proyecto hasta la generación de los productos finales de esta secuencia de enseñanza-aprendizaje.

5.1. MOTIVACIÓN DEL PROYECTO

En el vertiginoso ritmo de la vida moderna, donde cada minuto cuenta, es habitual transitar por el mundo sin apenas percatarse de la riqueza y belleza del entorno. Pocas veces surgen momentos para realizar una profunda contemplación de la naturaleza y sus matices. A pesar de contar con una densa infraestructura y paisajes sobreurbanizados, existe una gran diversidad de especies que luchan por abrirse paso en los rincones más inesperados y hostiles del entorno urbano. Por ejemplo, pequeñas plantas emergen valientemente entre grietas de aceras, en paredes abandonadas o en los alrededores de edificios, desafiando las adversidades. Si bien es frecuente que pasen desapercibidas ante nuestros ojos apresurados, constituyen un elemento que le da vida a nuestro entorno.

En este contexto surge la necesidad de detenerse a conocer nuestro entorno más cercano y a apreciar la belleza de las pequeñas cosas. Es muy probable que muchas personas sean capaces de identificar las aves más comunes que vuelan en sus lugares de residencia, pero, ¿qué ocurre con las plantas? Resulta muy poco probable que se sepan identificar 10 o más especies vegetales que crecen en nuestro entorno. Este fenómeno denominado "ceguera para las plantas", fue acuñado a finales de los años 90 por los botánicos James H. Wandersee y Elisabeth Schussler y lo presentan individuos que no son conscientes de la presencia de las plantas ni de su importancia para nuestra vida cotidiana (Wandersee y Schussler, 1999). Investigadores como la profesora Ainara Achurra de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) reportan que esta "cegera" se ve incrementada por factores como la zona de residencia y la edad, siendo los niños y jóvenes que han crecido en entornos urbanos los que tienen mayores dificultades (Achurra,2022).

Bajo este contexto, se propone detenernos a conocer, observar, apreciar y valorar la diversidad vegetal que nos rodea en medio de la urbe, creando una pequeña cartografía de especies urbanas. Más allá de documentar la presencia de especies vegetales en nuestro entorno, este proyecto busca crear conciencia sobre la riqueza natural que nos rodea en medio del entorno urbano y crear una conexión más profunda con la naturaleza en nuestro día a día. Para ello se plasman las diferentes especies vegetales usando la técnica de la cianotipia y se realiza un juego de cartas que permita una aproximación amable y lúdica a la botánica cotidiana.

5.2. PRODUCTOS DEL PROYECTO

Tal y como se recoge anteriormente, uno de los objetivos del proyecto se centra en crear una baraja de cartas empleando diferentes especies vegetales. Estas plantas se seleccionan tras una breve salida de campo alrededor del centro escolar. El tipo de juego para el que se puedan usar va a depender en gran medida de la creatividad de los alumnos creadores. De inicio se les propone realizar un juego de cartas tipo "memory" que se basa en ir volteando cartas de dos en dos para formar parejas, no obstante, es una variable abierta. Adicionalmente, y dependiendo del número de alumnos participantes, es posible dividir a los estudiantes en grupos más

o menos amplios y que cada uno de ellos se encargue de realizar una cartografía vegetal de diferentes entornos de la ciudad. De realizarse de esta forma es muy interesante realizar comparaciones acerca de las especies que se pueden recoger en función de la localización.

Este producto en sí es muy valioso, puesto que aparte de la componente artística, científica y lúdica, se puede emplear como material didáctico en la materia de biología y geología. La cianotipia con la que se producen las diferentes cartas simplifica la complejidad de la naturaleza y permite centrarse en las características definitorias de las especies, parte fundamental para identificar las diferentes especies vegetales.

No obstante, este no es el único producto del proyecto. Uno de los objetivos adicionales que se plantea es concienciar a la sociedad sobre el fenómeno de la ceguera a las plantas y resaltar la gran diversidad de especies que nos rodean. Para ello, se plantea como realizar una exposición que sea visitable por toda la comunidad escolar y por las familias. En esta se recogen diversos aspectos como son:

- **Proceso creativo seguido:** en este proyecto es tan importante el producto final como todo el proceso seguido para su creación, por lo que se presta especial atención a este punto. Para ello, los alumnos crean un póster descriptivo de los pasos seguidos en el proyecto y generan un pequeño "time-lapse" en vídeo a partir de fotografías que van tomando al ir transitando por las distintas fases del proceso.

- **Información científica sobre las especies seleccionadas:** el proyecto busca sensibilizar acerca de la gran variedad de especies "ocultas" existentes en nuestro entorno, no obstante, no es suficiente con saber que existen y se pretende indagar acerca del nombre de la especie, características o modo reproductivo. Adicionalmente, se quiere destacar aspectos etnobotánicos resaltando los posibles usos de dichas especies en nuestra vida cotidiana. Toda esta información se recoge en una pequeña ficha de especie que acompaña a las cartas generadas.

- **Información científica de la cianotipia:** volviendo a la importancia del proceso creativo, también es importante que los alumnos comprendan los fundamentos físicos y químicos subyacentes en la técnica de la cianotipia. Los resultados de las diferentes investigaciones sobre cuáles son los valores de las variables óptimas para producir la mejor imagen posible, se recogen de manera gráfica para acompañar las explicaciones de la exposición.

- **Cartas generadas:** se muestran las diferentes barajas de cartas creadas junto con la imagen directa obtenida del proceso de la cianotipia. No debe olvidarse de que para producir las diferentes barajas y teniendo en consideración que se desea un producto final con características y propiedades uniformes, las obras creadas se deben digitalizar como paso previo a la impresión. Esto permite trabajar en un tamaño que se ajuste cómodamente a las dimensiones de la especie vegetal, lo que facilita en gran medida las tareas de composición y diseño de las obras. En este punto debe ponerse en una balanza el tamaño del papel fotosensible que se produce en función de la especie vegetal que se haya seleccionado frente a la cantidad de reactivos necesarios para producir el soporte de la cianotipia.

Para lograr conseguir los productos descritos anteriormente se requiere una acción coordinada de diferentes áreas de conocimiento, entre las que se encuentran física y química, biología y geología o educación plástica, visual y audiovisual, así como educación digital y matemáticas. Cada área juega un papel clave y contribuye al producto final en diferente grado. Por ejemplo, mientras que el área de educación plástica se centra en la elaboración de las cartas y en la composición artística de las especies vegetales, el área de biología se centra en seleccionar las especies, recogerlas, prepararlas para el proceso de la cianotipia, analizarlas y clasificarlas. Por otra parte, matemáticas estudia las proporciones y simetría de las diferentes hojas, mientras que, en la materia de física y química se preparan

los reactivos, se sensibiliza el papel y se estudian las diferentes variables del proceso para conseguir los resultados apropiados.

Resulta muy interesante recalcar en todo momento las relaciones existentes entre ciencia y arte, así como reflexionar acerca de que el desarrollo de una está muy condicionada por la otra y viceversa. De hecho, jamás sería posible realizar el proceso de la cianotipia sin un profundo conocimiento de la ciencia que hay detrás, desde la estequiometría y reacciones químicas, hasta la interacción radiación-materia.

5.3. Flujo del proyecto

El flujo global del proyecto se divide en dos grandes bloques de trabajo, el primero destinado al estudio de los fundamentos de la cianotipia y la optimización de las variables involucradas y el segundo centrado en el proceso de elaboración de las cartas y la exposición. A continuación se profundizará en ambos bloques.

5.3.1.- Investigación previa

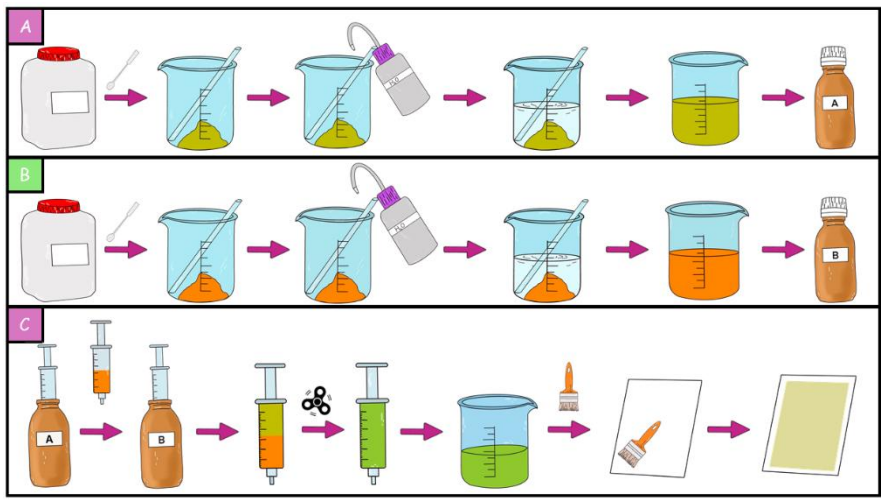
Elaborar las cianotipias botánicas, si bien es procedimentalmente sencillo, la ciencia que esconde detrás el proceso tiene cierta complejidad. Puesto que este proyecto fue inicialmente concebido para alumnos de últimos cursos de Educación Secundaria Obligatoria, y primero de Bachillerato, en este momento no disponen todavía de los conocimientos científicos suficientes para analizar detalladamente el proceso. A pesar de ello, e independientemente de que no sea posible profundizar en las características de la reacción química, sí que se puede aplicar el método científico para analizar la influencia que tienen distintas variables sobre el producto final que se genera, es decir, sobre el aspecto visual de las cianotipias. Si bien es cierto que a lo largo del proceso se pueden modificar diferentes parámetros que van a afectar al resultado estético, tomando en consideración que se desea trabajar de manera práctica la aplicación del método científico, se sugiere no complicar demasiado el estudio y centrarse únicamente en dos o tres variables. Las seleccionadas para este proyecto son:

– Cantidad de capas de reactivo fotosensible que se deben aplicar al papel que actúa como soporte de la composición.

– Tiempo de exposición a la luz solar para lograr desarrollar la tonalidad de azul deseada.

– Cantidad de reactivos que es preciso emplear en la fase de post-lavado para intensificar el color de la cianotipia.

FIGURA 2. *procedimiento esquemático que se sigue para la preparación del papel fotosensible que se empleará en la técnica de la cianotipia. A y B) preparación de las disoluciones de citrato férrico amoniacal y ferricianuro de potasio respectivamente. C) Proceso de preparación del químico fotosensible y aplicación a los soportes.*



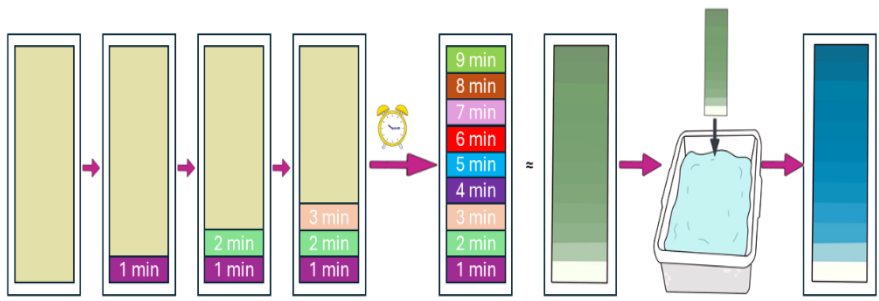
Fuente: Elaboración propia

El planteamiento en el aula se basa en aprender haciendo. Por este motivo, los alumnos deben comenzar realizando hipótesis acerca del efecto que pueden tener cada una de las variables. A continuación, con ayuda del docente, se plantea el diseño de un procedimiento experimental para comprobar la influencia de dichas variables. Seguidamente, se ejecutan en el laboratorio los diferentes diseños experimentales. En esta fase se parte de cero, es decir, los alumnos deben comenzar aplicando sus conocimientos sobre disoluciones para preparar los reactivos que aplicarán sobre los papeles soporte.

Para la creación del papel fotosensible se precisan dos disoluciones a las que se les llamará A y B. La disolución A, de color verde, se genera disolviendo la cantidad necesaria de citrato férrico amoniacal en agua. La segunda, de color anaranjado (disolución B) es una disolución acuosa de ferricianuro de potasio. Estas disoluciones se deben guardar en botes opacos en oscuridad hasta su momento de uso para garantizar la estabilidad y adecuada conservación. En el momento de preparar los soportes, se mezcla igual volumen de cada una de las disoluciones anteriores y una vez homogeneizada, se aplica la mezcla resultante sobre el papel en una sala lo más oscura posible (ver Figura 2).

En este proceso de aplicación ya se generan los soportes para la primera de las variables estudiadas: número de capas de reactivo fotosensible. A partir de este momento, el papel fotosensible está listo para analizar el resto de variables experimentales bajo estudio. Por ejemplo, en el caso del estudio del tiempo de exposición a la luz solar para lograr desarrollar la tonalidad de azul deseada, los alumnos crean una tira de papel fotosensible, y bajo las mismas condiciones, a intervalos regulares de tiempo, van tapando pequeñas regiones para crear una escala de intensidad de color, tal y como se recoge en la Figura 3.

FIGURA 3. *procedimiento de investigación de como afecta la variable "tiempo de exposición" a la intensidad de color generado en la cianotipia final.*



Fuente: Elaboración propia

A medida que se progresa, se van recogiendo datos que serán analizados subsiguientemente con el objetivo de extraer unas conclusiones que permitan confirmar o refutar las hipótesis iniciales.

Adicionalmente, se busca que los alumnos debatan los resultados obtenidos y lleguen a un consenso acerca de cuáles son las diferentes variables experimentales que se van a adoptar para la realización de las cartas basadas en la técnica de la cianotipia.

Toda la información que recogen del proceso de investigación la deben sintetizar en una infografía que estará presente en la exposición final. Así mismo, durante el proceso, los alumnos van tomando fotografías y haciendo pequeños vídeos que se emplearán en una actividad posterior para hacer un time-lapse.

5.3.2.- Elaboración de los productos finales

Una vez que se tienen determinadas cuáles son las variables más adecuadas para producir las cianotipias, se comienza el proceso de elaboración. El flujo de pasos que se deben seguir para la creación se resume a continuación.

- **Salida de campo para la recogida de especies:** el primer paso consiste en conseguir la materia prima vegetal que se va a emplear para el proceso de la cianotipia. Estas muestras se pueden obtener bien mediante una salida conjunta programada por el centro escolar en horario lectivo o bien solicitándoles a los distintos alumnos que en horario no lectivo realicen la recogida de distintas especies. De optar por la segunda opción es preciso proporcionarles unas breves explicaciones acerca de las características ideales de los ejemplares y como recogerlos y conservarlos de forma adecuada. Es muy interesante realizar este proceso acompañado de algún tipo de dispositivo que permita sacar fotografías del lugar donde se obtienen.

- **Selección de especies y preparación del papel fotosensible:** una vez que se tienen las especies vegetales en el centro, se seleccionan aquellas que se van a usar para crear las cartas. Se escogen aquellas que se encuentren en mejor estado y se eliminan ejemplares repetidos si fuera el caso. En función de las plantas escogidas y atendiendo a sus dimensiones, se determina cuál es el tamaño óptimo del papel que va a actuar como soporte.

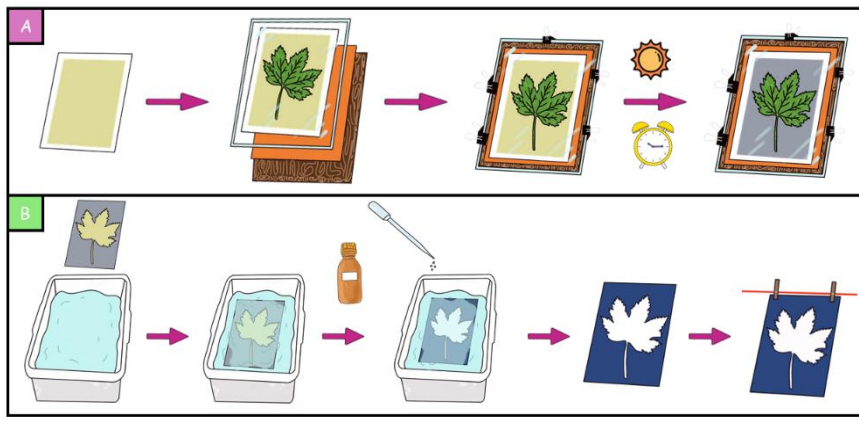
Llegados a este punto se convierte el soporte en papel fotosensible aplicando el número de capas de la mezcla de reactivos (citrato férrico, amoniacal y ferricianuro de potasio) establecido en las investigaciones previas. No debe olvidarse que es preciso dejar secar los papeles en un lugar alejado de la luz solar para evitar reacciones prematuras que condicionen la cianotipia.

- **Creación de las composiciones:** cuando el papel fotosensible se encuentra perfectamente seco, se puede proceder a crear las composiciones sobre el mismo. Para lograr un proceso óptimo con imágenes nítidas es preciso crear un "sándwich" de materiales antes de la exposición solar. Este sándwich está compuesto de abajo a arriba por los siguientes materiales: en primer lugar se coloca una base rígida como un tablero de DM, encima de ella una base acolchada de Goma Eva y a continuación el papel de acuarela con la cara fotosensible (parte coloreada), hacia arriba. Sobre ello se realiza la composición usando las especies vegetales y se cierra el sándwich, son una lámina de vidrio limpio. Antes de la exposición se deben fijar las diferentes capas con unas pinzas o pequeñas mordazas para que no se mueva. Cualquier movimiento de la materia vegetal durante la fase de insolado generará contornos difusos similares a una imagen borrosa.

- **Exposición:** Cuando se tiene el sándwich preparado se procede a exponerlo a la luz solar el tiempo que se determina en las investigaciones previas. Al exponer el sándwich a la luz solar, la radiación UV favorecerá la creación de un pigmento conocido como azul de Prusia. En todas aquellas zonas en las que no haya materia vegetal bloqueando la luz solar, terminarán siendo azules al finalizar el proceso. En función de las condiciones meteorológicas, los tiempos de insolado establecidos en la investigación preliminar pueden variar. Si se desean tiempos reproducibles y no depender de las condiciones climáticas existentes el día que se quieran crear las cianotipias, es posible recurrir a exposiciones a luz UV artificial. En el mercado existe una gran variedad de opciones disponibles como tiras led UV, focos led UV (30 W son suficientes), bombillas para

hidroponía y cultivo interior, etc. Si se mantiene la distancia al papel y entre lámparas, se obtienen resultados reproducibles no dependientes de la meteorología externa.

FIGURA 4. *Esquema gráfico en donde se resumen los pasos necesarios para realizar una cianotipia botánica. A) Fase de preparación e insolado. B) Limpieza, oscurecimiento y secado*



Fuente: Elaboración propia

- **"Revelado" y secado:** una vez que finaliza el proceso de exposición bien a la radiación solar, bien a las lámparas UV, se abre el sándwich y se extrae la hoja de papel de acuarela, retirando los posibles restos vegetales que hayan quedado adheridos por efecto de la presión. Este papel se lava en una cubeta de tamaño apropiado con agua hasta que en las regiones que estaban cubiertas por la especie vegetal desaparezcan las tonalidades amarillo-verdosas de la mezcla original. Una vez limpio, si se desea intensificar el color de la cianotipia (variable determinada en la fase de investigación previa), es el momento de añadir unas gotas de peróxido de hidrógeno comercial. Finaliza el proceso de la cianotipia con la fase de secado. Para ello se cuelga la producción con ayuda de unas pinzas de una cuerda o tendal hasta que pierda toda la humedad.

- **Digitalización:** una vez seco, se digitalizan las diferentes producciones, se maquetan y una vez impresas están listas para su cometido lúdico-didáctico.

El proceso esquemático de creación de una cianotipia botánica se muestra gráficamente en la Figura 4.

Para generar la exposición final abierta a la comunidad educativa del centro y familias (segundo producto del proyecto), se realizan otras actividades que se detallan a continuación.

- **Creación de fichas botánicas:** los alumnos elaboran unas fichas botánicas de cada una de las especies que se emplean para crear las cartas. Antes de indagar sobre las características individuales es preciso identificar las distintas especies. Este proceso se realiza con ayuda de claves dicotómicas, manuales especializados y con el apoyo y supervisión del profesorado de la materia de biología y geología. Cuando ya se conoce la especie, se plantea una investigación en pequeños grupos para recoger información acerca de las características y usos que pueden tener en nuestra vida cotidiana. Así mismo, en estas fichas se analizan las características de las hojas y se resumen las investigaciones realizadas en la materia de matemáticas sobre proporciones y simetrías. Toda esta información obtenida se sintetiza y organiza en formato A3 para acompañar a las cartas y a la cianotipia original en la exposición. El proceso de identificación, investigación y creación de las fichas botánicas se puede realizar en cualquier momento de la secuencia didáctica una vez que se dispone de las especies vegetales a emplear. Dependiendo del material disponible en el centro para crear el sándwich de insolado, es interesante aprovechar esta actividad para intercalarla en diferentes puntos del proceso y así realizar una gestión más eficiente de los recursos disponibles.

- **Time-lapse del proceso:** anteriormente se mencionaba la importancia que tiene el propio proceso en el proyecto. Para resaltar su importancia se propone a los alumnos crear un pequeño timelapse que surja de la composición de pequeños vídeos y fotografías que van realizando durante su investigación inicial y a lo largo del tiempo en el que se elaboran las cartas. Estos audiovisuales son una parte clave para la exposición final, ya que permite a los alumnos apoyarse en ellos para relatar su experiencia.

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A lo largo de la realización de esta secuencia de enseñanza-aprendizaje se han podido constatar una serie de ventajas y posibles puntos críticos a mejorar en futuras ocasiones que merece la pena reseñar. Los principales puntos fuertes son:

- **Bajo coste:** los reactivos necesarios para la cianotipia son únicamente dos y son asequibles para un centro escolar. Así mismo, al necesitarse poco concentrados, un bote de cada sustancia química permite obtener muchas láminas fotosensibles que pueden ser empleadas para este y otros proyectos. Los reactivos sólidos se conservan adecuadamente por un periodo de varios años, de manera que son aptos durante varios cursos académicos, factor que ayuda a amortizar la inversión.

- **No se requieren conocimientos previos avanzados:** para todos aquellos docentes que posean una menor práctica en el ámbito experimental, la técnica de la cianotipia no tiene grandes requerimientos formativos. Más allá de las precauciones que es necesario adoptar con la luz del sol en el proceso de preparación de las láminas fotosensibles, es un proceso sencillo. Esto hace que la parte técnica del proyecto sea accesible y viable para su implementación en cualquier aula.

- **Interdisciplinariedad:** la posibilidad de trabajar de forma combinada distintas disciplinas en el proyecto de cianotipia botánica ofrece una oportunidad única para integrar distintas perspectivas y saberes que provienen del mundo del arte y de la ciencia. El abordaje interdisciplinar enriquece enormemente la experiencia educativa de los alumnos.

- **Aprendizaje experiencial:** al participar en actividades prácticas y tangibles, los estudiantes pueden desarrollar una comprensión más profunda y significativa de conceptos complejos y abstractos. Adicionalmente, al permitir que los estudiantes tomen decisiones y sean responsables de su propio

aprendizaje, el proyecto promueve el sentido de iniciativa emprendedora, la autonomía y empodera al estudiantado.

- **Trabajo colaborativo:** en todo momento se fomenta el trabajo en equipo y la colaboración entre los estudiantes para lograr un objetivo común. La colaboración que es necesaria en las distintas actividades del proceso fortalece las habilidades sociales y promueve un ambiente de aprendizaje cooperativo y solidario.

Así mismo, existen una serie de putos clave que pueden constituir una limitación sobre los que es preciso incidir en futuras aplicaciones de este proyecto.

- **Diferentes ritmos de trabajo:** al tratarse de un proyecto amplio que involucra diversas tareas, no todos los grupos de estudiantes van a avanzar al mismo ritmo. Las diferentes cadencias en las actividades pueden generar desafíos en la gestión del tiempo y la atención en el aula, lo que podría dificultar la coordinación y el avance uniforme del proyecto.

- **Escasez de bibliografía:** la identificación de ciertas especies vegetales supone un reto para los estudiantes. Mientras que es muy frecuente encontrar guías y claves para árboles y arbustos, la información sobre hierbas y pequeñas especies vegetales es mucho más escasa y menos adaptada al nivel del público general. Dependiendo de la experiencia y conocimiento de los docentes, guiar en la identificación inequívoca de ciertas especies puede resultar talentoso. Es posible que en algunos casos se requiera la colaboración de algún investigador botánico para verificar especies menos comunes.

- **Reorganización del flujo de trabajo:** dependiendo de la cantidad de alumnos participantes en el proyecto de manera simultánea, la organización de tareas puede requerir modificaciones. Estos cambios pueden ser necesarios de cara a evitar tensiones logísticas que puedan afectar al desarrollo del proyecto. Esto es especialmente importante si los recursos

materiales de los que dispone el centro para realizar las cianotipias como vidrios o pinzas son muy limitados.

- **Necesidad de espacios adecuados:** para la fase de producción de los papeles fotosensibles se requiere un aula vacía y poco iluminada en la que aplicar la mezcla reactiva y dejarlo secar sin riesgo a que se pueda ver comprometida la calidad e integridad del producto final o de los propios soportes.
- **Gran dedicación a la coordinación docente:** organizar y coordinar un proyecto interdisciplinar de estas características puede suponer un reto. La mayor o menor efectividad dependerá de la experiencia que tengan los profesores participantes en proyectos colaborativos entre diferentes áreas del conocimiento. En este sentido, uno de los aspectos más laboriosos es la evaluación, ya que requiere la acción coordinada y simultánea de todos los docentes participantes. La variedad de habilidades y conocimientos involucrados, podría complicar la medición precisa del progreso y el logro de los objetivos educativos trabajados.

7. CONCLUSIONES

El proyecto de cianotipia botánica despertó un gran interés en los alumnos por trabajar simultáneamente el binomio arte-ciencia y se erige como un poderoso catalizador para la motivación de los estudiantes. La oportunidad de trabajar de forma práctica y creativa con plantas locales ayudó a que los estudiantes valoren la gran importancia que posee nuestro entorno natural y la biodiversidad que en él se encuentra. Gracias a las distintas fases de la secuencia de enseñanza-aprendizaje, los alumnos disponen de las herramientas prácticas para profundizar en su conocimiento del medio natural lo cual redunda en la posibilidad de incrementar su consciencia ambiental y desarrollar una comprensión más profunda de la realidad que los rodea.

La posibilidad de aplicar de forma completa el método científico es un aspecto destacado de este proyecto. Involucrar a los alumnos en todas las etapas que existen, desde la formulación de hipótesis a la

comunicación de resultados, permite lograr una comprensión más profunda de la ciencia y sus métodos. Adicionalmente, este proceso contribuye en gran medida al desarrollo del pensamiento crítico y las habilidades de resolución de problemas.

La integración de distintas disciplinas aparentemente dispares es fundamental para el éxito del proyecto y permite demostrar como la combinación de múltiples puntos de vista es necesario para tener una visión más rica y completa de una realidad compleja. Así mismo, cabe destacar que la sinergia entre disciplinas ayudó a disipar conceptos erróneos sobre la distancia que separa los ámbitos de conocimiento científico y artístico-humanista.

Por otra parte, realizar como producto final un juego de cartas botánico no solo proporciona una evidencia visual del aprendizaje y la creatividad de los estudiantes, sino que también es una herramienta práctica y versátil que puede usarse con fines educativos y recreativos. Esta pieza tangible representa la culminación de su trabajo y les proporciona una sensación de logro y orgullo por sus esfuerzos. Adicionalmente, la oportunidad de presentar y explicar sus proyectos a la comunidad educativa y a las familias en una jornada de puertas abiertas es una experiencia enriquecedora para los estudiantes, ya que les permite mostrar su trabajo a la vez que practican habilidades de comunicación y liderazgo en un ambiente receptivo y amable. Esta interacción con la comunidad fortalece el vínculo escuela-entorno y promueve un sentido de pertenencia y colaboración.

En definitiva, este proyecto sobre cianotipia botánica constituye una experiencia educativa integral y transformadora que sin duda dejará una impresión duradera tanto en los estudiantes como en toda la comunidad escolar.

8. AGRADECIMIENTOS

Se agradece la actuación financiada por el Ministerio de Universidades con cargo a la aplicación 33.50.460A.752 y por la Unión Europea NextGenerationEU/PRTR mediante un contrato Margarita Salas de la Universidade de Vigo que ha permitido desarrollar este trabajo.

9. REFERENCIAS

Achurra, A. (2022), Plant blindness: A focus on its biological basis, Frontiers in Education, 7, 963448. https://doi.org/mvxz

Aguilar, M. (2018). El futuro de la educación de cara a los retos del siglo XXI. Puebla: Círculo de Lectores. Universidad Iberoamericana Puebla. https://bit.ly/3YiFDB4

Brown, J. (2016). The current status of STEM education research. Journal of STEM Education, 17(4), 52–56. https://bit.ly/3rN3jkF

Carmona-Mesa, J. y Villa-Ochoa, J. (2019). Formación inicial de profesores basada en proyectos para el diseño de lecciones STEAM. En, E. Serna (Ed.), Revolución en la formación y la capacitación para el siglo XXI (pp. 483-492). Instituto Antioqueño de Investigación. https://bit.ly/47axzWY

Carretero, M. (1997). Constructivismo y educación, desarrollo cognitivo y aprendizaje. Paidós.

Coello, S., Crespo, T., Hidalgo, J., y Díaz, D. (2018). El modelo STEM como recurso metodológico didáctico para construir el conocimiento científico critico de estudiantes de Física. Latin-American Journal of Physics Education, 12(2), 6, 2306-1 - 2306-8. https://bit.ly/44Z1ob8

Domínguez, P. M., Oliveros, M. A., Coronado, M. A., y Valdez, B. (2019). Retos de ingeniería: enfoque educativo STEM+A en la revolución industrial 4.0. Innovación educativa, 19(80), 15-32. https://bit.ly/3q9zjis

García Fuentes, O., Raposo Rivas, M., y Martínez Figueira, M. E. (2023). El enfoque educativo STEAM: una revisión de la literatura. Revista Complutense de Educación, 34(1), 191-202. https://doi.org/kkpc

Greca, I. M., Ortiz-Revilla, J., Alonso, A., y Sanz de la Cal, E. (2023). La codocencia para la formación docente en educación integrada: una experiencia con STEAM y AICLE. Ápice. Revista de Educación Científica, 7(2), 95-109. https://doi.org/mvxx

López, M. (2019). Implementación y articulación del STEAM como proyecto institucional. Latin American Journal of Sciencie Education, 6, 12084. https://bit.ly/3OAjBp1

López, M., Córdoba, C. y Soto, J. (2020). Educación STEM/STEAM: Modelos de implementación, estrategias didácticas y ambientes de aprendizaje que potencian las habilidades para el siglo XXI. Latin American Journal of Sciencie Education, 7, 12002. https://bit.ly/3Dza9gi

Moreira M. y Greca, I. (2003). Cambio Conceptual: análisis crítico y propuestas a la luz de la Teoría del Aprendizaje Significativo. Ciência y Educação, 9 (2), 301-315. https://doi.org/b6t2hz

Ortiz-Revilla, J., Greca, I. y Arriassecq, I. (2018). Construcción de un marco teórico para el enfoque STEAM en la Educación Primaria. En, Martínez, M. (Ed.), Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Iluminando el cambio educativo (pp. 823-828). España: Universidade da Coruña

Romero-Ariza, M., Quesada, A., Abril, A. M., y Cobo, C. (2021). Changing teachers' self-efficacy, beliefs and practices through STEAM teacher professional development (Cambios en la autoeficacia, creencias y prácticas docentes en la formación STEAM de profesorado). Journal for the Study of Education and Development, 44(4), 942-969. https://doi.org/mvxv

Sánchez, E. (2019). La educación STEAM y la cultura Maker. Padres y maestros, 379, 45-51. https://doi.org/kmq4

Santillán, J., Cadena, V. y Cadena, M. (2019). Educación Steam: entrada a la sociedad del conocimiento. Ciencia Digital, 3(3.4.), 212-227. https://doi.org/kmq3

Santillán, P., Jaramillo, E., Santos, R., y Cadena, V. (2020). STEAM como metodología activa de aprendizaje en la educación superior. Polo Del Conocimiento, 5(08), 467–492. https://bit.ly/3K4Zf5J

Santillán, J., Santos, R., y Jaramillo, E. (2021). STEAM: Educación para el sujeto del siglo XXI. Dominio de Las Ciencias, 7(4), 1461–1478. https://bit.ly/3KhiZDg

Torres, E. A., y Mosquera, J. A. (2022). Aportes de la educación STEAM a la enseñanza de las ciencias; una revisión documental entre 2018 y 2021. Revista Latinoamericana de Educación Científica, Crítica y Emancipadora, 1(1), 49-61. https://bit.ly/44EnX5W

Tsurusaki, B., Tzou, C., Conner, L. y Guthrie, M. (2017). 5th - 7th Grade Girls' Conceptions of Creativity: Implications for STEAM Education. Creative Education, 08(02), 255–271. https://doi.org/kmqr

Wandersee, J. H. y Schussler, E. E. (1999). Preventing plant blindness, The American biology teacher, 61(2), 82-86. https://doi.org/gfsp3w

Zamorano, T., García, Y. y Reyes, D. (2018). Educación para el sujeto del siglo XXI: principales características del enfoque STEAM desde la mirada educacional. Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales, (41). https://bit.ly/3DHXuHP

EL MITO DE ARACNE APLICADO AL APRENDIZAJE DE LA ESTRUCTURA DE LAS PROTEÍNAS

Josep Joan Centelles Serra
Departament de Bioquímica i Biomedicina Molécula
Facultat de Biología. Universitat de Barcelona

Pedro Ramon De Atauri Carulla
Departament de Bioquímica i Biomedicina Molecular
Facultat de Biología. Universitat de Barcelona

Estefania Moreno Guillén
Departament de Bioquímica i Biomedicina Molecular
Facultat de Biología. Universitat de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

Las competencias socioemocionales son aquellas que incluyen no sólo el desarrollo de procesos mentales o cognitivos, sino también áreas afectivas como son la consciencia y la gestión emocional. Nuestros recuerdos de niños, determinadas músicas, relatos oídos o leídos, y cuadros o imágenes que nos han impactado, pueden haber quedado en nuestras mentes y una visión de estos recuerdos puede impactarnos permitiendo un mejor aprendizaje si relacionamos los nuevos conocimientos con estos aspectos olvidados de nuestra niñez. En este sentido, las narraciones y los cuadros muy conocidos pueden fomentar estas competencias socioemocionales. Los mitos despiertan nuestra capacidad para imaginar y fantasear [Bartels, 2012]. A medida que nos sumergimos en los detalles y eventos de la historia, nuestra imaginación se activa, y esto tiene un impacto en nuestra memoria. La imaginación nos permite explorar posibilidades, crear conexiones mentales y plantearnos preguntas. Además, la imaginación está asociada con la liberación de dopamina, un neurotransmisor que promueve la atención y el aprendizaje. Las narraciones abarcan una amplia gama de temas y géneros, lo que satisface nuestra curiosidad natural y nos expone a diferentes ideas y perspectivas

[Berlyne, 1960; Berlyne, 1978; Day, 1968; Loewenstein, 1994]. Al leer o escuchar mitos que abordan nuestra cultura u otras culturas ampliamos nuestro conocimiento y desarrollamos una mentalidad más abierta. Esta exposición a la diversidad y, puesto que en muchos mitos encontramos relaciones con diversos aspectos de la ciencia, puede ser de gran importancia para conseguir un gran impacto en nuestra memoria, mejorando así el aprendizaje. En este trabajo exploramos la posibilidad de utilizar un aprendizaje basado en narraciones o en mitos.

En este caso, se analiza el mito de Aracne, del que observamos también un aspecto visual en el cuadro "Las hilanderas" de Diego Velázquez. Analizando el cuadro y el mito es posible atraer a los estudiantes al tema de la estructura de las proteínas, permitiendo así que comprendan con más facilidad el tema de los niveles de estructuración de las proteínas.

2. OBJETIVOS

- Dado el mito de Aracne, que posiblemente el alumno conozca, pretendemos fomentar su memoria a largo plazo, consiguiendo así un aumento de la curiosidad cognitiva de los alumnos, a través de sus recuerdos.
- Tras escuchar el mito (estímulo auditivo) o leer la historia (estímulo visual), y observar el cuadro de Velázquez (estímulo visual), se analizarán los aspectos científicos que aparecen en el mito. Tratamos con ello fomentar la curiosidad sensorial y cognitiva de los alumnos.
- Conseguir, con los recuerdos del alumno sobre este mito, y a partir de la información sobre la síntesis de proteínas por parte de las arañas, que se interese en los niveles de estructuración de las proteínas.

3. METODOLOGÍA

Se analizará el mito de Aracne, comentando la síntesis de las proteínas excretadas por las arañas (espiridroínas), e introduciéndonos así en el tema de los niveles de estructuración de las proteínas.

3.1. El mito de Aracne

El mito de Aracne cuenta la historia de Aracne, hija del tintorero Idmón, que teñía la lana con púrpura de Tiro. Nacida en una zona denominada Lidia, en la actual Turquía, vivía con su padre en la ciudad costera de Colofón. Aracne era una extraordinaria tejedora, que realizaba trabajos muy delicados. Era tan conocida por sus magníficos trabajos como hilandera, que su autoestima creció enormemente y llegó a jactarse de ser mejor tejedora que la diosa Palas Atenea.

Atenea era la diosa de la sabiduría y la artesanía, y había enseñado a tejer a la primera mujer, Pandora, quien había transmitido la técnica de tejer a otras mujeres. Esta técnica fue pasando, así, de generación en generación y había llegado hasta Aracne.

Al principio, la arrogancia de Aracne no le pareció importante a la diosa Atenea, y no hizo mucho caso de las habladurías. Pero cuando le explicaron que la joven se había vuelto muy vanidosa, se enfadó mucho y decidió verlo por sí misma. Se camufló en forma de una anciana, visitó a Aracne y le advirtió que podía ser peligroso ofender a los dioses si proseguía con su arrogancia. Esperaba con esta advertencia que Aracne se arrepintiese y olvidase su arrogancia. Pero la tejedora se burló de las palabras de Atenea. Fue entonces cuando la diosa se enfureció completamente. Le propuso a Aracne un concurso, esperando que de esta manera quedase demostrada la superioridad de Atenea como tejedora, y Aracne tendría que pedir disculpas. Aracne aceptó en el acto, ya que estaba muy segura de sí misma y no pensaba que una vieja la pudiese vencer.

El tema elegido por Atenea en su tapiz fue la victoria de ella misma sobre Poseidón en la lucha para ser la patrona de Atenas, la ciudad donde gobernaba Cécrope. Cada ciudad de la antigua Grecia se encontraba bajo la protección de un dios concreto, pero Atenas carecía de patrón. Atenea y Poseidón discutían porque ambos querían ser patrones de la ciudad, y estaban dispuestos a luchar por ello, hasta que Zeus tomó cartas en el asunto y propuso que los ciudadanos de Atenas votaran al mejor patrón. En este momento fue necesario que los dioses ofrecieran algún presente a la ciudad. Poseidón golpeó el suelo con su tridente y ofreció una fuente a la ciudad, pero su agua era salada y no era muy útil

para sus habitantes. Atenea, en cambio, ofreció el primer olivo, que les dio madera, aceite y alimento a los ciudadanos. Por ello, los habitantes de Atenas, y en particular su rey Cécrope, eligieron a Atenea como protectora y bautizaron la ciudad con su nombre.

Además, el tapiz representaba también el poder que tienen los dioses y el terrible destino que pueden tener los humanos si los retan. De hecho, tras la decisión del rey, Poseidón estaba furioso con el rey por la decisión de los ciudadanos, y en particular con las mujeres que habían preferido a una diosa mujer y no a un hombre: Como represalia, inundó la región y hubiese destruido todo lo que había en la tierra. Zeus, de nuevo, tuvo que intervenir ordenando a Poseidón que parase la inundación. A cambio le concedió que castigase solamente a las mujeres, que habían sido la causa de su derrota. Las mujeres perdieron el derecho al voto y además se instituyó la descendencia patrilineal, donde los hijos tomaban el apellido del padre y las madres perdían el suyo. El tapiz de Atenea era de nuevo una advertencia gráfica a Aracne para que tuviese miedo a los dioses.

En cambio, el tapiz de Aracne representaba todo menos el miedo. Se veían en él los deslices románticos de los dioses. Tejió a los dioses en forma de animales cometiendo numerosas infidelidades: Zeus engañando a Hera transmutado como cisne con Leda, como toro blanco con Europa o como lluvia de oro con Dánae. Atenea tomó el tapiz de Aracne como una burla hacia Zeus, ya que parecía que estaba llamando estúpidos a los dioses. Sin embargo, no podía negar la habilidad que tenía la joven al tejer, ya que el tapiz era magnífico, e incluso parecía que las escenas estaban en movimiento. En todo momento, Aracne se jactaba de la superioridad que tenía como tejedora. Esto enfureció profundamente a Atenea, que creía que la deshonra a los dioses que mostraba el tapiz de Aracne era imperdonable. Con su lanza destruyó el tapiz y el telar de la joven y le golpeó también en la cabeza, humillándola.

La joven, muy avergonzada finalmente por su actitud, decidió huir para acabar con su vida. Pero Atenea se compadeció de ella, y puesto que el tapiz que había destruido era muy bonito, decidió convertirla en una araña, para que siguiera tejiendo las telas de araña, que, como le pronosticó también serían destruidas al cabo de un tiempo, igual que había pasado con el

último tapiz que había tejido como humana. La moraleja de esta historia es que hay que ser humildes y no creerse superiores a nadie.

3.2. El cuadro de "las hilanderas" de Diego Velázquez

El cuadro de Diego Velázquez: "La fábula de Aracne" se conoce también como "Las hilanderas" (Figura 1). Pintada en óleo en 1657 es, junto a "Las meninas", pintada en 1656, una de las obras más complejas realizadas por el artista, pues ya estaba al llegar el fin de su vida, que tuvo lugar en Madrid el 6 de agosto de 1660.

FIGURA 1. *El cuadro "Las hilanderas", también conocido como "La fábula de Aracne", pintado en 1657 por Diego Velázquez (1599-1660)*



Como es habitual en el barroco, el tema del cuadro está algo enmascarado y durante años no quedó claro que se refería al mito de Aracne. En general, en el barroco los artistas jugaban con el equívoco en la interpretación de los temas. En este caso, bajo la apariencia de un taller de

hilados y tapices, se esconde el sentido mitológico del mito de Aracne. De hecho, Velázquez ya había pintado diversos cuadros con temas mitológicos, como "Mercurio y Argos", "La Venus del espejo", "La fragua de Vulcano", o "El cortejo de Baco". En este cuadro nos representa el mito de Aracne, narrado por Ovidio en "Las metamorfosis" [Ovidio Nason, 2007], y que se ha relatado en el apartado anterior de este trabajo. Vamos ahora a analizar el cuadro (Figura 1).

La composición discurre en 2 planos de acción: uno en el frente y otro que se ve en el fondo. Velázquez coloca lo menos importante en el plano frontal, mientras que lo más importante queda en el fondo del cuadro.

El plano del frente muestra a cinco personas: dos hilanderas trabajando y tres ayudantes. La hilandera de nuestra izquierda parece estar vestida de vieja, pero posee unas piernas de joven, con lo que representaría a Palas Atenea disfrazada de vieja. Las piernas descubiertas muestran la juventud de Atenea, y a sus pies se encuentra un gato jugando con un ovillo, que podría indicar el juego del destino que se jugaba en la competición de hilar tejidos. La hilandera de nuestra derecha, que parece más joven, representaría a Aracne. Atenea y Aracne están en el centro formando una V que dirige la vista hacia el plano del fondo. En segundo plano, una de las mujeres ayudantes recoge madejas del suelo. Esta mujer ocupa un espacio de penumbra entre las dos hilanderas bien iluminadas, lo que indica que los personajes importantes son las dos hilanderas en primer plano. Atenea habla con otra ayudante, que descorre una cortina roja, mientras Aracne, de espaldas, tiene a su derecha otra muchacha, también de espaldas, que recoge un cesto. Algunos autores han elucubrado en que las tres muchachas no son ayudantes, sino que representaban a las tres Moiras (Cloto, Laquésis y Átropos), que tejen el destino de dioses y de humanos. Cloto, la hermana menor, presencia los nacimientos y empieza a tejer el hilo de la vida justo tras el nacimiento. Láquesis es la encargada de decidir la duración de la vida del individuo, y teje el hilo hasta los años que quiere que viva. Finalmente, Átropos, la hermana mayor, corta el hilo de la vida con las tijeras de oro. Normalmente, sería esperable ver las tijeras en las manos de Átropos, pero como Aracne finalmente es salvada por Atenea antes de que

se suicide, quizás se ha evitado la presencia de las tijeras en el cuadro para indicar que aún no ha llegado el fin de Aracne.

El plano del fondo es más enigmático y muestra también cinco personajes. Una escalera de dos peldaños y un arco lleva a esta estancia, indicando que como está en un nivel superior, lo que muestra esta estancia es la clave del cuadro, y que allí es donde se verán los aspectos más importantes de la obra. Representa una estancia iluminada en que la luz cae en diagonal desde arriba hacia la derecha. En esta estancia se observa a una mujer con casco guerrero, que representaría a Atenea, que reprende a la joven Aracne levantando amenazadoramente el brazo. La reprimenda sigue la dirección de la luz, con lo que Atenea se ve aquí más importante que Aracne, aunque no haya diferencia entre la medida de ambas figuras. Tres mujeres contemplan la escena, vestidas con trajes de la época de Velázquez, observando también el tapiz que se encuentra detrás de Atenea y Aracne. Estas tres mujeres serían las que, según Publio Ovidio Nasón en "Las metamorfosis", solían acudir a contemplar el trabajo de Aracne [Ovidio Nasón, 2007]. Otra pista que nos manda Velázquez sobre el mito de Aracne es la misma araña, ya que se observa una viola en el suelo, justo después de los escalones. En la poesía se observa que son numerosas las metáforas que comparan una viola con una araña, debido a su forma. La delgadez del mástil y las 4 cuerdas se comparan con las 8 patas de la araña, el arco se compara con el hilo de una telaraña, el sonido como una trampa que atrae a las víctimas, la caja de resonancia como un caparazón y el puente como una boca.

No se observa claramente el tapiz de detrás, sin embargo, es muy similar al cuadro "El rapto de Europa" (1629) de Pedro Pablo Rubens (Figura 2). En el final de su vida, Velázquez hace un tributo al gran pintor contemporáneo Rubens representando su cuadro en el tapiz. Se observan los dos querubines arriba a la izquierda de la obra, y Europa se encuentra a la derecha, abajo, con su manto rojo, raptada por Zeus transformado en toro blanco.

En la parte frontal del cuadro de Velázquez, también se observa un tributo a otro pintor: Michelangelo Buonarotti. Velázquez había estado hacía poco en Roma, donde visitó la capilla Sixtina, y allí copió la posición de uno de los Ignudi para la posición de su Aracne (Figura 3).

Los ignudi o desnudos masculinos, representaban en el Renacimiento a los ángeles cristianos, según cuenta Vasari [Vasari, 1997]. Con esta similitud, Velázquez nos dice que Aracne está tejiendo como los ángeles.

FIGURA 2. *Comparación entre el tapiz de Aracne del cuadro de "Las hilanderas" (1657) de Diego Velázquez y el cuadro de "El rapto de Europa" (1629) de Pedro Pablo Rubens.*



FIGURA 3. *Comparación entre la figura de Aracne del cuadro de Velazquez (izquierda) y el "Ignudo" pintado por Michelangelo Buonarotti en el techo de la Capilla Sixtina (derecha)*



4. RESULTADOS

4.1. La seda generada por las arañas

La seda producida por las arañas es uno de los materiales más resistentes y flexibles que se conocen. Es un material con una dureza superior a las fibras artificiales, como el nylon, y puede estirarse hasta un 40% sin deformarse, pudiendo volver después a su forma original. Además, posee propiedades hipoalergénicas, antimicrobianas, y es biocompatible y biodegradable. Ya en 150 a.C. la utilizó Claudius Galenus como hilo de sutura debido a estas propiedades.

Sin embargo, en realidad las arañas pueden generar hasta 7 tipos de sedas diferentes, dependiendo de la especie, que segregan a través de 7 glándulas distintas. Cada tipo de seda poseerá una proporción diferente de las diferentes proteínas espiridroínas, y estructuralmente los aminoácidos mayoritarios en dichas proteínas son glicina, alanina, prolina y glutamina. La función de cada seda dependerá también del contenido en humedad y en el pegamento que también segrega la araña. Las glándulas liberan las proteínas en la parte baja del opistosoma (o abdomen), donde se encuentran unos apéndices denominados hileras, cuya función es dar soporte a las glándulas productoras de seda Entre las glándulas de seda de las arañas, según la araña, podemos encontrar la glándula ampulácea mayor, la ampulácea menor, y las glándulas denominadas cilindrica, flageliforme, piriforme, aciniforme, y agregada. La glándula ampulácea mayor segrega preferentemente las proteínas MaSp (major ampullate spidroin), mientras que la glándula ampulácea menor segrega preferentemente MiSp (minor ampullate spidroin). La seda flageliforme (Flag) se sintetiza exclusivamente en la glándula flageliforme, y la espidroína tubuliforme exclusivamente en la glándula cilíndrica. En la Tabla 1 se indican las glándulas más utilizadas por las arañas, con la proporción de espiridroínas que segrega cada glándula.

TABLA 1. *Porcentajes de proteína (MaSp1, MaSp2, MiSp, Flag y TuSp) en relación con la secreción proteica de algunas glándulas de secreción de la seda.*

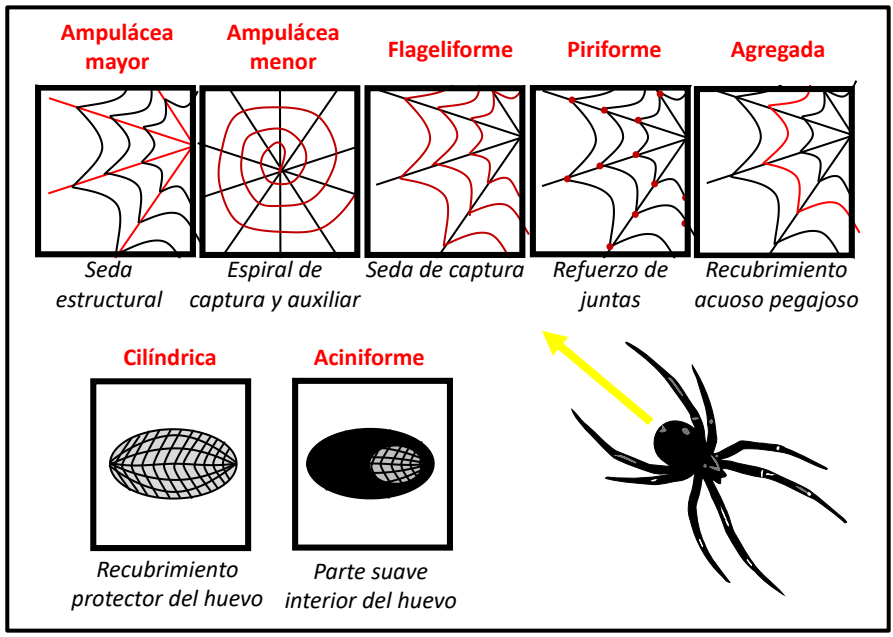
	MaSp1	MaSp2	MiSp	Flag	TuSp
Ampulácea mayor	84%	6%	10%	—	—
Ampulácea menor	19%	2%	79%	—	—
Glándula flageliforme	7%	—	32%	61%	—
Glándula cilíndrica	7%	—	18%	—	75%

Cada tipo de glándula segrega un tipo de seda con distintas propiedades y características diferentes (Figura 4). Estas características les permitirá formar una parte determinada de la tela de araña, y son las siguientes:

1. Glándula ampulácea mayor.- Responsable de la formación de la seda estructural, que contiene una proporción más elevada de MaSp1. Se utilizará para el marco, el radio y la línea de vida de la telaraña. Este tipo de seda es muy resistente.
2. Glándula ampulácea menor.- Contiene una proporción superior de MiSp y es responsable de la espiral de captura y auxiliar de la telaraña. Se localizará en los marcos y espirales auxiliares.
3. Glándula flageliforme.- Contiene una proporción superior de espiridroína flageliforme (Flag), y es responsable de la formación de la seda de captura, más pegajosa. Su función es capturar a las presas, y por ello puede deformarse con facilidad.
4. Glándula piriforme.- Forma de la seda responsable de reforzar las juntas. La función de las proteínas segregadas por la glándula es el acoplamiento y la distribución efectiva de las tensiones a lo largo de la estructura de la telaraña.
5. Glándula agregada.- Forma una seda con recubrimiento acuoso y pegajoso. Su función es la de adhesión de las presas y aportar humedad a la estructura de la telaraña.
6. Glándula cilíndrica.- Contiene una proporción superior de espiridroína tubuliforme (TuSp). Sirve como recubrimiento exterior de los huevos de la araña, y su función es la reproducción, y preservar la estructura de los huevos.
7. Glándula aciniforme.- Su proteína será la responsable del acolchamiento de los huevos, ya que se encuentra en la parte

suave interior del huevo. Sin embargo, también se utiliza para la inmovilización y momificación de las presas, actuando también como antibiótico y evitando la degeneración de la presa.

FIGURA 4. *Tipos de sedas segregados por las arañas*



Las arañas poseen 7 glándulas, cuyos nombres se indican en rojo, que segregan sendos tipos de sedas (pintadas en rojo en cada recuadro)

4.2. Niveles de estructuración de las proteínas

Las proteínas son polímeros formados por aminoácidos, que se unen mediante enlaces peptídicos [Muller-Esterl, 2008; Kessel and Ben-Tai, 2011; Nelson and Cox, 2018; McKee, 2020]. Estos enlaces se forman al reaccionar un grupo carboxílico de un aminoácido con un grupo amino del siguiente. Puesto que el dímero formado posee el grupo amino del primer aminoácido y el grupo carboxílico del segundo aminoácido libres, es posible formar una cadena de aminoácidos, que constituirá la proteína (Figura 5).

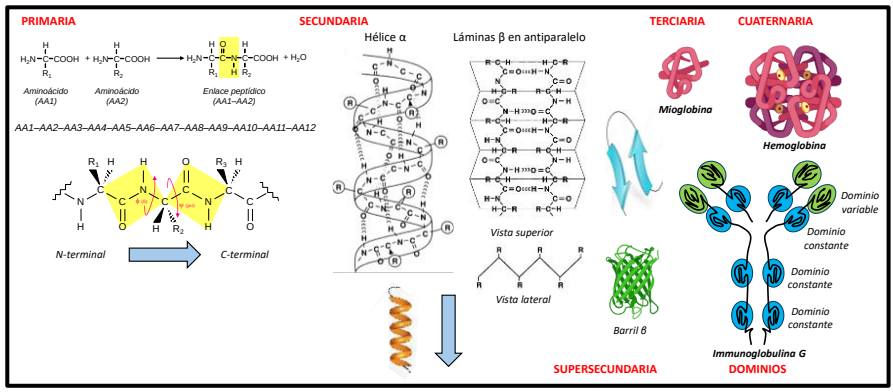
La estructura primaria de la proteína vendrá dada por la secuencia de los aminoácidos desde el amino-terminal libre hasta el carboxi-terminal

libre, y esta secuencia es lo que hace distinta a una proteína de otra [Muller-Esterl, 2008; Kessel and Ben-Tai, 2011; Nelson and Cox, 2018; McKee, 2020]. La estructura primaria de una proteína es determinante en la función que cumplirá después, así las proteínas estructurales (como aquellas que forman las telas de araña) poseen mayor cantidad de aminoácidos rígidos y que establezcan enlaces químicos fuertes unos con otros para dar dureza a la estructura que forman. El enlace peptídico es un enlace plano, pero los enlaces Cα–NH y Cα–CO pueden girar libremente y los puentes de hidrógeno que se forman entre los H de los NH y los O de los CO, pueden generar varias estructuras secundarias distintas, donde las más frecuentes son la hélice α (pelo, lana, uñas), la lámina β (seda, tela de araña) y hélice del colágeno (tendones, cartílagos) [Muller-Esterl, 2008; Kessel and Ben-Tai, 2011; Nelson and Cox, 2018; McKee, 2020].

La estructura secundaria se forma con cadenas que poseen los ángulos Cα–NH y Cα–CO repetitivos. Pero las proteínas adoptan distintas posiciones en el espacio, por lo que se describe una tercera estructura tridimensional [Muller-Esterl, 2008; Kessel and Ben-Tai, 2011; Nelson and Cox, 2018; McKee, 2020]. La estructura terciaria, por tanto, es el modo en que la cadena polipeptídica se pliega en el espacio, es decir, cómo se enrolla una determinada proteína. Así mismo, las proteínas no se componen, en su mayoría, de una única cadena de aminoácidos, sino que se suelen agrupar varias cadenas polipeptídicas (o monómeros) para formar proteínas multiméricas mayores. Se llama estructura cuaternaria de las proteínas a la agrupación de varias cadenas de aminoácidos (o polipéptidos) en complejos macromoleculares (Figura 5).

A caballo entre la estructura secundaria y terciaria, la estructura supersecundaria consiste en agrupaciones de estructuras secundarias muy frecuentes, que forman una estructura tridimensional. Entre estas estructuras destacan el barril β, estructuras de Rossman, meandro β, y la estructura en greca. Por otro lado, a caballo entre la estructura terciaria y la cuaternaria se pueden definir los dominios de la proteína como aquellas subregiones autónomas de la estructura terciaria, que poseen una actividad diferente de otras zonas [Muller-Esterl, 2008; Kessel and Ben-Tai, 2011; Nelson and Cox, 2018; McKee, 2020].

FIGURA 5. *Niveles de estructuración de las proteínas*



La estructura primaria identifica la secuencia de los aminoácidos. La estructura secundaria indica como se distribuyen en una cadena, de forma repetitiva. La estructura terciaria muestra la cadena polipeptídica en 3 dimensiones, y la cuaternaria como se unen diversas cadenas polipeptídicas en el espacio. La estructura supersecundaria muestra varias estructuras secundarias que se repiten habitualmente. Los dominios son zonas de la estructura terciaria que poseen una función determinada dentro de la proteína.

5. DISCUSIÓN

El aprendizaje de los diversos niveles de estructuración de las proteínas se puede conseguir a través de una explicación teórica, pero también gracias a la curiosidad que conlleva a un estudio personal. El hecho de leer/oír el mito de Aracne, y gracias a observar el cuadro de Diego Velázquez, puede activar procesos de memoria que lleven al estudiante a querer saber más sobre el tema para satisfacer su curiosidad natural [Berlyne, 1960; Berlyne, 1978; Day, 1968; Loewenstein, 1994].

El mito de Aracne, con la metamorfosis de la joven en araña, es un buen ejemplo de poder entrar en cómo una araña es capaz de formar su telaraña, utilizando diversas proteínas (las espiridroínas) con diversas funciones. Algunas serán fuertes para poder sostener el peso de la araña, otras pegajosas para poder atrapar las presas y otras tendrán propiedades antibióticas para conservar en buen estado las presas atrapadas. La relación entre la estructura de la proteína y su función queda clara con estos ejemplos, y estamos considerando únicamente unos pocos aminoácidos (glicina, alanina, prolina y glutamina). Queda claro que, con

20 aminoácidos proteicos hay una gran posibilidad de obtener proteínas muy diversas, con propiedades complejas como biocatalizadores (enzimas), receptores, o transportadores. Este ejemplo es una buena introducción a la función de las proteínas, según función.

Además, como complemento de escuchar o leer el mito de Aracne, en este trabajo incluimos también la observación del cuadro "Las hilanderas" de Velázquez, que nos permite, con una ojeada, recordar el mito de Aracne. La observación de un cuadro, que posiblemente ya conocen por ser parte del patrimonio nacional, también implicará la liberación de dopamina, permitiendo que los estudiantes estén más receptivos a las explicaciones. Creemos que los universitarios, a pesar de que estudien un determinado Grado, no deben limitarse a la materia del Grado. No sólo se deben centrar en ciencia, sino que deben conocer otros aspectos culturales que les permitirán mejorar como personas. En este sentido, ver que Velázquez era humano como ellos y que copió a otros pintores al realizar su cuadro, puede permitir que adquieran experiencias personales y competencias socioemocionales. Velázquez copió para honrar a Rubens y a Michelangelo. Quizás es posible y está permitido copiar para mejorar una teoría científica, y obtener así una teoría desconocida en otro aspecto científico. En la ciencia se va avanzando, mejorando los modelos y conociendo cada vez mejor la materia en la que se trabaja.

En el mito, Atenea cree que un alumno (Aracne) no puede superar al maestro, con lo que la técnica de tejer de Atenea debe ser superior a la técnica de tejer de Aracne. Atenea castiga a Aracne por arrogante, aunque en el fondo se da cuenta de que el alumno ha mejorado al maestro y no permite que se suicide. Este aspecto puede ser un aliciente para nuestros estudiantes, que podrían adquirir conocimientos mejores a los nuestros, aunque no deben ser arrogantes por haber hecho un buen trabajo.

6. CONCLUSIONES

Con la lectura del mito de Aracne, los alumnos adquieren un interés mayor en analizar la estructura de las telarañas, y por lo tanto, de las proteínas.

Se analizan las proteínas fibrosas, como la seda o el pelo/lana, quedando más claro las diferencias entre proteínas fibrosas y proteínas globulares (mioglobina/hemoglobina)

La relación entre la estructura y función de las proteínas se entiende mejor. Además, las proteínas fibrosas no poseen solamente una función estructural. El mito de Aracne nos permite analizar las funciones también como resistencia, captura de presas y antibiótico.

Igual que Aracne puede llegar a mejorar a Atenea, nuestros alumnos pueden mejorarnos en muchos aspectos, para así conseguir nuevos logros futuros que conseguirán hacer avanzar la ciencia.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Los autores pertenecemos al grupo de innovación docente consolidado QuiMet (Metabolismo en el Grado de Química) (GINDOC-UB/180) y agradecemos a RIMDA, Universitat de Barcelona, por el reconocimiento de nuestro trabajo.

8. REFERENCIAS

Bartels, K. (2012). Schneewittchen – Zur Fabulologie des Spessarts. Geschichts- und Museumsverein Lohr a. Main, Lohr a. Main; second edition. ISBN 978-3-934128-40-8.

Berlyne, D. (1960) Conflict, arousal and curiosity. New York: Mc Graw Hill.

Berlyne, D. (1978) Curiosity and Learning. Motivation and emotion, Vol. 2, No. 2, p. 97-175.

Day, H. (1968) Role of specific curiosity in school achievement. Journal of Educational Psychology, 59, 37-43.

Kessel A. and Ben-Tai N. (2011). Introduction to proteins: structure, function, and motion. Chapman & Hall/CRC Press Mathematical and Computational Biology.

Loewenstein, G. (1994). The Psychology of Curiosity: A review and reinterpretation. Psychological Bulletin, 116(1), 75-98.

Muller-Esterl, W. (2008). Bioquímica. Fundamentos para Medicina y Ciencias de la Vida. Editorial Reverte. ISBN: 9788429173932

McKee, T. (2020). Bioquímica. Las bases moleculares de la vida (7a edición). MacGraw Hill Interamericana de España S.L. ISBN: 9786071514400

Nelson D.L. and Cox M.M. (2018). Lehninger. Principios de bioquímica (Séptima Edición). Editorial Omega. ISBN: 8428216673.

Ovidio Nasón, P. (2007). Las metamorfosis. Editorial Anaya Infantil y Juvenil. ISBN: 978-8466762892

Vasari, G. (1997). Le vite dei piú eccellenti pittori, scultori e architetti (3ª edición). Grandi Tascabili Economici. Newton. ISBN: 88-7983-173-9

ARTE Y BOTÁNICA A TRAVÉS DE LA FIGURA DE CELESTINO MUTIS

JOSÉ CÁNDIDO MARTÍN FERNÁNDEZ
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

Desde la perspectiva actual puede resultar un tanto extraño plantear la relación que pueda existir entre la botánica y el arte. Hoy quedan aún vestigios de esa posibilidad cuando un naturalista refleja en su cuaderno plantas, animales o insectos. Pero, en general, no hay detrás de esta actividad, la de dibujar en el cuaderno de campo una intencionalidad artística. Sólo la intención de reflejar de un modo aproximado aquello de lo que queremos dejar constancia, una imagen y una descripción detallada de lo observado.

Esto no es lo que nos vamos a encontrar en el presente trabajo. Cuando estamos usando el término arte relacionado con la botánica estamos haciendo una mención expresa a obras de arte cuyo objeto serán las plantas.

Hablamos de una figura clave en el estudio de la naturaleza del siglo XVIII, José Celestino Mutis y Bosio, un personaje que en gran medido se intentó rescatar en España en el bicentenario de su muerte, en 2008, con la organización de exposiciones, reediciones de su obra, conferencias y diferentes eventos que volvieran a poner en valor su figura.

Es necesario tener una cierta edad para recordar que este personaje fue uno de los elegidos para aparecer en la edición de billetes que se imprimieron para conmemorar el quinto centenario del descubrimiento de América. En aquella ocasión Celestino Mutis aparecía en los billetes de 2.000 pesetas. Esto sería bastante significativo para indicar la relevancia del personaje.

FIGURA.1: *Billete de 2.000 pesetas, de 1992, con la imagen de Celestino Mutis observando una orquídea bautizada por Linneo como Mutisia en honor al botánico español*



Por otro lado, su legado será variado y así intentaremos dejarlo reflejado en este texto. Pero podemos anticipar y ese será uno de nuestros objetivos poder explicar cómo el dibujo de las plantas constituyó su gran aportación a la ciencia del siglo XVIII. Por ello en este texto trataremos de explicar cómo llegó a producirse.

2. OBJETIVOS

Nos planteamos cinco diferentes objetivos en este trabajo a través de los cuales podamos entender la relación que se dará entre la botánica y la pintura a través de la figura de Celestino Mutis.

El primero de estos objetivos no será otro que el de conocer quién fue este personaje. Qué formación tenía y cómo llega a interesarse por la botánica.

En segundo lugar, mostraremos que la ciencia del XVIII, especialmente la botánica, requerían en gran medida de la participación de dibujantes que pudieran reflejar en sus trabajos las plantas, los animales o incluso los paisajes que estudiaban los naturalistas. La relación entre botánica y pintura quedará manifiesta.

En tercer lugar, Celestino Mutis lideró una expedición botánica en el territorio de Nueva Granada, la actual Colombia, que se prolongó durante varias décadas. Desde el comienzo se contó con pintores que participaron en ella. A la muerte de Mutis dicha expedición se daría por finalizada. En ese tiempo la nómina de pintores que participó en los estudios botánicos de la expedición fue muy numerosa. Rescataremos sus nombres y la contribución que llevaron a cabo.

En cuarto lugar, las láminas que estos pintores realizaron reflejan distintas técnicas utilizadas. analizaremos cuáles aparecen en las mismas.

Por último, finalizaremos mostrando los resultados de dichos trabajos. El papel de Celestino Mutis en el Virreinato de Nueva Granada es fundamental para entender no sólo la relación de la pintura con la botánica, sino con la formación de los futuros líderes que llevaron a Colombia a la independencia.

3. METODOLOGÍA

El presente trabajo tiene un contenido fundamentalmente histórico, motivo por el que la metodología utilizara responde a lo que Hobsbawm ya señalaba: "todo trabajo histórico entraña hacer una selección, una minúscula selección, de algunas cosas, partiendo de la infinidad de actividades humanas del pasado y de lo que afectó a tales actividades" [Hobsbawm, 1998, 73]. La selección ya la hemos tenido en cuenta al establecer los objetivos del presente trabajo, delimitando los contenidos del mismo.

Recurriremos a las fuentes primarias, la obra de Mutis, a su correspondencia, a la obra pictórica generada en la expedición liderada por Mutis, pero especialmente a la bibliografía secundaria que los diferentes estudios sobre su figura, la expedición, los pintores, las consecuencias sociales provocadas por sus estudios han aparecido hasta ahora.

A través del análisis de todas las fuentes podremos llevar a cabo una crítica de todas ellas que nos permitan generar una síntesis definitiva para establecer las conclusiones, la valoración de las personas y sucesos reflejados en este estudio.

4. DISCUSIÓN

Hay tres referencias geográficas que determinarán al personaje. Celestino Mutis nace en Cádiz en 1732. Ya en este periodo Cádiz no sólo es un hervidero de gentes provenientes de todas partes, pues las Flotas de Indias ya utilizan el puerto de Cádiz para el comercio en lugar del puerto de Sevilla. Podría decirse que Cádiz, cuando nace Celestino Mutis, es la ciudad más cosmopolita del planeta. Lo europeo, lo americano y lo asiático confluyen en la ciudad. Y junto a este cosmopolitismo la misma ciudad conocerá una eclosión fascinante en relación a la aparición de instituciones científicas que serán ubicadas en ella.

La llegada de los borbones propició una inclinación decisiva hacia los modelos ilustrados del conocimiento. En Barcelona se instalará la Academia de Ingenieros Militares (1715), en Madrid el Real Seminario de Nobles (1726), y en Cádiz la Academia de Guardia Marinas (1717), el Colegio de Cirugía (1748), la Academia de Ingenieros (1750), el Observatorio Astronómico de la Marina (1753), entre otras.

4.1. MUTIS EN CÁDIZ (1732-1755)

Es muy significativa la eclosión cultural y de conocimiento que en pocos años albergó la ciudad de Cádiz. Las oportunidades de Mutis fueron muchas, era hijo de librero que abastecía de libros a estas instituciones, por lo que podemos presuponer la facilidad que tuvo para formarse.

De estas instituciones Mutis eligió el Colegio de Cirugía para su formación, de hecho, formó parte de la primera promoción del mismo. Esta institución tenía el objetivo de formar a los médicos de la Carrera de Indias, instruidos en el conocimiento clásico de la medicina y modernizado en la inclusión de la cirugía, que hasta esos momentos quedaba en manos de personas no formadas en el ámbito sanitario.

La relación de Mutis con la botánica nacerá en el Colegio de Cirugía, una de las actividades de los alumnos consistía en acudir al jardín botánico anexo al Colegio para cultivar y recolectar las plantas que

necesitaban para los tratamientos. La botánica era una disciplina integrada en los saberes médicos de la época[1].

4.2. MUTIS EN MADRID (1755-1760)

En el joven Mutis siempre rondó la idea de viajar a América, como ya lo había hecho uno de sus hermanos, pero sería su padre quien le influyera en viajar a Madrid y obtener el título de médico ante el Tribunal del Real Protomedicato, algo que obtendría al poco de llegar.

Tardaría poco en encontrar en Madrid dos de sus grandes pasiones. Por un lado, la enseñanza. Tuvo la oportunidad de ocupar interinamente la Cátedra de Anatomía del Hospital General de Madrid sustituyendo al Dr. Araujo. La otra, volcarse en el conocimiento de las diferentes disciplinas científicas. Especialmente las matemáticas, la física, la astronomía y, por encima de ellas, la botánica.

La moda de los jardines botánicos extendida por Europa también había alcanzado a este país y Fernando VI mandó instalar junto al río Manzanares el que conocemos como Jardín Botánico del Soto de Migas Calientes[2]. Allí conoció a José Quer, Juan Minuart y, especialmente, a Miguel Barnades, formado en Francia y defensor de los principios reformadores de Linneo. Esta fue una influencia decisiva sobre Celestino Mutis pues tuvo la oportunidad en este periodo de intercambiar correspondencia con Linneo, algo que no cesaría tampoco en su siguiente etapa.

El final de su periodo madrileño se produce al recuperar la idea que le trasladó hasta esta ciudad, viajar a América. El nombramiento de Pedro Messía de la Cerda como Virrey, Gobernador y Capitán General de Nueva Granada, supuso que éste le propusiera viajar al nuevo continente como médico personal del Virrey. Obviamente aceptó. Abandonó una carrera muy prometedora en la corte, con una probable formación

[1] Marcelo Frías señala que en la Biblioteca del Colegio los libros de Historia Natural eran tan abundantes como los de Medicina, y muy superiores a los de Cirugía o Anatomía [Marcelo Frías, 2002, 15].

[2] Este original nombre lo recibió de una venta situada junto a él cuya especialidad eran las migas.

en Europa a cambio de la total incertidumbre que suponía viajar a Nueva Granada.

El tercer periodo podríamos decir que comienza con su salida de Madrid. Comenzará su obra inacabada, su *Diario de Observaciones* en el que anotará fundamentalmente toda la flora que observa en cada momento. Llegaría a Cádiz para embarcar hacia América y ya no regresaría nunca más.

4.3. MUTIS EN SANTAFÉ DE BOGOTÁ (1761-1808)

Como Cavafis resaltó en su poema *Ítaca*, el viaje de Mutis en el barco deparó en gran medida lo que serían algunas de las decisiones que tomó nuestro autor a su llegada a Santafé. Un joven de 29 años quedaba impresionado por la fertilidad del nuevo mundo. Aquella frondosidad que envolvía el camino hasta llegar a su destino iría quedando reflejada en su *Diario de observaciones*. Aquel joven deslumbró al resto de viajeros con sus conocimientos en las diferentes disciplinas científicas.

Fueron ellos los que le impulsaron a implicarse en las tareas de enseñanza en el Colegio del Rosario, cuyo *curriculum* estaba cargado de conocimientos clásicos y nada actualizados. La enseñanza médica no pudo ser, pero si las matemáticas y la física. En su aula se mencionó a Copérnico y a Newton, las esferas rígidas cristalinas del mundo aristotélico-ptolemaico eran resquebrajadas por el impulso de este joven gaditano. De aquí aprendió lo que era enfrentarse a las órdenes religiosas, agustinos y dominicos, terminando acusado ante la Inquisición por la defensa de estas teorías modernas, contrarias a la fe.

Se aventuró también en empresas mineras, con no demasiada fortuna. Esta incursión se llevó a cabo en Montuosa, en la provincia de Pamplona. Mutis persistió durante tres años con pocos rendimientos. No por ello abandonó la idea de lograr éxito en la minería y para ello insistió en contar con uno de los químicos más importantes del momento. Con el riojano Juan José Delhuyar, que se hizo cargo de las Minas del Virreinato, pero a pesar de ello, no logró mejores resultados.

El mayor logro de Mutis proviene del periodo minero, pero la serendipia quiso que en lugar de explotar minas descubriera quinos en esos

desplazamientos al atravesar los montes de Tena. La quina encontrada se la remitió a Linneo quien la denominó *chinchona bogotensis*. La cascarilla de los quinos, la quina, era un producto muy solicitado en Europa y con un alto valor comercial, se utilizaba en la farmacopea para tratar diversas enfermedades como el paludismo o las fiebres.

4.3. LA REAL EXPEDICIÓN BOTÁNICA DE LA AMÉRICA SEPTENTRIONAL (1783-1808)

El siglo XVIII conoció una explosión de expediciones científicas llevadas a cabo por la corona española. Celestino Mutis impulsó la idea de llevar a cabo una de ellas con la particularidad de ser solicitada desde fuera de la península y que tras dos denegaciones sería finalmente concedida. Hay que reconocer que la llegada del nuevo Virrey Antonio Caballero y Góngora facilitó esta concesión.

De modo simultáneo a la puesta en marcha de la expedición, Celestino Mutis intensificó sus contactos con los naturalistas europeos. Linneo fue uno de sus habituales interlocutores. Fue nombrado miembro de la Academia de Ciencias de Estocolmo, y sería felicitado por ello por Thunberg y por Bergius. Esto era posible gracias al esfuerzo que realizó de tenerles al corriente de sus descubrimientos.

4.3.1. Los pintores de la expedición

Humboldt destacó que la Expedición contó con un equipo completo de pintores, quienes realizaron una labor sin precedentes en términos de cantidad y calidad de los iconos, algo que ninguna otra expedición científica había hecho. En abril de 1783, la Expedición se estableció por primera vez en La mesa, un lugar situado entre las tierras frías y los valles interandinos. Inicialmente Mutis contrató a dos artistas plásticos que ya trabajaban como profesionales en Santa Fe: Pablo Antonio García del Campo (1744-1814) y Pablo Caballero (S. XVIII).

García del Campo, quien había sido discípulo de Joaquín Gutiérrez, uno de los destacados pintores de Santafé en el siglo XVIII, asumió el cargo de Pintor de Cámara del Arzobispo Virrey en 1784. Durante este tiempo, es probable que dividiera su atención entre la elaboración de

ilustraciones botánicas y su labor como retratista oficial de dignatarios eclesiásticos y gubernamentales. Fue instruido por Mutis en la técnica del miniado para realzar los dibujos, dado que el uso convencional de la pintura al óleo presentaba desafíos prácticos para sus propósitos. Según Mutis, esta técnica era poco común en esa época.

Se le atribuyen más de cien láminas, que muestran su habilidad excepcional en el dibujo. Aparentemente, García del Campo se retiró hacia 1794, dejando un legado significativo no solo en términos de ilustraciones, sino también como mentor de destacados pintores como Francisco Javier Matís (Guaduas, 1744 - Bogotá, 1851) o Salvador Rizo (Mompox, 1762 - Bogotá, 1816).

Pablo Caballero tuvo una breve participación en la Expedición. Se le atribuyen cuatro láminas firmadas y fechadas, y años más tarde, Mutis lo mencionaría con afecto. Tras la partida de Caballero, Mutis encontró en la misma región a un joven que, a pesar de su indisciplina en ocasiones, se convertiría en uno de sus más destacados pintores: Francisco Javier Matís. Contribuyó con cerca de 326 láminas firmadas para la Flora, todas ellos de excelente calidad, destacando no solo por su precisión en el dibujo, sino también por el exquisito uso del color en las flores.

En ese mismo período, llegó a Mariquita desde Mompox Salvador Rizo, quien acompañaba al Capitán ingeniero Antonio de Latorre como delineante, posiblemente cartógrafo. Se unió a la Expedición con gran dedicación, convirtiéndose eventualmente en mentor de los jóvenes artistas y colaborador esencial de la Expedición hasta la muerte de Mutis en 1808. Mutis se refirió a estos dos artistas, Rizo y Matís, en una de sus cartas: "Pude lograr mis objetivos al involucrarlos en tareas arduas, compensadas con justos salarios y la esperanza de futuros reconocimientos por su servicio al completar la Expedición. Desde entonces, han permanecido fieles al servicio real, desempeñando sus responsabilidades con honor". Además de crear 159 láminas, Salvador Rizo pintó dos excelentes retratos de Mutis, uno de Antonio José Cavanilles examinando la Rizoa, que ahora se encuentra en el Museo Nacional de Colombia, y otro del presbítero Juan Eloy Valenzuela y Mantilla, subdirector de la Expedición y colaborador destacado de Mutis, conservado en el Museo del 20 de Julio.

Uno de los retratos realizados por Mutis, conocido como la Alegoría, parece estar influenciado por el grabado que ilustra la primera página del *Hortus Cliffortianus*, publicado en Amsterdam en 1737, obra que estaba en posesión de Mutis en su biblioteca y que probablemente Rizo conocía. El cuadro de Rizo presenta el busto del eminente Director de Botánica sobre un pedestal, rodeado de libros, plantas y elementos naturales, además de los objetos propios de su estudio.

Sin embargo, el trabajo de la Flora de Nueva Granada requería una mayor producción a medida que avanzaban las investigaciones. Los esfuerzos de Rizo y Matís resultaban insuficientes, lo que llevó a Mutis a buscar la ayuda de pintores en Quito:

> "En esa ciudad hay muchos pintores, según me informaron y yo infiero el número de sus pinturas que circulan por todas estas provincias, me ha parecido más conveniente en el día hacerlos venir de allá que transferirme yo a esa ciudad, como lo he deseado por sus respetos y poseer el límite meridional de mi expedición,"

añadiendo luego,

> "Me ha resultado más fácil siempre y siempre lo será manejar gente más dócil, aunque menos hábil, porque yo suplo por la instrucción que les doy, la habilidad que les falta en los principios[3]".

A través de gestiones con el Presidente de la Audiencia de Quito, se sumaron a la expedición cinco pintores, entre ellos los hijos mayores del renombrado pintor José Cortés de Alcocer: Antonio y Nicolás Cortés[4]. También se unieron Vicente Sánchez, Antonio Barrionuevo y Antonio Silva[5], todos alumnos del pintor Bernardo Rodríguez.

La lista de pintores continuó aumentando en los años siguientes. Hacia 1788, por iniciativa del Virrey, dos pintores españoles llegaron a Nueva Granada, aunque su contribución fue insignificante. Sebastián Méndez

---

[3] Carta al Presidente de la Audiencia de Quito, don José de Villaluenga y Marfil. Mariquita, 10 de julio de 1786, nº 159, en: Hernández de Alba, G., *Archivo Epistolar del Sabio naturalista D. José celestino Mutis*, Tomos I y II (1968), III y IV (1975), Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica, Ed. Nelly.

[4] A Antonio Cortés y Alcocer se le atribuyen 72 láminas de la *Flora*, mientras que a Nicolás serían 31.

[5] Entre los tres dejaron firmadas 96 láminas.

produjo 8 láminas, pero para Mutis fue un colaborador mediocre e indisciplinado. El otro pintor fue José Calzada, de Lima, formado en España, a quien no se le atribuye ni una sola lámina. Por razones de salud, decidió establecerse en Honda, donde falleció.

El alto costo de traer pintores desde la península, sumado a este fracaso, llevó a Mutis a renunciar a intentar traer más pintores desde allí. Además, los pintores de Nueva Granada proporcionaban excelentes resultados. Jóvenes como Lino José de Azero se unieron a la Expedición, primero como alumnos de la Escuela de Dibujo y pintura en 1798, y luego como pintores desde 1808, permaneciendo en la expedición hasta 1816. Cuando la Expedición se trasladó a Santa Fe en 1790, el número de colaboradores aumentó considerablemente.

Aunque Mutis ha sido criticado en ocasiones por no dejar por escrito la mayor parte de sus trabajos de campo en forma de libro, su contribución es colosal. El trabajo de la Flora se resumió en la producción de casi 6,000 láminas de una calidad excepcional. En una carta al Virrey Antonio Caballero y Góngora fechada el 3 de junio de 1783, Mutis explicó que las plantas se reproducirían directamente del natural con todos los detalles y el tamaño original. Esto permitía y sigue permitiendo tener una idea precisa de las plantas estudiadas por la Expedición. Mutis era consciente de que este método permitía a sus interlocutores comprender exactamente de qué hablaba. Para las plantas que excedían el espacio, como las Orquídeas, ideó que los tallos fueran cortados y repartidos en el plano, con las hojas en el centro y las flores a la derecha, presentando un conjunto equilibrado y uniforme.

Mutis era consciente de la innovación de su trabajo y de que las láminas eran el principal referente de su estudio. Al ser elogiadas por Bergius, hijo de Linneo, Mutis respondió que "*cada día las láminas van saliendo más bellas*". Después de haber formado a jóvenes pintores que desconocían por completo las técnicas a emplear, se sintió satisfecho de que los resultados obtenidos por ellos completaran una colección que "*asombra incluso a algunos europeos de mejor criterio*". Mutis recibió felicitaciones y admiración de los sabios más prominentes de su época, incluyendo a Humboldt, Bonpland, Linneo o Bergius, entre otros.

La *Casa de la Botánica*, conocida así por el lugar donde trabajaban los pintores en Santafé, era tanto una escuela de arte como un taller de observación meticulosa. Los artistas se convirtieron en hábiles observadores y maestros en el manejo de las técnicas artísticas. Seleccionaban cuidadosamente los ejemplares a ilustrar, transformando incluso las plantas más comunes en magníficos especímenes a través de su arte. La botánica adquirió una nueva dimensión en la Expedición de Mutis, convirtiéndose en arte por sí misma.

En 1953, Lorenzo Uribe Uribe[6] realizó un minucioso estudio de cada una de las láminas conservadas en el Real Jardín Botánico. De este análisis se dedujo que menos de una sexta parte de las láminas llevaban firma, y que en aproximadamente veinte de ellas se mencionaban cinco dibujantes específicos. Además, se tiene constancia de al menos otros siete pintores cuyos nombres no están registrados en la iconografía. Estos hallazgos sugieren que las láminas no pueden considerarse como trabajos individuales, sino más bien como parte del conjunto de la escuela mutisiana.

5. LOS DATOS: PINTORES Y DIBUJOS

Recordemos la frase que Celestino Mutis escribió al Virrey Antonio Caballero y Góngora el 3 de enero de 1789 en Mariquita:

> "Cada lámina me cuesta mil suspiros. Cuantos me habrán costado y me costarán más de tres mil láminas de que debe constar mi Flora"

Aquí queremos resaltar uno de los objetivos fundamentales. La expedición liderada por Mutis, sin haber producidos resultados literarios donde poder señalar la importancia de la misma, esta quedará perfectamente reflejada en la nómina de pintores que participó en ella, así como en la cantidad de láminas que se pintaron, y que aún se conservan.

[6] Cfr. Uribe Uribe, L., *La Expedición Botánica del Nuevo Reino de Granada: su obra y sus pintores*. Bogotá: Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, 1953.

TABLA 1: *Relación de los 32 pintores que firmaron alguna lámina, así como el número de láminas de la Flora que aparecen firmadas por estos dibujantes*

Nombre	Dibujos firmados
Pedro ALMANSA	94
Lino José de AZERO	91
Antonio BARRIONUEVO	34
Pablo CABALLERO	4
Manuel COLLANTES	4
José Raimundo COLANTES	5
Francisco Javier CORTÉS ALCOCER	21
Manuel Antonio CORTÉS	72
Nicolás CORTÉS	31
José Manuel DOMÍNGUEZ	1
Francisco ESCOBAR VILLAROEL	103
Agustín GAITÁN	2
Pablo Antonio GARCÍA DEL CAMPO	123
Antonio GUTIÉRREZ	1
Juan Nepomuceno GURIÉRREZ	7
Mariano HINOJOSA	76
José Manuel JIRONZA	2
José Antonio LOZANO	7
Juan francisco MANZARA	70
Francisco Javier MARTÍNEZ	1
José Manuel MARTÍNEZ	115
Francisco Javier MATÍS MAHECHA	326
Sebastián MÉNDEZ	8
José Joaquín PÉREZ	150
José Camilo QUESADA	38
Salvador RIZO	159
Manuel ROALES	34
Alejo SÁENZ	15
Vicente SÁNCHEZ	52
Antonio SILVA	10
Félix TELLO	11
José Antonio ZAMBRANO	1

El número de dibujantes de la expedición llegó a alcanzar una nómina de unos 40. En el Real Jardín Botánico de Madrid se conservan 5607

láminas de la Flora de Bogotá. De todas ellas sólo 1646 aparecen firmadas por sus autores, lo que significa que 3961 son anónimas.

FIGURA. 2: *Epistephium duckei Huber (Orchidaceae) · Salvador Rizo Blanco · Témpera sobre papel; 54 x 38 cm · Real Expedición Botánica del Nuevo Reino de Granada · Archivo del Real Jardín Botánico, CSIC · División III, lám. 535*[7]



[7] Proyecto de digitalización de los dibujos de la Real Expedición Botánica del Nuevo Reino de Granada (1783-1816), dirigida por José Celestino Mutis: www.rjb.csic.es/icones/mutis. Real Jardín Botánico-CSIC. Las imágenes utilizadas en este texto son de: [Martín, C., 2008b].

FIGURA. 3: *Loranthus · Francisco Escobar Villarroel · (Loranthaceae) · Témpera sobre papel; 54 x 38 cm. Real Expedición Botánica del Nuevo Reino de Granada · Archivo del Real Jardín Botánico, CSIC. División III, lám. 1882*



FIGURA. 4: *Eleutherine bulbosa (Miller) Urban (Hypoxydaceae) · Francisco Javier Matis Mahecha · Témpera sobre papel; 50 x 38 cm · Real Expedición Botánica del Nuevo Reino de Granada · Archivo del Real Jardín Botánico, CSIC · División III, lám. 282*



Las láminas pintadas por los dibujantes de la expedición sobre papel de algodón y lino importados de Europa contienen áreas al temple, a la

acuarela y al miniado. Se utilizaban para estos dibujos plantas recién cortadas en los diferentes momentos de desarrollo de la planta de tal manera que una simple lámina aportaba una información extra, más allá de la imagen que pudiéramos tomar de manera fotográfica. La información morfológica aportada en la lámina especifica los momentos de desarrollo de la misma.

6. CONCLUSIONES

Entre las conclusiones que podemos extraer destacarían las siguientes:

- La formación médica del s. XVIII implicaba el conocimiento de la flora. Los jardines botánicos tan extendidos ya en Europa en este periodo servirán para que los médicos conozcan las plantas utilizadas en la farmacopea.

- Celestino Mutis dispuso de una formación integral y transversal, que diríamos hoy. Conocimientos médicos, botánicos, pero también matemáticos, de física o de astronomía. Esta formación ilustrada será la que quiera trasladar a los jóvenes del Virreinato de Nueva Granada.

- La flora de Nueva Granada se convierte en una obsesión. Logrará llevar a cabo una expedición botánica sobre este territorio que se prolongará desde 1783 hasta su fallecimiento en 1808, durante 25 años, siendo la expedición más larga de las llevadas a cabo.

- Las investigaciones y la ampliación del equipo artístico. A medida que avanzaban las investigaciones obligó a la incorporación de pintores de Quito para complementar el trabajo de Rizo y Matís. Esta ampliación del equipo proporcionó una diversidad de talentos que enriqueció la producción artística de la expedición.

- Hay que resaltar el meticuloso trabajo de Mutis y su equipo en la creación de las láminas botánicas, mostrando un nivel excepcional de precisión y detalle. La técnica innovadora de

Mutis para reproducir las plantas directamente del natural se reconoce como un hito en la historia botánica, permitiendo una comprensión precisa de la flora estudiada.

– Mutis recibió el reconocimiento y la admiración por parte de destacados científicos de su época como Humboldt o Linneo, así como la importancia de su legado en el ámbito de la botánica y el arte. El trabajo realizado por Mutis y su equipo durante la Expedición Botánica en Nueva Granada se considera como un hito significativo en la historia científica y artística de la región.

7. REFERENCIAS

Amaya, José Antonio (1983). *Bibliografía de la Real Expedición Botánica del Nuevo Reino de Granada*. Bogotá, Instituto Colombiano de Cultura Hispánica.

Amaya, J. A. (1986). *Celestino Mutis y la expedición botánica*. Madrid, Debate.

Díaz Piedrahita, S. (2000). *Matís y los dos Mutis orígenes de la anatomía vegetal y de la sinanterología en América*. Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Bogotá

Frías, M. (1994). *Tras el Dorado Vegetal. Celestino Mutis y la Real Expedición Botánica del Nuevo Reino de Granada*. Sevilla, Diputación de Sevilla.

Gredilla, A. Federico (1911). *Biografía de José Celestino Mutis con la relación de su viaje y estudios practicales en el Nuevo Reino de Granada*. Madrid, Fortanet.

González Bueno, A. (2008). *José Celestino Mutis (1732-1808). Naturaleza y arte en el nuevo reyno de Granada: edición conmemorativa del II centenario*. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo. Dirección General de Relaciones Culturales y Científicas: Real Jardín Botánico, CSIC.

Hernández Alba, Guillermo edit. (1958). *Diario de observaciones de José Celestino Mutis (1760-1790)*. Bogotá, Instituto Colombiano de Cultura Hispánica, Editorial Minerva. 2 Vol.

Hernández Alba, Guillermo (1968-1975) *Archivo Epistolar de don José Celestino Mutis*, Madrid, Instituto de Cultura Hispánica, 4 vol.

Hoyos Sainz, L. (1947). *José Celestino Mutis. Naturalista, médico y sacerdote.* Madrid, Editora Nacional, 259 págs.

Martín, C. (2008a). "*Introducción*". En: Mutis, J. C. *El arcano de la quina*: 9-49. Cádiz, Diputación Provincial de Cádiz.

Martín, C. (2008b), *1732-1808. El viaje de Mutis, Un botánico entre dos mundos*. Cádiz, Diputación Provincial de Cádiz.

Martín, C. (2008c), Celestino Mutis como figura ilustrada en los territorios de Nueva Granada: poliedricismo mutisiano. *Ateneo: revista cultural del Ateneo de Cádiz,* nº 8, 2008, 85-93.

Martín, C. (2008d), Celestino Mutis como ilustrado(r) en Nueva Granada. *Medicina gaditana*, nº 65, octubre 2008, 8-9.

Martín, M. P. (1987). *Celestino Mutis*. Madrid, Historia 16 – Quorum. Sociedad Estatal para la Ejecución Programas del Quinto Centenario.

Martín Ferrero, P. (1986). *Actas del Simposium CCL aniversario nacimiento de Joseph Celestino Mutis*. Cádiz, Diputación Provincial de Cádiz.

Mutis, J.C. (1985). *Escritos botánicos*. Estudio, selección e introducciones de Mª Paz Martín Ferrero. Sevilla (Biblioteca de Cultura Andaluza, nº 21), Editoriales Andaluzas Unidas, S.A.

Pelayo, F. 1990. "Las actividades mineras de J. C. Mutis y Juan José Elhuyar en Nueva Granada". *Revista de Indias*, L (nº 189): 455-471.

Pérez Arbeláez, Enrique (1967). *José Celestino Mutis y la Real Expedición Botánica del Nuevo Reino de Granada*. Bogotá, Antares, Tercer Mundo S.A.

Sotos Serrano, C. (1992): *Aspectos artísticos de la Real Expedición Botánica de Nueva Granada.* En M.P. San Pío Aladrén (coord.): *Mutis y la Real Expedición Botánica del Nuevo Reyno de Granada* (págs. 121-139). Bogotá, Villegas edit.

LA GEOMETRÍA EN EL ARTE RELIGIOSO. UNA INVESTIGACIÓN POR HACER

José Cándido Martín Fernández
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo surgió en el contexto de la búsqueda de un tema que afrontara la idea del uso de la geometría en la construcción de los edificios religiosos. Era obvio que el primer modelo al que nos íbamos a acercar no era otro que el aportado por tantos estudios acerca de la presencia de la razón áurea en el ámbito de la arquitectura, pero también de la escultura o de la pintura. Pero esa búsqueda nos llevó a tropezarnos con una información no suficientemente divulgada ni conocida. Estamos hablando del descubrimiento que en 1944 se realizó en la ciudad de Córdoba al tratar de probar la hipótesis de que en dicha ciudad dominaría la proporción áurea en sus construcciones.

Dicha hipótesis partía del hecho de que los *Elementos* de Euclides aparecieron y se tradujeron en esta ciudad, y es en ellos donde nos encontraremos con la geometría que sustenta la razón áurea.

En 1944, la Universidad de Madrid, hoy conocida como Universidad Complutense de Madrid, se propuso demostrar la presencia constante de la proporción áurea en la arquitectura a lo largo de la historia. Para ello, llevó a cabo un experimento seleccionando Córdoba, una ciudad con una rica tradición y vinculada a los *Elementos* de Euclides. Se creía que las diversas culturas que habían dejado su huella en Córdoba, como los romanos, los árabes, los cristianos y los judíos, habían empleado sistemáticamente esta proporción. Este estudio se inspiró en el trabajo previo realizado por Gustav Fechner en 1876, cuyo objetivo era demostrar que la proporción áurea era el estándar absoluto de la belleza.

Fechner se basó en las ideas de Adolf Zeising, quien en 1854 publicó su obra *Neue Lehre Von Des Proporcionen Des Menschlichen Korpers*, proponiendo la posibilidad de una única ley estética universal que examinaba las proporciones del cuerpo humano. Zeising abordó el tema desde una perspectiva estética en sus obras *Aesthetische Forschungen* (1855) y *Die Metamorphosen in den Verhältnissen der Menschlichen Gestalt* (1859), donde consideraba el cuerpo humano como algo dinámico, que crece y cambia sus medidas, y no solo en términos de altura, sino también en las proporciones entre sus distintas partes, desde el nacimiento hasta la madurez.

Basándonos en investigaciones previas que confirmaban la preferencia del ojo humano por la razón o proporción áurea, la entonces llamada Universidad Central de Madrid emprendió el estudio para demostrar la atemporalidad de esta proporción y su presencia en la ciudad de Córdoba. Hasta 1535, solo se contaba con traducciones árabes y versiones latinas derivadas de estas, ya que el texto griego de los *Elementos* de Euclides no había aparecido. La introducción de la proporción divina en la arquitectura europea se remonta a la obra de Luca Pacioli, lo que sugiere una relación estrecha entre la arquitectura pre-renacentista cordobesa y esta estética. Sin embargo, el estudio resultó un fracaso rotundo: tras un análisis minucioso de la arquitectura cordobesa, se concluyó que la proporción áurea estaba apenas presente de forma testimonial en la ciudad. Este resultado desafió la supuesta universalidad de dicho principio. Aunque respaldado por investigaciones anteriores y utilizando métodos probados por la Universidad de Yale basados en el trabajo de Fechner, el proyecto fue finalmente cancelado, como señala Rafael de la Hoz en 1995.

1.1. POR QUÉ SE BUSCA UN MODELO DE BELLEZA

Explorar los orígenes de por qué, quién o cómo se estableció que un cierto estándar de belleza era superior a otros nos sumergiría en terrenos especulativos, con valoraciones imprecisas y fuentes que podrían no ser del todo fiables. Aunque el tema de la belleza se menciona en varios diálogos de Platón, él nunca se dedicó específicamente a cuestiones estéticas, sino que las vinculaba con lo metafísico o lo ético. En el

Banquete, por ejemplo, argumentaba que la belleza era algo por lo que valía la pena vivir, pero en el sentido griego, relacionado con la virtud, la verdad y lo social. Esta preocupación por la belleza también se ve en *La República* o *Las Leyes*, pero es en *Hipias Mayor* donde se aborda la esencia que debe estar presente en todas las cosas bellas. Según este diálogo, estas cualidades incluyen la utilidad, lo beneficioso, lo que produce bien, y lo que agrada a la vista y al oído. En contraste, el pensamiento moderno separa la belleza en el ámbito estético, la certeza en la ciencia y el bien en la ética.

En el mundo griego, la belleza estaba asociada a la armonía física más que a la estética. Se atribuye a Pitágoras o a su escuela el descubrimiento de proporciones aritméticas en los instrumentos musicales, tanto de percusión como de cuerda o viento. La música, considerada bella para los griegos, obedecía a estas proporciones aritméticas. Según Jámblico, en su biografía de Pitágoras, este entendió las relaciones matemáticas en la música al observar cómo diferentes martillos generaban sonidos armoniosos al golpear un yunque, basados en intervalos de cuarta, quinta y octava. Esto lo llevó a comprender que los sonidos dependían del tamaño de los martillos, lo que luego aplicó a experimentos con cuerdas y otros instrumentos, descubriendo que las mismas proporciones se mantenían. La música, considerada una de las formas más refinadas de belleza, fue relacionada con conocimientos matemáticos en esta época.

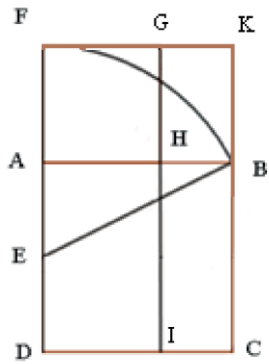
La educación en Grecia se dividía en dos tipos de saberes: el *Trivium*, que incluía la Gramática, Dialéctica y Retórica (artes de la elocuencia), y el *Quadrivium*, con la Geometría, Aritmética, Cosmología y Música (saberes exactos). Estas siete artes liberales, que se enseñaban para formar a hombres libres, contrastaban con las artes serviles, que preparaban para oficios artesanales basados en la imitación y la repetición.

1.2. Euclides: la media y extrema razón

En los *Elementos* de Euclides, no se hace mención alguna a la belleza en ninguna de sus posibles formas. Sin embargo, a lo largo del texto encontramos lo que hoy conocemos como *divina proporción*, tal como fue nombrada por Pacioli.

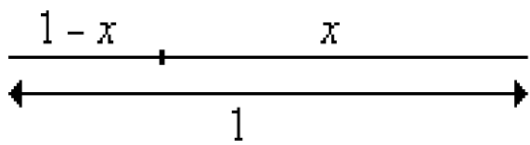
Dentro del texto de los Elementos de Euclides, se establece el fundamento geométrico de la razón áurea en la proposición II.11: "Dividir una recta dada de manera que el rectángulo comprendido por la recta entera y uno de los segmentos sea igual al cuadrado del segmento restante" [Euclides, 1991, pp. 284-285]. En esta proposición, Euclides construye un cuadrado ABCD con el lado AB y divide el lado AD en dos partes iguales mediante el punto E. Luego, traza el segmento EB y prolonga el segmento DEA hasta F, de manera que EB sea igual a EF. A partir de AF, se construye un cuadrado AFGH, donde H resuelve el problema, ya que AB/AH = AH/HB.

FIGURA. 1: *Dibujo de la proposición II.11 de Euclides.*



Y más adelante, en la proposición VI.30 [Euclides, 1994, 103-104] plantea "Dividir una recta finita dada en extrema y media razón". La idea es sencilla: la recta se divide en dos partes tal que, la razón entre la parte menor y la mayor, es igual a la existente entre la mayor y el total, es decir, la suma de ambas partes. En un segmento de longitud unidad tenemos

FIGURA. 2. *División de un segmento en media y extrema razón.*



1.3. PACIOLI: LA DIVINA PROPORCIÓN

La verdadera trascendencia de la *Divina proporción* de Luca Pacioli tiene su origen en el título del libro, al denominar a la media y extrema razón de Euclides como *divina proporción*. En el capítulo V explicará por qué recurre a este título para el tratado y encuentra cuatro razones de semejanza entre Dios y esta proporción euclidiana.

"La primera es que ella es una y nada más que una; y no es posible asignarle otras especies ni diferencias. Y esta unidad es el supremo epíteto de Dios mismo", …, "La cuarta correspondencia es que, así como Dios jamás puede cambiar, y es todo en todo y está todo en todas partes, de la misma manera nuestra presente proporción siempre, en toda cantidad continua y discreta, sea grande o pequeña, es la misma y siempre invariable".

Pero aún añadirá una quinta correspondencia para la cual se remitirá al *Timeo* de Platón, y del mismo modo que el Demiurgo, el hacedor, confiere el ser a la quinta esencia, y mediante ella a los cuerpos simples, a los elementos sublunares, y por medio de éstos se confiere el ser a cada una de las cosas de la naturaleza, de la misma manera "nuestra santa proporción da el ser formal al cielo mismo, atribuyéndole la figura del dodecaedro, cuerpo de doce pentágonos, el cual no es posible formarlo sin nuestra proporción".

Su intento de relacionar "la media y extrema razón" de Euclides rebautizándolo como "divina proporción" ha trascendido hasta la actualidad y se ha convertido en la referencia fundamental de las proporciones arquitectónicas. Tan importante que esa búsqueda de belleza máxima se ha realizado temporalmente tanto hacia atrás como hacia adelante.

2. LA DIVINA PROPORCIÓN EN LA ARQUITECTURA

Del mismo modo que la media y extrema proporción fue establecida antes que sus denominaciones de áurea o divina, su uso en el ámbito de la arquitectura también fue previo al de las denominaciones. La primera

fuente de que disponemos respecto a las proporciones[8] en las construcciones nos la aporta Marco Vitruvio Polión, quien ya nos dice en su *De Architectura* que:

> "El cuerpo humano lo formó la naturaleza de tal manera que el rostro, desde la barbilla hasta la parte más alta de la frente, donde están las raíces del pelo, mida una décima parte de su altura total. La palma de la mano, desde la muñeca hasta el extremo del dedo medio, mide exactamente lo mismo; la cabeza, desde la barbilla hasta la coronilla, mide una octava parte de todo el cuerpo; una sexta parte mide desde el esternón hasta las raíces del pelo y desde la parte media del pecho hasta la coronilla, una cuarta parte. Desde el mentón hasta la base de la nariz, mide una tercera parte de la altura del rostro; desde la base de la nariz hasta las cejas, otra tercera parte y desde las cejas hasta las raíces del pelo, la frente mide igualmente otra tercera parte. Si nos referimos al pie, equivale a una sexta parte de la altura del cuerpo; el codo, una cuarta parte, y el pecho equivale igualmente a una cuarta parte. Los restantes miembros guardan también una proporción de simetría, de la que se sirvieron los antiguos pintores y escultores famosos, alcanzando una extraordinaria consideración y fama. Exactamente de igual manera, las partes de los templos deben guardar una proporción de simetría perfectamente apropiada de cada una de ellas respecto al conjunto total en su completa dimensión. El ombligo es el punto central natural del cuerpo humano. En efecto, si se coloca un hombre boca arriba, con sus manos y sus pies estirados, situando el centro del compás en su ombligo y trazando una circunferencia, ésta tocaría la punta de ambas manos y los dedos de los pies. La figura circular trazada sobre el cuerpo humano nos posibilita el lograr también un cuadrado: si se mide desde la planta de los pies hasta la coronilla, la medida resultante será la misma que la que se da entre las puntas de los dedos con los brazos extendidos; exactamente su anchura mide lo mismo que su altura, como los cuadrados que trazamos con la escuadra. Por tanto, si la naturaleza ha formado el cuerpo humano de modo que sus miembros guardan una exacta proporción respecto a todo el cuerpo, los antiguos fijaron también esta relación en la realización completa de sus obras, donde cada una de sus partes guarda una exacta y puntual proporción respecto a la forma total de su obra [Vitruvio, *De Architectura*, pp. 81-82].

[8] Vitruvio aplicó las proporciones del cuerpo humano al ámbito de la arquitectura, sin embargo, en el ámbito de la escultura ya existían antecedentes. El primero de los cánones sería el de Policleto (s. V a.C.), quien escribiría un tratado sobre las proporciones entre las partes del cuerpo, que no nos ha llegado, pero que es citado por Galeno. Posteriormente, a finales del periodo clásico griego, Praxíteles (s. IV a.C.) también llevó a cabo un canon matemático de las proporciones del cuerpo humano. Entre ambos hay algunas diferencias notables. El cuerpo de Praxíteles es más estilizado que el de Policleto, para Praxíteles la altura de la figura humana debía estar estructurada en ocho cabezas y no en siete como había propuesto Policleto. Praxíteles planteaba una belleza más ideal que real.

No olvidemos que en realidad este texto de Vitruvio pretende sustentar la explicación de que la disposición de los templos está basada en la búsqueda de simetrías que es la norma que deben mantener los arquitectos. Y Vitruvio tiene claro que la simetría está sustentada en lo que los griegos llamaban analogía, que no es otra cosa que la proporción. Lo mismo que el cuerpo humano mantiene un equilibrio de simetrías y proporciones, la construcción de los templos debe tenerlos también [Vitruvio, p. 81]. Sin embargo, en ningún momento Vitruvio hará alusión ni a Euclides ni a la media y extrema razón. En la filosofía griega ya se había aludido a la idea, "del hombre como medida de todas las cosas", pero esta frase que corresponde a Protágoras[9] nunca la realizó en el sentido arquitectónico que ahora alcanza con Vitrubio. Tras la desaparición del mundo clásico la obra de Vitruvio tuvo que esperar hasta el Renacimiento para ser rescatada. La primera referencia de una traducción de la *Arquitectura* de Vitruvio se debió a Petrarca (1304-1374), pero no será hasta 1470 cuando nos encontremos con una traducción parcial realizada por Francesco di Giorgio Martini[10] (1439-1502) que elaboró la primera ilustración del hombre de Vitrubio de la que hay referencia.

Pero será la representación de Leonardo da Vinci la que eclipsará a todas las demás. El *Hombre de Vitruvio* de Da Vinci[11] es un pequeño dibujo realizado sobre una superficie de 34,4 cm x 25,5 cm, en las que representa un hombre con brazos y piernas extendidas en dos posiciones, enmarcado dentro de un círculo y dentro de un cuadrado. Sigue literalmente la instrucción de Vitrubio:

> "En efecto, si se coloca un hombre boca arriba, con sus manos y sus pies estirados, situando el centro del compás en su ombligo y trazando

[9] La idea del hombre medida de Protágoras alcanza en la tradición platónica con sus diálogos *Teeteto* y *Protágoras* un radicalismo radical. En el *Teeteto* refiriéndose a esta expresión dirá "las cosas son para mí como a mí me parecen y son para ti tal y como a ti te parecen que son" [*Teeteto*, 152a], en realidad el hombre medida de Protágoras es un hombre individual y no un concepto general abstracto como el que se plantea en Vitruvio. Mientras en Protágoras no hay aspectos comunes Vitruvio establece lo que cada cuerpo tiene en común con los demás.

[10] El mismo Giorgio Martini, inspirado en la obra de Vitruvio, llega a proponer la relación que puede darse entre las proporciones del cuerpo humano con las del trazado urbano de una ciudad, esta obra titulada *Trattato di architettura civile e militare* apareció en 1480.

[11] Actualmente puede verse en la Galería de la Academia de Venecia.

> una circunferencia, ésta tocaría la punta de ambas manos y los dedos de los pies. La figura circular trazada sobre el cuerpo humano nos posibilita el lograr también un cuadrado: si se mide desde la planta de los pies hasta la coronilla, la medida resultante será la misma que la que se da entre las puntas de los dedos con los brazos extendidos; exactamente su anchura mide lo mismo que su altura, como los cuadrados que trazamos con la escuadra [Vitruvio, *De Architectura*, p. 82].

En el texto que aparece junto a la imagen podemos leer que "Vitruvio el arquitecto, dice en su obra sobre arquitectura que la naturaleza distribuye las medidas del cuerpo humano", y a continuación nos da los mismos datos biométricos que ya hemos visto en la cita utilizada de Vitruvio[12]. En ninguno de los dos autores nos vamos a encontrar la mención a Euclides y a su "media y extrema proporción". Sin embargo, un análisis matemáticamente detallado[13] del dibujo de Leonardo da Vinci no dejaría ninguna duda que la imagen construida refleja nítidamente la idea de lo que Pacoli llamará divina proporción.

3. EL MITO ÁUREO

En el siglo XIX, surge el mito en torno a la divina proporción, coincidiendo con el auge del romanticismo que se desarrolla a finales del siglo XVIII y se extiende a lo largo del XIX. Este movimiento impregna casi todos los campos del conocimiento, incluido el ámbito de la búsqueda de las cualidades estéticas de la proporción en la arquitectura, la escultura, la pintura, ect. Adolf Zeising, por ejemplo, postulaba una ley universal como canon estético en las proporciones del cuerpo humano, mientras que Gustav Fechner intentaba extender este canon a cualquier objeto o construcción, convirtiéndolo en el patrón absoluto de belleza.

A partir de entonces, comienza una búsqueda de la presencia de la divina proporción en la naturaleza y en el arte del pasado. Grandes ejemplos, como el Partenón y las pirámides de Egipto, así como la arquitectura religiosa, como las catedrales y otras obras maestras, se consideran

[12] Cfr. Vitruvio, 81-82.

[13] Existe un estudio en línea en este sentido: Fuster Ruiz, R. y Aguadé Torrell, J. "El Hombre de Vitruvio de Leonardo da Vinci": un trazado basado en las proporciones del folio". file:///C:/Users/propietario/Downloads/El_Hombre_de_Vitruvio_de_Leonardo_da_Vin.pdf

ejemplos de esta proporción. También se encuentran ejemplos en la pintura, como el Cristo crucificado de Velázquez o el Nacimiento de Venus de Botticelli. Este misticismo ha perdurado hasta nuestros días, se puede observar en el Parque Güell de Barcelona o en obras de artistas como Dalí.

En el siglo XX, la figura más determinante para el engrandecimiento del mito de la proporción áurea fue el arquitecto suizo Charles-Édouard Jeanneret, conocido como Le Corbusier. Le Corbusier pasó a la historia de la arquitectura moderna como uno de los más influyentes del siglo XX, gracias a su filosofía renovadora que empleaba las matemáticas y la geometría como fundamentos de su trabajo. En sus edificios, se destaca la ortogonalidad y el uso innovador del hormigón armado. Después de más de 20 años de estudio sobre la proporción, Le Corbusier publicó en 1950 un ensayo llamado *El Modulor*, que sería utilizado por generaciones posteriores de arquitectos. Este ensayo presentaba un sistema de medidas proporcionadas a las magnitudes del cuerpo humano, aplicable universalmente a la arquitectura y la mecánica.

Entre los edificios más emblemáticos y conocidos donde aplicó le razón áurea está el de la sede de la ONU en Nueva York. Consiste en un rectángulo áureo que, a su vez, tiene marcas distintivas que lo dividen de nuevo según la proporción áurea.

4. REFUTACIÓN DE LA HIPÓTESIS ÁUREA

La hipótesis propuesta por la antigua Universidad Central de Madrid se inscribía en esta tradición. En Córdoba, la ciudad que preservó los *Elementos* de Euclides, se esperaba que los edificios se construyeran utilizando la proporción áurea. Sin embargo, como mencionamos anteriormente, no solo no se confirmó esta hipótesis, sino que también se reveló un resultado completamente inesperado.

Según Rafael de la Hoz, en la misma época, en 1944, la Universidad de Yale llevaba a cabo una investigación similar. Consistía en administrar un test para confirmar la preferencia social por la proporción áurea. Ambos estudios se asemejaban en gran medida al realizado por Fechner en 1876, que consistía en pedir a los participantes que construyeran un

rectángulo que consideraran totalmente armónico. Además, se complementaba con un análisis histórico de la arquitectura para verificar su uso por parte de los arquitectos.

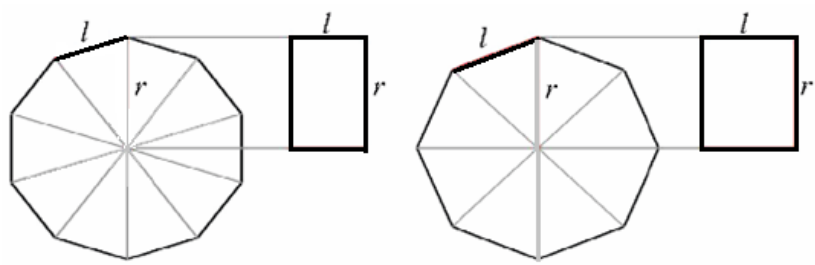
El resultado social fue sorprendente, ya que desafiaba todas las suposiciones previas. Sin embargo, este resultado sobre la percepción del gusto estético social fue confirmado por el estudio arquitectónico. Para mayor misterio se encontró que la mayoría había trazado uno, menos esbelto que el armónico con la proporción: lado mayor dividido por lado menor = 1,3.

5. LA GEOMETRÍA CORDOBESA

Mientras la proporción áurea es la relación entre el lado y el radio de un decágono regular [Bonell, 2000, 25; Huntley, 1970, 25] la proporción cordobesa lo es entre el lado y el radio de un octógono regular, y su valor es:

FIGURA. 3. *A la izquierda la figura del decágono regular de la que extraemos la proporción áurea entre la relación del lado y el radio. A la derecha el octógono regular del que extraemos la proporción cordobesa de la relación entre el radio y el lado.*

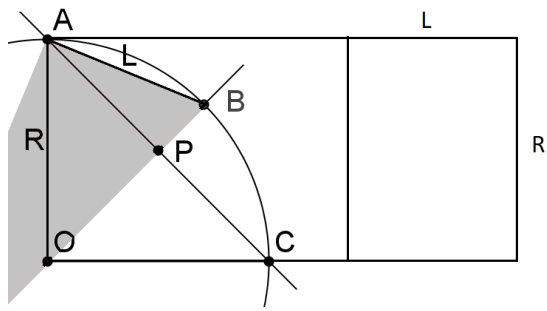
$$c = \frac{r}{l} = \frac{1}{\sqrt{2-\sqrt{2}}} = 1.30656296487$$



El octógono admite la construcción de un falso estrellado compuesto por dos cuadrados girados entre sí 45º, y la proporción cordobesa está estrechamente vinculada al ángulo de 45º.

La construcción del rectángulo cordobés se sumamente sencillo, basta con trazar la bisectriz del primer cuadrante de una circunferencia.

FIGURA.4: *Construcción del rectángulo cordobés*



5. LA ARQUITECTURA CORDOBESA

La búsqueda llevada a cabo por Rafael de la Hoz llevó a encontrar la proporción dada por los cordobeses como la representativa de la armonía en diferentes lugares de la ciudad. En primer lugar, en algunas esculturas de figuras humanas, por ejemplo, en las de mosaico de Alcolea, así como en otras figuras romanas del Museo Arqueológico de Córdoba. Las figuras de Adán y Eva del sarcófago paleocristiano de Huerta de la Reina. En ellas las proporciones eran más reales que las dadas por Vitruvio.

A partir de este punto, se comenzaron a identificar los usos frecuentes de esta característica proporción en la construcción cordobesa. De acuerdo con De la Hoz, se destaca la "solución constructiva de la bóveda cordobesa en la Mezquita", así como su presencia en el Mihrab, el lugar más sagrado de la misma. Además, esta proporción se utiliza repetidamente en las dimensiones de la planta de la Mezquita, en sus arcadas y en las fachadas de Al-Hakam II.

Aunque podría parecer característico de la cultura islámica cordobesa, esta proporción se encuentra también en muchos otros edificios, tanto en los de estilo mudéjar como en los cristianos. Por ejemplo, en la fachada de la Sinagoga, la portada de la Casa del Indiano (o Casa de los Ceas) y la portada del Palacio de los Marqueses de la Fuensanta del

Valle. Asimismo, se observa en edificios cristianos como la fachada de la Iglesia de la Merced o la fachada de la Iglesia de Santa María de Aguas Santas. Todos estos ejemplos se encuentran, como se recalca, en la ciudad de Córdoba.

La evidencia más destacada se centrará en la búsqueda de octógonos en la arquitectura. Este elemento es frecuente en el arte religioso y en la construcción de templos, donde la disposición de la planta en forma de cruz, ya sea latina o griega, genera un espacio de convergencia entre la nave principal y la sección que resulta del corte ortogonal. Este espacio suele estar cubierto por una cúpula elevada sostenida por un cimborrio.

Es precisamente en esta solución arquitectónica donde encontramos la aplicación de la proporción cordobesa. Muchos de los cimborrios construidos, tanto en la época románica como en la gótica, adoptan una forma octogonal. Un ejemplo de esta característica arquitectónica se encuentra en la Colegiata de Sant Pere de Ponts, en Lérida, un edificio de influencia lombarda cuyo cimborrio octogonal destaca por su imponente altura sobre el resto de la estructura. Otro ejemplo notable es la Iglesia de San Martín de Tours en Frómista, Palencia, situada en el Camino de Santiago y de estilo románico, donde el cimborrio octogonal es una característica distintiva.

Ya en el período gótico, encontramos ejemplos como el de la Iglesia de Santa María la Real de Sangüesa. Esta iglesia, cuya construcción comenzó en el siglo XII, muestra características góticas, como la linterna elevada sobre el transepto, que fue realizada hacia el siglo XIII.

En este periodo nos encontramos con el caso más estudiado de todos: la Catedral de Burgos. Este impresionante edificio cuenta con cuatro cúpulas octogonales: el Cimborrio, la capilla del Alguacil, la capilla de la Presentación y la antigua Sala Capitular. De estas, la del Cimborrio ha sido minuciosamente investigada por Antonia Redondo, Encarnación Reyes y Dirk Huylebrouck en 2011. En su análisis, demostraron que tanto la roseta como las figuras geométricas en su interior, los octógonos inscritos y las decoraciones ornamentales, siguen la proporción cordobesa [2011,198-201].

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

1. La Universidad Central de Madrid planteó una hipótesis sobre la presencia de la proporción áurea en la arquitectura cordobesa, que no fue confirmada, desafiando las suposiciones previas.
2. Los estudios realizados por la Universidad de Yale y otros siguieron la línea de Fechner en la búsqueda de la inclinación social hacia la proporción áurea, obteniendo resultados sorprendentes, la aparición de una proporción nunca antes estudiada y que fueron ratificados por análisis arquitectónicos.
3. Se identificaron usos recurrentes de esta proporción en la arquitectura cordobesa, tanto en edificaciones islámicas como cristianas, desafiando la idea de que fuera exclusiva de una cultura.
4. La aplicación de la proporción cordobesa está extendida en la arquitectura religiosa, destacando en la construcción de cimborrios octogonales en iglesias románicas y góticas.
5. La Catedral de Burgos es un ejemplo emblemático, donde las cúpulas octogonales, especialmente el cimborrio, han sido estudiadas y se ha demostrado su relación con la proporción cordobesa.

En resumen, la búsqueda de la proporción cordobesa y su presencia en la arquitectura está generando un campo de investigación y ha revelado conexiones sorprendentes en diversas obras arquitectónicas, desafiando percepciones previas y enriqueciendo nuestra comprensión del arte y la cultura. Como proponemos en el subtítulo, la investigación para confirmar los numerosos ejemplos que existen en la arquitectura religiosa que han tenido como unidad de construcción la proporción cordobesa, han sido muy numerosos, pero como su descubrimiento ha sido reciente y no tiene una obra como los Elementos de Euclides o un Pacioli que llame a esta proporción como divina, necesitará mucho tiempo para consolidarse en la investigación científica.

8. REFERENCIAS

Alexander-Skipnes, I. (2017), Visual Culture and Mathematics in the Early Modern Period, Taylor & Francis. ISBN: 978-1-138-67938-2.

Andrea Cook, Th. (1914), The Curves of Life. Courier Dover Publications.

Barney, R. (2010) Notes on Plato on the Kalon and the Good. Classical Philology, 105(4), 363-377.

Bonell, Carmen, (2000), La divina proporción. Las formas geométricas. Barcelona, Ediciones UPC.

Ciocci, Argante (1917), LUCA PACIOLI. La Vida y las Obras. Traducción de Esteban Hernández-Esteve. Biblioteca del Centro Studi "Mario Pancrazi". University Book.

De Bravo Delorme, C. (2018), "Difíciles son las cosas bellas". Una interpretación del diálogo Hipias Mayor, en VERITAS, nº 40 (agosto 2018), 9-33. ISSN 0717-4675.

De la Hoz Arderius, Rafael (1973), La proporción cordobesa. Conferencia relativa a la investigación de las constantes arquitectónicas locales, correspondiente a la primera ponencia de la quinta Asamblea de instituciones de cultura de las diputaciones provinciales. Diputación Provincial de Córdoba.

DE LA HOZ Arderius, Rafael (1995), La proporción cordobesa. En Fuente Martos, M & Rodríguez, M.T. (eds.), VII Jornadas Andaluzas de Educación Matemática "Thales": cultura y matemáticas. Córdoba, 7 al 10 de septiembre de 1995. Universidad de Córdoba, Servicio de Publicaciones.

Doczi, György (1994), The power of limits. Proportional Harmonies in Nature, Art and Architecture. Boston and London: Shambhala.

Euclides, Elementos, (1991, libros I-IV; 1994, libros V-IX; 1996, libros X-XIII). Trad. y notas Mª Luisa Puertas Castaños, Introducción de Luis Vega. Madrid, BCG. Edición de Ratdolt (Venezia, 1482),

Extremiana Aldana, J. Ignacio; Hernández Paricio, L. Javier y Rivas Rodríguez, M. Teresa, (2005), La divina razón de la belleza. SIGMA. Revista de matemáticas. Matematika aldizkaria, nº 27, noviembre 2005, 145-178. ISSN: 1131-7787.

Fechner, G. Th. (1876), Vorschule der Aesthetik, Leipzig, Druck und Verlag von Breitkopf & Härtel.

Federico, C., Díaz, N., Mercader, M.A. (2017), Enseñar geometría en contextos de diseño: la proporción cordobesa. Universidad Nacional de la Plata. ISSN: 2683-6947.

Fuster Ruiz, R. y Aguadé Torrell, J. “El Hombre de Vitruvio de Leonardo da Vinci: un trazado basado en las proporciones del folio”.

https://www.academia.edu/23188429/El_Hombre_de_Vitruvio_de_Leonardo_da_Vinci_un_trazado_basado_en_las_proporciones_del_folio

[Consulta: 11/03/2024].

García Cruz, J.A. (2001), La Matemáticas en Luca Pacioli. Las Palmas de Gran Canaria. Seminario Orotava de Historia de la Ciencia, año X.

Garrido Alarcón, Edmundo (2011): "La ciudad anatómica de Francesco di Giorgio Martini: un proyecto frustrado del humanismo del Quattrocento". En: Ángulo Recto. Revista de estudios sobre la ciudad como espacio plural, vol. 3, núm. 2, pp. 293-305.

Gutiérrez, S. (2009), Luca Pacioli y la Divina Proporción. Sumat, junio, 107-112.

Horacio, (2007) Odas, Canto secular, Épodos. Introducción general, traducción y notas de José Luis Moralejo. Madrid, BCG. ISBN: 978-249-2879-7.

Huntley, Ernest, (1970), The Divine Proportion: A Study in Mathematical Beauty. New York, Dover Publications, Inc.

Huylebrouck, Dirk, Redondo Buitrago, Antonia y Reyes Iglesias, Ercarnación, Octogonal geometry of the Cimborio in Burgos Cathedral. Nexus Network Journal, 13 (2011) 195-2003. <DOI: 10.1007/s00004-011-0057-5>

Jacquier, Y. (2017) Geometry with the eyes. Praha, Ed. Yvo Jacquier.

Kant, E. (2006), Crítica de la facultad de juzgar. (P. Oyarzún, Trad.). Caracas: Monte Ávila Editores.

Kosman, A. (2010), Beauty and the Good: Situating the Kalon. Classical Philology, 105(4), 341-357.

Markowsky, George (1992), Misconceptions about the Golden Ratio. The College Mathematics Journal, Vol. 23, No. 1 (Jan., 1992), pp. 2-19.

Martín Fernández, J. C., Geometrías en el arte: la divina proporción y la proporción cordobesa. Llull, vol 46 (nº 93), 91-117.

Montebelli, V. (2015), Luca Pacioli and perspective (part I). Lett Mat Int 3, 135–141 (2015).

Ohm, M. (1835) Die Reine Elementar Matematik, Jonas Verlags-Buchhandlung Berlin, 1835.

Pacioli, L. (1494), Summa de arithmetica geometría proportioni et proportionita. Venetiis. https://www.cervantesvirtual.com/obra/summa-de-arithmetica-geometria-proportioni-et-proportionalita-1048443/ [Consulta: 11/03/2024].

Pacioli, L. (1509), Divina proportione. Venetiis.

https://archive.org/details/divinaproportion00paci/mode/2up [Consulta: 11/03/2024].

La Divina Proporción. Traducción: Ricardo Resta. Ilustraciones: Luca Pacioli, Leonardo da Vinci. Editor digital: Titivillus.

Platón, (1992), Diálogos, VI. Filebo, Timeo, Critias. Trad., introd. y notas por M.ª Ángeles Durán y Francisco Lisi. Madrid: B.C.G.

Redondo Buitrago, Antonia & Iglesias, Encarnación. (2023). La Geometría de los Polígonos Cordobeses.

https://www.researchgate.net/publication/242539017_La_Geometria_de_los_Poligonos_Cordobeses [Consulta: 11/03/2024].

_____. 2008a. The Cordovan Proportion: Geometry, Art and Paper folding. Hyperseeing May-June (2008) 107-114.

———. 2008b. The Geometry of the Cordovan Polygons. Visual Mathematics 10, 4.

———. 2009. Cordovan Geometrical Patterns and Designs. Journal of ISIS-Symmetry: Art and Science 1, 4: 68-71

Vasari, G. (1568) Le vite de' più eccellenti pittori, scultori e architettori, parte seconda. I Giunti, Firenze. Eng. trans. The Lives of the Artists. Julia Conaway Bondanella and Peter Bondanella, trans. Oxford University Press, Oxford (1991).

Vega, L. (1991), Introducción general a Euclides, Elementos, Madrid, BCG.

Vernet, J. (1999), Lo que Europa debe al Islam de España, Barcelona, El Acantilado.

Vitruvio, (1995), Los diez libros de Arquitectura de Vitruvio. Trad. De J.L. Oliver Domingo. Madrid, Alianza Ed.

Zeising, Adolf (1854), Neue Lehre von den Proportionen des menschlichen Körpers, R. Weigel, Leipzig.

Zeising, Adolf (1855), Aesthetische Forschungen. Francfort del Main. Meidinger. Frankfurt am Main Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg 2018.

Zeising, Adolf (1859), Die Metamorphosen in den Verhältnissen der Menschlichen Gestalt von der Geburt bis zur vollendung des Längenwachsthums. Breslau, Weber.

Zlobec, Borut Jurcic y Rubiano O., Gustavo N. (2016), Dimensiones de las pirámides egipcias. Boletín de Matemáticas 23 (1) 7–19.

ANÁLISIS PRE-ICONOGRÁFICO DEL RETABLO DE ISENHEIM: EL INVENTARIO Y LA SIGNIFICACIÓN PRIMARIA DE UNA OBRA MAESTRA HOSPITALARIA

ANA CARLOTA VALLE SORIANO
Licenciada en Historia del Arte

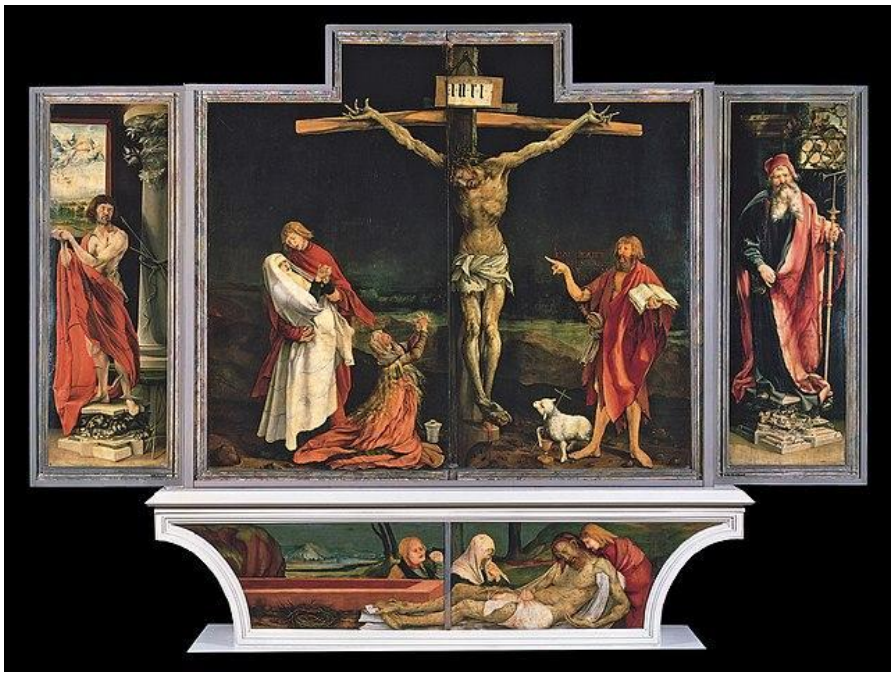
1. INTRODUCCIÓN

El retablo de Isenheim es una obra maestra realizada entre 1503-1515. La obra se realizó para la iglesia del monasterio de san Antonio Abad en Isenheim. El retablo está compuesto por una parte escultórica encargada por Jean d'Orliac, prelado de la abadía entre 1466-1490, a Nicolás de Haguenau que la finalizó antes de 1510 (Burkhard, 1934, p.66). La parte pictórica fue encargada por Guido Guersi, el prelado de la abadía entre 1490-1516, a Matthias Grünewald (Roberts, 1985, p.2) que lo completó en 1515 (Roberts, 1985, p.xiii)

Los Hermanos Hospitalarios de san Antonio se dedicaban al cuidado de enfermos infecciosos, especialmente de los pacientes que sufrían *ignis sacer* o el que se ha conocido a lo largo de los siglos como el *fuego de san Antonio* que actualmente se conoce como *ergotismo.* Esta se origina por la ingesta de pan contaminado con el hongo del *cornezuelo* o *ergot* (*Claviceps purpurea*) provocando la gangrena de los miembros. En el siglo XVI, se amputaba las extremidades afectadas (Henning y Rasmusen, 2001, p.667).

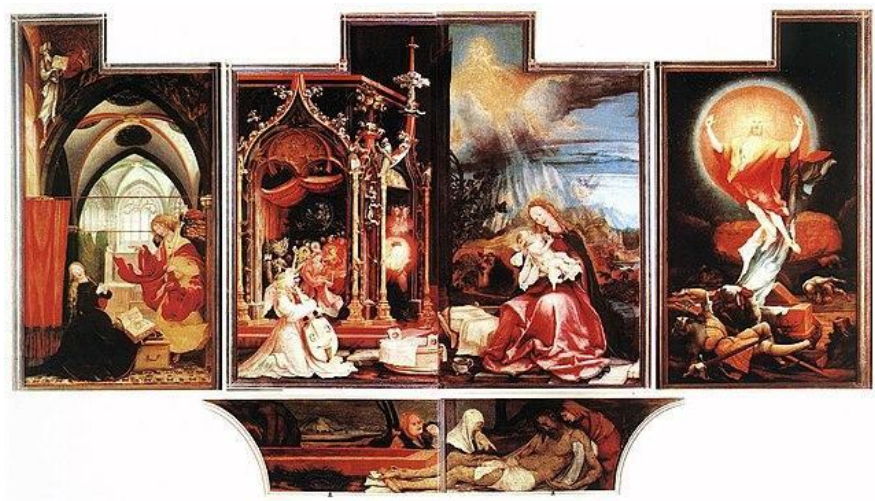
Este retablo ha sido objeto de minuciosos estudios debido a su fascinante misterio. Posee una gran relevancia artística, exhibiendo un estilo innovador, y lleno de símbolos ocultos. A pesar de todos estos estudios, no se ha llegado a desentrañar el verdadero mensaje de la obra debido a su complejidad.

***IMAGEN 1**. Tríptico 1 con predela del retablo de Isenheim*



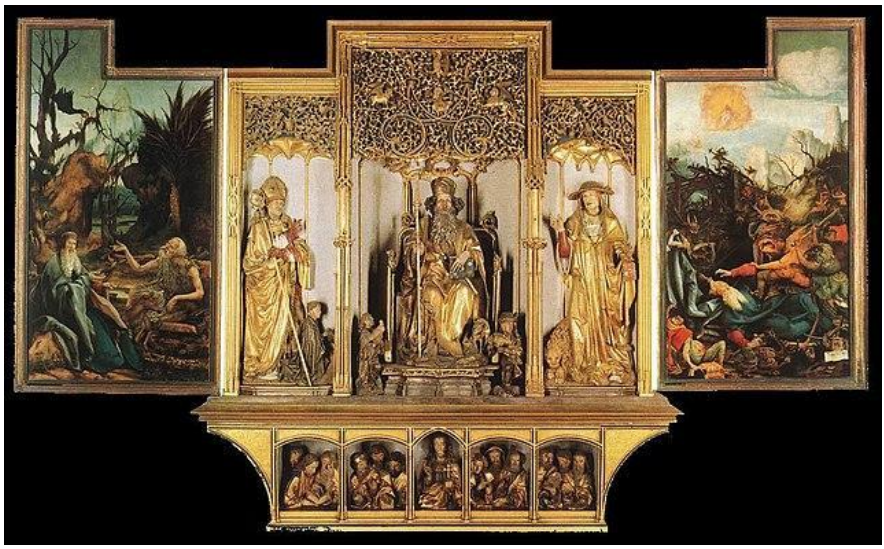
Fuente: Matthias Grünewald, Dominio público vía Wikimedia Commons

***IMAGEN 2**. Tríptico 2 con predela del retablo de Isenheim*



Fuente: Matthias Grünewald, Dominio público vía Wikimedia Commons

***IMAGEN 3**. Tríptico 3 con predela del retablo de Isenheim*



Fuente: Matthias Grünewald y Nicolás de Haguenau, Dominio público, via Wikimedia Commons

2. OBJETIVOS[14]

La misión que nos proponemos es acercarnos a la máxima comprensión del verdadero significado del retablo de Isenheim. En este **artículo simplificamos y dividimos los elementos en unidades básicas de conocimiento**, realizando lo que Panofsky denominó como "análisis pre-iconográfico". Este análisis tiene como finalidad **extraer la información esencial inherente en la obra de arte**. Partiendo de esta finalidad, planteamos los siguientes objetivos:

- Propuesta metodológica estándar aplicable a un análisis pre-iconográfico.
- Análisis pre-iconográfico del retablo de Isenheim
- Inventario de las figuras que conforman la obra.
- Significación primaria del retablo.

[14] Para estructurar este apartado hemos seguido el artículo sobre el *plan estratégico de la ermita de la Virgen de la Cabeza* (Valle Soriano y Narváez Morente, 2023)

3. METODOLOGÍA

3.1. MÉTODO CARTESIANO Y PROPUESTA ICONOGRÁFICA DE PANOFSKY

La complejidad iconográfica de la obra y la existencia de múltiples interpretaciones, nos plantea adoptar los principios del método cartesiano con un enfoque estructurado según la propuesta iconográfica de Panofsky:

1. **Duda metódica**: Crítica sistemática, en la que se aplica una "suspensión del juicio" hasta encontrar el fundamento sólido de certeza.
2. **Análisis preliminar:** Esta fase corresponde a lo que nombró Panofsky como *análisis pre-iconográfico,* en el que se recopila la información de la fuente primaria básica que es la obra original. Para esta recopilación, se realiza un **inventario** en el que se descompone, ordenadamente, su estructura en unidades básicas individuales. Además, se estudia su **significación primaria**, recogiendo la simbología más obvia, sin interpretaciones adiciones o contextos específicos.
3. **Síntesis:** Recomposición sistemática del conocimiento a partir de las unidades básicas que componen la obra, para ir armando el significado final de nuestro estudio. Esta fase se divide en dos partes: *análisis iconográfico* y *análisis iconológic*o. En ambos análisis se interrelacionan las figuras y se someten a escrutinio los estudios previos realizados, buscando llegar a la máxima comprensión del significado de la obra.
4. **Evidencia y certeza**: Establecimiento de las interpretaciones simbólicas claras y evidentes, extraídas de los análisis anteriores, que no pueden ser puestos en duda.
5. **Enumeración y verificación**: Examen sistemático de la simbología encontrada, haciendo comprobaciones y revisiones que evidencien el fundamento sólido de certeza del significado final del retablo de Isenheim.

3.2. Metodología para el análisis pre-iconográfico del retablo de Isenheim

El análisis pre-iconográfico, que se realiza en este estudio, se basa en la "suspensión del juicio" para encontrar el fundamento sólido de certeza. Este fundamento se basa en la principal fuente primaria: **la obra original**. En este caso también se han recogido las **premisas** de fecha, autoría y contexto.

Esto se ha concretado en la realización de un **inventario**, que recopila todos los elementos que conforman las escenas de manera sistemática y ordenada. En este análisis, se han identificado las iconografías claras y evidentes que son fácilmente reconocibles, contrastado con manuales de iconografía básicos. Con esto nos aproximamos al fundamento sólido de certeza sobre el significado del retablo de Isenheim.

3.3. Estructura del inventario del retablo de Isenheim

En el inventario se ha dividido el retablo en tres trípticos[15] y dos predelas, conformados por diez paneles pictóricos y dos conjuntos escultóricos. Los campos del registro son:

- **Título**
- **Fuentes literarias** usadas por el artista para representar la escena.
- **Iconografía.** En este campo se identifican los elementos que conforman las unidades básicas de la obra. Se clasifican en: grupos (conjunto incontables de elementos similares); personajes con atributos iconográficos habituales que permiten su identificación; personajes sin atributos iconográficos que son claramente identificables por la escena; personajes genéricos que representan un colectivo; alegorías y símbolos (figuras retóricas que hacen referencia a conceptos abstractos y los

[15] El tercer tríptico consta de dos paneles, pero al considerar el conjunto escultórico central, y para facilitar el estudio, lo hemos tratado como tríptico.

objetos que conforman los atributos iconográficos de los personajes); y elementos no identificables.

- **Referencias literarias** en las que extraemos las citas presentadas por el artista en los paneles.
- **Análisis estilístico** en el que se detallan los elementos formales y técnicos usados por el artista, buscando los elementos que contribuyan a la interpretación de la obra.
- **Análisis expresivo** que examina las emociones transmitidas en el retablo, revelando la simbología que subyace en las imágenes.

IMAGEN 4. *Predela del retablo de Isenheim "Lamentación por Cristo muerto"*



Fuente: Matthias Grünewald, Dominio público, via Wikimedia Commons

3.4. El inventario del Retablo de Isenheim

***TABLA 1**. Inventario del panel central en el tríptico 1*

Título	La Crucifixión de Jesús y san Juan Bautista
Fuentes literarias	La Crucifixión: San Juan 19,30; san Mateo 27,50. San Juan Bautista: San Mateo 3, 1-11; San Marcos 1, 2-8; San Lucas 3, 2-16; San Juan 1, 15-29
Iconografía	Grupos Personajes con atributos iconográficos Jesús crucificado: cruz, cartel de INRI, paño de pureza, clavos, corona de espinas María Magdalena: tarro de ungüento San Juan Bautista: libro, Agnus Dei (Cordero místico) Personajes sin atributos iconográficos identificables Virgen María con hábito blanco San Juan Evangelista con capa roja Personajes genéricos Alegorías y símbolos Cordero místico de san Juan Bautista Libro de san Juan Bautista Cruz del Cordero Místico Cáliz del Cordero Místico Sangre del Cordero Místico Tarro de ungüento de María Magdalena Cruz del crucificado Cartel Inri del crucificado Corona de espinas del crucificado Clavos (3) del crucificado Elementos no identificables
Referencias literarias	San Juan Bautista: Illum oportet crescere, me autem minui (San Juan 3,30)
Análisis estilístico	Escena que une el estilo flamenco del siglo XVI con el expresionista del siglo XX. Composición sencilla muy dramática con un fondo oscuro y un paisaje casi oculto.
Análisis expresivo	Escena terrorífica, en la que se exagera la imagen y el dolor. El sufrimiento de Cristo es extremo, se observa un cuerpo putrefacto con miles de heridas. Jesús se ha quedado sin fuerzas y tiene la cabeza caída con los labios azules. Resulta interesante la tensión de las manos y los pies frente al agotamiento máximo del resto del cuerpo, esto demuestra que aún no está muerto, es un momento de máxima agonía, tras una larga tortura. Ante esta situación María está rota de dolor, una imagen dramática en la que está siendo recogida por san Juan Bautista. María Magdalena, con las manos juntas rezando para que termine la agonía. San Juan Bautista, es un personaje relevante, pero no sufre, parece evadido de la escena. Mira directamente al receptor y señala para que nos fijemos en la crucifixión.

Fuente: elaboración propia

***TABLA 2**. Inventario del panel izquierdo en el tríptico 1*

Título	Martirio de san Sebastián
Fuentes literarias	El primer martirio de san Sebastián es narrado en las siguientes fuentes: La leyenda dorada de Jacobo de Vorágine; Las fuentes sobre san Sebastián es la de Depositio martyrum, del siglo IV;; Acta Sancti Sebastiani Martyris; Historia de los Lombardos por Pablo el Diácono
Iconografía	Grupos Personajes con atributos iconográficos San Sebastián. Joven semidesnudo, flechas. Personajes sin atributos iconográficos identificables Personajes genéricos Ángel 1 Ángel 2 Ángel 3 Ángel 4 Ángel 5 Ángel 6 Alegorías y símbolos Flechas (8) que simbolizan la peste y el martirio de san Sebastián Ballesta simboliza la peste y el martirio de san Sebastián Aljaba simboliza la peste y el martirio de san Sebastián Elementos no identificables Corona que llevan dos ángeles Pedestal con vegetación Ventana
Referencias literarias	
Análisis estilístico	Escena de estilo renacentista, en el que aparece una habitación en la que está siendo torturado san Sebastián. El edificio se abre con una ventana abierta en la que aparecen varios ángeles. Se realiza un correcto estudio anatómico.
Análisis expresivo	San Sebastián aparece evadido de la escena, sin sufrir por el martirio. No mira al espectador, gira el rostro a la derecha.

Fuente: elaboración propia

***IMAGEN 5.** Tríptico 1. Martirio de san Sebastián (detalle)*



Fuente: Matthias Grünewald, Dominio público, via Wikimedia Commons

***TABLA 3**. Inventario del panel derecho en el tríptico 1*

Título	Retrato de san Antonio Abad
Fuentes literarias	No representa ninguna escena
Iconografía	Grupos Personajes con atributos iconográficos San Antonio Abad. Bastón en forma de T, sombrero rojo. Personajes sin atributos iconográficos identificables Personajes genéricos Monstruo Alegorías y símbolos Bastón en forma de T de san Antonio Sombrero rojo de san Antonio Elementos no identificables Pedestal con vegetación
Referencias literarias	
Análisis estilístico	Escena de estilo renacentista, con composición sencilla, hay dos personajes, san Antonio que se encuentra en el interior de un edificio y en la parte de atrás un monstruo ha roto una ventana para intentar entrar.
Análisis expresivo	San Antonio habla con el espectador, ignorando al monstruo de la parte de atrás, que está intentando entrar en la habitación.

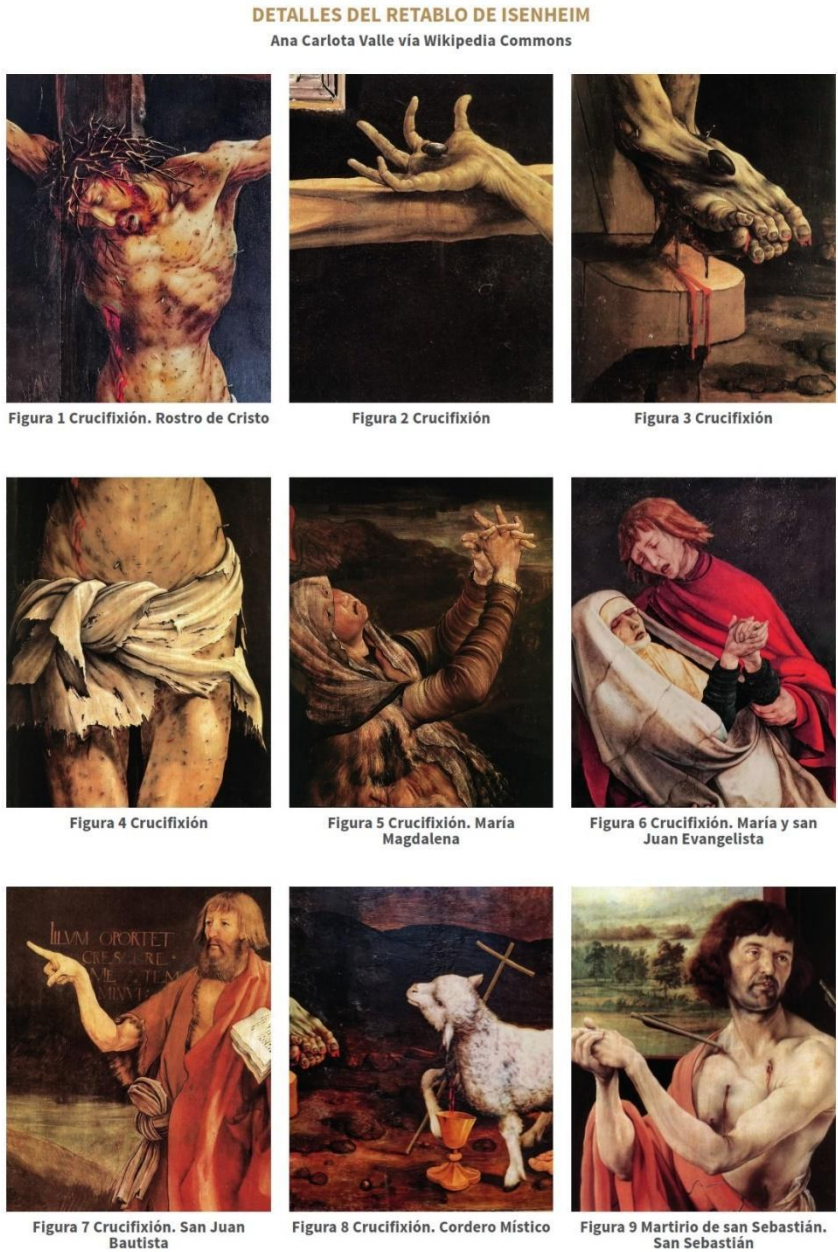
Fuente: elaboración propia

***IMAGEN 6.** Tríptico 1 Retrato de san Antonio Abad (detalle)*



Fuente: Matthias Grünewald, Dominio público, via Wikimedia Commons

***IMAGEN 7**. Resultados del análisis pre-iconográfico del retablo de Isenheim*



Fuente: elaboración propia a partir de las imágenes facilitadas por Wikimedia Commons

***TABLA 4**. Inventario del panel central en el tríptico 2*

Título	Concierto de los ángeles a la Virgen María con el Niño Jesús
Fuentes literarias	Existen dos narraciones: La Virgen con el Niño hace referencia al Cantar de los Cantares capítulo 4 La escena de los ángeles no es identificada
Iconografía 1	Grupos Ejército de ángeles con banderas en el cielo Grupo de ángeles (30 aproximadamente) a la izquierda de la tabla Personajes con atributos iconográficos Dios Padre con barba, cetro y orbe La Virgen María con halo de santidad, túnica roja y capa azul y el Niño Jesús en sus manos. Niño Jesús a los brazos de María con halo de santidad y en las manos lleva un rosario. Moisés con las tablas de la ley Personajes sin atributos identificables Personajes genéricos Pastor 1 con ángeles Pastor 2 con ángeles Ángel 1 con pastor Ángel 2 con pastor Ángel con instrumento musical 1 Ángel con instrumento musical 2 Ángel con instrumento musical 3 Ángel 1 con corona Ángel 2 con corona Ángel 3 de espaldas Profeta 1. Hablando Profeta 2. Hablando Profeta 3 con brazos cruzados Profeta 4 mirando el árbol de Jesé Alegorías y símbolos Mandorla mística atributo de Dios Orbe Mundi atributo de Dios Cetro atributo de Dios Puerta letanía Palacio letanía Rosas letanías Higuera letanía Rosario atributo de la Virgen María Rebaño de ovejas alegoría del pueblo cristiano Instrumento musical 1 del ángel 1 Instrumento musical 2 del ángel 2 Instrumento musical 3 del ángel 3 Árbol de Jesé Tablas de la ley

Fuente: elaboración propia

TABLA 4.1 *Inventario del panel central en el tríptico 2*

Iconografía 2	Elementos no identificables Halo negro del que salen los ángeles Mujer dorada Corona de fuego de la mujer dorada Cetro de la mujer dorada Corona que llevan dos ángeles sobre la mujer dorada Cama con correas Vasija de cerámica Barreño de madera Frasco de aceite Cortina que separa las dos escenas
Análisis estilístico	Estilo surrealista del siglo XX realizado en el siglo XVI, tiene gran calidad técnica e innovadora. Una escena en la que la fantasía y la expresividad, están por delante de la realidad. Destacan los colores brillantes, que dan sensación de encontrarse en un lugar espiritual o celestial. El escenario está claramente dividido en una zona exterior, donde está María y el Niño, y un espacio interior con tres ángeles que tocan varios instrumentos. La escena de la Madonna es muy compleja, un espacio exterior y luminoso. Destacamos el cielo en el que se encuentra Dios Padre que contempla el momento rodeado de seres celestiales luminosos, dibujados a través de pequeñas pinceladas de luz amarilla. La otra parte del escenario es el interior de un palacio en la que hay esculturas que parecen ser de profetas. Predomina el color oscuro donde se resaltan importantes puntos luminosos. En este espacio hay muchos personajes complicados de identificar. El artista usa el color para crear focos de atención, destacan los colores rojo, rosa, verde y azul. Los protagonistas de este palacio son los tres ángeles que tocan el concierto a María. También se enfoca a la mujer dorada al fondo de la escena.
Análisis expresivo	María y el Niño Jesús están ensimismados jugando con el rosario, aislados del resto de la escena. Entre los ángeles que tocan el concierto uno de ellos, el verde, mira hacia atrás a un gran agujero. Son muchos los ángeles que están alrededor, unos alegres del momento, incluso rezando, otros parecen que rechazan la escena.

Fuente: elaboración propia

TABLA 5. *Inventario del panel izquierdo en el tríptico 2*

Título	La Encarnación de Jesús
Fuentes literarias	San Lucas 1, 35
Iconografía	Grupos Personajes con atributos iconográficos Virgen María Arcángel san Gabriel con alas y cetro Paloma blanca símbolo del Espíritu Santo. Personajes sin atributos iconográficos identificables Personajes genéricos Profeta con libro Colección de libros en el fondo Alegorías y símbolos Libro del Profeta Cetro del arcángel san Gabriel Elementos no identificables Libro abierto con texto Libro cerrado Mesa sobre la que están los libros
Referencias literarias	Palabras de Isaías 7:14 “Ecce, virgo concipiet et pariet filium et vocabit nomen eius Emmanuel. butyrum et mel comedet, ut ipse sciat reprobare malum et eligere bonum. Ecce, virgo concipiet et pariet filium et vocabit nomen eius Emmanuel”; “He aquí que una doncella está encinta y va a dar a luz un hijo, y le pondrá por nombre Emmanuel. Cuajada y miel comerá hasta que sepa rehusar lo malo y elegir lo bueno. He aquí que una doncella está encinta y va a dar a luz un hijo, y le pondrá por nombre Emmanuel”
Análisis estilístico	Tabla de estilo renacentista tradicional del quattrocento italiano. Imagen sencilla en el que se observa un palacio con el arcángel san Gabriel, la Virgen, el Espíritu Santo y un libro abierto.
Análisis expresivo	El ángel señala a María con el dedo, está dando la orden a la paloma. La expresión de María es confusa, no mira al ángel, quizás está atemorizada. En la parte superior hay un profeta que nos mira fijamente y nos enseña un libro.

Fuente: elaboración propia

***TABLA 6**. Inventario del panel derecho en el tríptico 2*

Título	La resurrección de Jesús
Fuentes literarias	San Mateo 28,4.
Iconografía	Grupos Personajes con atributos iconográficos Jesús resucitado sobre la tumba, enseñando las llagas de pies, manos y costado Personajes sin atributos iconográficos identificables Personajes genéricos Soldado 1 con armadura y espada Soldado 2 con armadura y espada Soldado 3 con armadura y espada Soldado 4 con armadura Alegorías y Símbolos Sepulcro vacío de Jesús Llagas de Jesús Espada 1 Espada 2 Espada 3 Elementos no identificables Sol Estrellas rodeando el sol
Referencias literarias	
Análisis estilístico	Escena que podría asemejarse al estilo de Mantegna por lo que se encasillaría en el estilo renacentista del siglo XVI, pero con un gran componente propio que crea un estilo único de alta calidad. Esta composición es de las más destacables del políptico. La composición es sencilla con pocas figuras, se consigue perspectiva con los cuerpos de los soldados. El color es el gran protagonista. El sol irradia una luz muy intensa, y el artista divide a Jesús en dos tonos de color: la parte del cuerpo que está dentro del sol es brillante, mientras que la otra parte presenta una tonalidad real.
Análisis expresivo	A nivel expresivo, destaca el miedo de los soldados y el gesto autoritario de Jesús.

Fuente: elaboración propia

***IMAGEN 8**. Resultados del análisis pre-iconográfico del retablo de Isenheim*

DETALLES DEL RETABLO DE ISENHEIM

Ana Carlota Valle vía Wikipedia Commons



Figura 10 Retrato de san Antonio. San Antonio y el diablo



Figura 11 Concierto de Ángeles. Virgen con el Niño Jesús

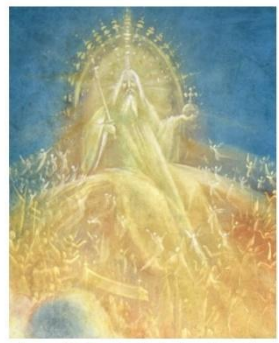


Figura 12 Concierto de Ángeles. Dios



Figura 13 Concierto de Ángeles. Pastores con ángeles



Figura 14 Concierto. Ángeles



Figura 15 Concierto. Mujer dorada



Figura 16 Concierto. Halo negro con ángeles



Figura 17 Concierto. Profetas



Figura 18 Anunciación Virgen María

Fuente: elaboración propia a partir de las imágenes facilitadas por Wikimedia Commons

***TABLA 7**.Inventario de las esculturas centrales en el tríptico 3*

Título	San Antonio con donantes, san Agustín y san Jerónimo
Fuentes literarias	No se representa ninguna escena
Iconografía	Grupos Personajes con atributos iconográficos San Antonio entronizado, y con barba. En la mano derecha lleva su bastón convertido en báculo y en la izquierda el libro de las reglas de la orden. A los pies está la jabalina que identifica a san Antonio y a su orden. San Jerónimo con sombrero cardenalicio y un león. El libro que lleva en la izquierda, probablemente sea la Biblia. San Agustín con traje episcopal: mitra y báculo Personajes sin atributos iconográficos identificables Personajes genéricos Donante 1 con turbante y cerdo Donante 2 con gallina. Fraile de rodillas con hábito rezando Alegorías y símbolos Corona de san Antonio Abad Báculo de san Antonio Abad Trono de san Antonio Abad Libro de san Antonio Abad Jabalina de san Antonio Abad Sombrero cardenalicio de san Jerónimo Cordón franciscano de cinco nudos de san Jerónimo León de san Jerónimo Libro de las reglas de la orden Mitra de san Agustín Báculo de san Agustín Gallina del donante 1 Cerdo del donante 2 Bolsa de dinero del donante 2 Águila de san Juan León de san Marcos Toro de san Lucas Ángel de san Mateo Elementos no identificables
Referencias literarias	
Análisis estilístico	Este conjunto escultórico alcanza un nivel artístico notable, destacando por su estilo realista. Está situado en un entorno solemnemente religioso, acentuado por la vestimenta y el dorado de las obras. Es notable que la figura central de San Antonio sea una escultura de bulto redondo, mientras que las otras imágenes son relieves.
Análisis expresivo	Los personajes proyectan una emoción de solemnidad y autoridad. San Antonio desprende una imagen de firmeza, tiene las cejas juntas, como indicio de su seriedad. El donante que presenta un gallo dirige su mirada hacia san Antonio en un gesto suplicante hacia arriba. Por otro lado, el donante con turbante enfoca su atención en el receptor mientras señala hacia San Antonio, invitándonos a dirigir nuestra atención hacia él. Tanto San Jerónimo como San Agustín señalan hacia San Antonio y dirigen sus miradas al cielo."

Fuente: elaboración propia

***TABLA 8**. Inventario del panel izquierdo en el tríptico 3*

Título	Visita de San Antonio Abad a san Pablo
Fuentes literarias	Leyenda Dorada de Santiago de la Vorágine (siglo XIII)
Iconografía	Grupos Personajes con atributos iconográficos San Antonio con bastón San Pablo, primer ermitaño Personajes sin atributos iconográficos identificables Personajes genéricos Alegorías y símbolos Cuervo con pan atributo de san Pablo Pan que lleva el cuervo atributo de san Pablo Sombrero de san Antonio Abad Bastón de san Antonio Abad Elementos no identificables Escudo nobiliario Vegetación Ciervo mirando una fuente Fuente mirada por el ciervo Ciervo al fondo Río al fondo
Referencias literarias	
Análisis estilístico	Pintura que continúa el estilo flamenco del siglo XVI. Un paisaje natural con un paisaje agreste salvaje en el que existen dos personajes en el centro de la pintura. Destacan los colores apagados y verdosos. El artista detalla la fisionomía de los personajes.
Análisis expresivo	San Pablo dirige su mirada hacia el cuervo, llamándolo para que le traiga los mendrugos de pan. Mientras tanto, San Antonio observa al receptor y señala a San Pablo.

Fuente: elaboración propia

***IMAGEN 9.** Tríptico 3. Visita de san Antonio a san Pablo*



Fuente: Matthias Grünewald, Dominio público, via Wikimedia Commons

***TABLA 9**. Inventario del panel derecho en el tríptico 3*

Título	El ataque del demonio a san Antonio
Fuentes literarias	La leyenda dorada. Santiago de la Vorágine (siglo XIII)
Iconografía	Grupos Grupo de monstruos pequeños Personajes con atributos iconográficos San Antonio con bastón y rosario. Dios con báculo Personajes sin atributos iconográficos identificables Personajes genéricos Ángel con espada en forma de cruz Monstruo-lagarto que muerde la mano a san Antonio Monstruo con palo Monstruo con caperuza e instrumento de granja Monstruo con palo Monstruo amarillo Monstruo verde Monstruo asustado Monstruo con cuerno Monstruo con cuchillo cogiéndole la cabeza a san Antonio Monstruo con cuernos que coge la túnica de san Antonio Monstruo al fondo con cuchillo Monstruo al fondo con instrumento de granja Monstruo al fondo derrotado Monstruo esquina izquierda Alegorías y símbolos Rosario de san Antonio Palo 1 del monstruo Palo 2 del monstruo Instrumento de granja para golpear del monstruo Cuchillo del monstruo Palo para golpear del monstruo Cuchillo en la parte posterior del monstruo Lanza del ángel Elementos no identificables
Referencias literarias	“Ubi eras Jhesu bone uti eras quare non affuisti ut sanares vulnera mea” “donde estuviste buen Jesús, por qué no acudiste a sanar mis heridas”. “Fide Me” “Confía en mi”
Análisis estilístico	Panel de estilo flamenco renacentista con similitudes a El Bosco. La escena es compleja e innovadora, recuerda a El Bosco, pero centrada en el drama de los personajes, lo que acentúa la intensidad de la escena. Está repleta de figuras y movimiento, sin dejar espacios vacíos, capturando un instante eterno. En la esquina izquierda, aparece un personaje monstruoso que parece estar afectado por una enfermedad infecciosa, mirando hacia arriba.
Análisis expresivo	Una escena agobiante y terrorífica. San Antonio se encuentra tumbado en el suelo, gritando y rodeado de miles de seres monstruosos entre humanos y animales que lo están golpeando. Los monstruos tienen distintas expresiones. Uno le coge de la caballera a san Antonio y el otro le muerde la mano. San Antonio, mientras, se agarra fuertemente al rosario. Mientras se encuentra Dios en el cielo llamando a un grupo de ángeles. Las palabras que hay en la esquina inferior izquierda enfatiza el sentimiento de este momento de dolor.

Fuente: elaboración propia

***IMAGEN 10**. Resultados del análisis pre-iconográfico del retablo de Isenheim*

DETALLES DEL RETABLO DE ISENHEIM

Ana Carlota Valle vía Wikipedia Commons



Figura 19 Anunciación. Arcángel san Gabriel



Figura 20 Anunciación. Libro con texto

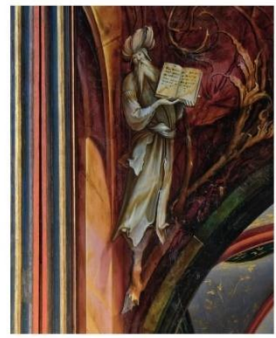


Figura 21 Anunciación. Profeta con libro



Figura 22 Resurrección. Cristo



Figura 23 Visita a san Pablo. San Antonio

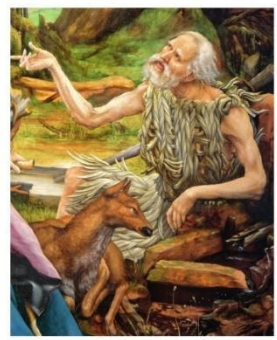


Figura 24 Visita a san Pablo. San Pablo



Figura 25 Visita a san Pablo. Cuervo



Figura 26 Ataque. san Antonio.

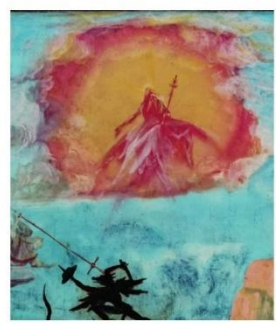


Figura 27 Ataque. Dios

Fuente: elaboración propia a partir de las imágenes facilitadas por Wikimedia Commons

***TABLA 10**. Inventario de la predela 1*

Título	Lamentación por la muerte de Cristo
Fuentes literarias	San Mateo 27, 46-47 San Juan 19, 41
Iconografía	Grupos Personajes con atributos iconográficos Jesús Personajes sin atributos identificables José Arimatea María Magdalena María de Cleofás Personajes genéricos Alegorías y símbolos Corona atributo de Jesús Sepulcro atributo de Jesús Sábana Santa atributo de Jesús Elementos no identificables Río Montaña
Referencias literarias	
Análisis estilístico	La pintura del siglo XVI es totalmente innovadora, comparte similitudes estilísticas con el expresionismo alemán del siglo XX. La disposición de los personajes se adapta eficazmente al formato rectangular, dando coherencia estética a la escena. Es una escena sencilla, con pocos personajes, centrada en el dramático entierro de Jesús. La representación muestra a Jesús en un estado de deterioro extremo, con la piel adquiriendo tonalidades verdosas, indicativas de la descomposición post mortem, sufre rigor mortis en las extremidades, el resto del cuerpo cae exhausto. Las numerosas heridas visibles en su cuerpo dan testimonio de un trauma significativo y la presencia de la muerte. Su tamaño sobresale entre los demás personajes, lo que puede atribuirse a un énfasis en su figura central en la narrativa visual.
Análisis expresivo	La expresión de Cristo muestra agotamiento extremo y debilidad, con rasgos de debilidad y cansancio, refleja una profunda fatiga física y emocional. María de Cleofás exhibe un dolor contenido mientras que María Magdalena externaliza su sufrimiento, con lágrimas y gestos de dolor. José de Arimatea lleva el cuerpo de Jesús con reverencia, y la atmósfera general está impregnada de silencio y solemnidad, evocando un profundo sentido de duelo y pena.

Fuente: elaboración propia

***TABLA 11**. Inventario de la predela 2*

Título	Jesús con los Apóstoles
Fuentes literarias	No se representa ninguna escena.
Iconografía	Grupos Personajes con atributos iconográficos Jesús como Salvator Mundi bendiciendo sosteniendo un Orbe. San Andrés con la cruz de san Andrés Santiago con las vestimentas de peregrino una venera o vieira. Personajes sin atributos iconográficos identificables Judas Personajes genéricos Apóstol 1 Apóstol 2 Apóstol 3 Apóstol 4 Apóstol 5 Apóstol 6 Apóstol 7 Apóstol 8 Apóstol 9 Alegorías y símbolos Vieira atributo de Santiago Sombrero con vieira de Santiago Orbe mundi de Cristo Cáliz con figura símbolo de la Santa Cena Cruz de san Andrés Elementos no identificables Libro 1 Libro 2 Libro 3
Referencias literarias	
Análisis estilístico	Escena rectangular con cinco ventanales en los que aparecen los distintos personajes. Las imágenes son muy naturales y realistas. Destaca el color dorado y azulada en toda la composición.
Análisis expresivo	Escena muy expresiva, en la que resalta el naturalismo de los gestos. Judas se diferencia de los demás se aleja del grupo que está leyendo la Biblia.

Fuente: elaboración propia

IMAGEN 11. *Resultados del análisis pre-iconográfico del retablo de Isenheim*

DETALLES DEL RETABLO DE ISENHEIM

Ana Carlota Valle vía Wikipedia Commons

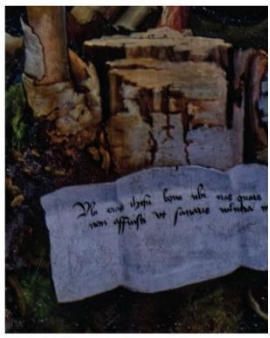


Figura 28 Ataque. Texto

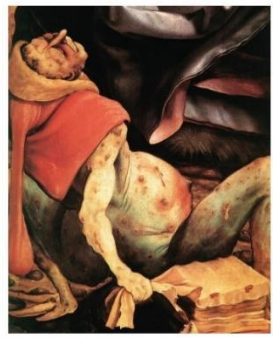


Figura 29 Ataque. Monstruo



Figura 30 Ataque. Monstruo



Figura 34 Conjunto escultórico. Donante



Figura 35 Conjunto escultórico. San Antonio detalle



Figura 36 Predela. Apóstoles. Jesús



Figura 37 Predela. Apóstoles



Figura 38 Predela. Lamentación. Jesús



Figura 39 Predela. Lamentación María de Cleofás y María Magdalena

Fuente: elaboración propia a partir de las imágenes facilitadas por Wikimedia Commons

4. RESULTADOS

4.1. Resultados del inventario del retablo de Isenheim

La figura 1 presenta ordenadamente las unidades básicas individuales que componen el retablo de Isenheim. En términos generales, este retablo es un políptico con dos trípticos y un díptico con esculturas centrales. Existen 45 elementos escultóricos y 147 pictóricos. Estas figuras se clasifican en: tres grupos de figuras homogéneos no contabilizables, 25 personajes con atributos, 6 personajes sin atributos identificables, 54 personajes genéricos, 74 alegorías y símbolos y 30 elementos no identificables. Existen 45 elementos escultóricos y 147 pictóricos. En total hay aproximadamente 192 elementos.

IMAGEN 12. *Tríptico 3. Ataque del demonio*



Fuente: Matthias Grünewald, Dominio público, vía Wikimedia Commons

***FIGURA 1**. Resultados del análisis pre-iconográfico del retablo de Isenheim*

Resultados del inventario del retablo de Isenheim

Ana Carlota Valle Soriano

TRÍPTICO 1	GRUPOS	PERSONAJE CON ATRIBUTOS	PERSONAJE SIN ATRIBUTOS	PERSONAJES	ALEGORÍAS Y SÍMBOLOS	NO IDENTIFICABLE
TRÍPTICO 1						
Crucifixión	0	3	2	0	10	0
San Sebastián	0	1	0	6	3	3
San Antonio	0	1	0	1	2	1
TRÍPTICO 2						
Concierto de ángeles	2	4	0	14	14	10
Encarnación	0	3	0	2	2	3
Resurrección	0	1	0	4	5	2
TRÍPTICO 3						
Conjunto escultórico	0	3	0	3	18	0
Visita a san Pablo	0	2	0	0	4	6
Ataque del demonio a san Antonio	1	2	0	15	8	0
PREDELA 1						
Lamentación por Cristo muerto	0	1	3	0	3	2
PREDELA 2						
Jesús con los Apóstoles	0	3	1	9	5	3

Fuente: elaboración propia

En este inventario, se observa que la escultura y la pintura, a pesar de las notables diferencias, encajan adecuadamente y parecen formar parte de la misma interpretación simbólica. La escultura de Nicolás de Haguenau exhibe autoridad y realismo, enfatiza la responsabilidad y la seriedad, mientras que la pintura de Matthias Grünewald es imaginativa y expresiva.

En relación a la pintura, aunque las escenas provienen principalmente del Nuevo Testamento, Antiguo Testamento y Leyenda Dorada, el artista realiza su propia interpretación, parte de las fuentes, pero aporta su visión. Grünewald se distingue por su versatilidad en los estilos artísticos, desafiando la clasificación dentro de una línea concreta. Agruparlo con otros artistas de la época, es muy complicado, ya que incluso dentro de esta misma obra no mantiene un estilo uniforme. El panel de la **Anunciación** muestra claramente influencias renacentistas tradicionales, mientras que las **escenas de la vida de san Antonio** exhiben características de estilo flamenco similar a El Bosco, pero con una intensidad emocional mucho más pronunciada, lo que crea el estilo único y personal de Grünewald. En la escena de la **Resurrección de Cristo**, la importancia del color y la perspectiva, podría asemejarse al estilo de Mantegna (siglo XV-XVI). Resulta especialmente destacable la representación de la dualidad humana y divina de Jesús a través del color, un logro que se ha buscado durante siglos y que Grünewald logra magistralmente.

El **Concierto de los Ángeles**, es especialmente interesante porque se divide en dos escenas muy diferenciadas, la Virgen con el Niño, con un estilo similar al arte flamenco del siglo XVI, y el interior de un palacio, cuya fuente de inspiración desconocemos, y que une el estilo surrealista de El Bosco con el estilo vibrante en el uso de color de Mantegna.

La **Crucifixión** es una escena terrorífica que recuerda al expresionismo alemán del siglo XX. En esta escena no se sigue los Evangelios que nos dicen que Jesús simplemente "entregó su espíritu". Grünewald, realiza una visión muy personal en el que nos muestra un momento de máxima agonía entre el exhausto cuerpo de Cristo y la tensión de las extremidades que se aferran a la vida, a pesar del dolor. También es de destacar el deterioro

extremo de Jesús, las tonalidades verdosas, las heridas, es un momento dramático, enfatizado por el dolor que sufren los personajes a su alrededor.

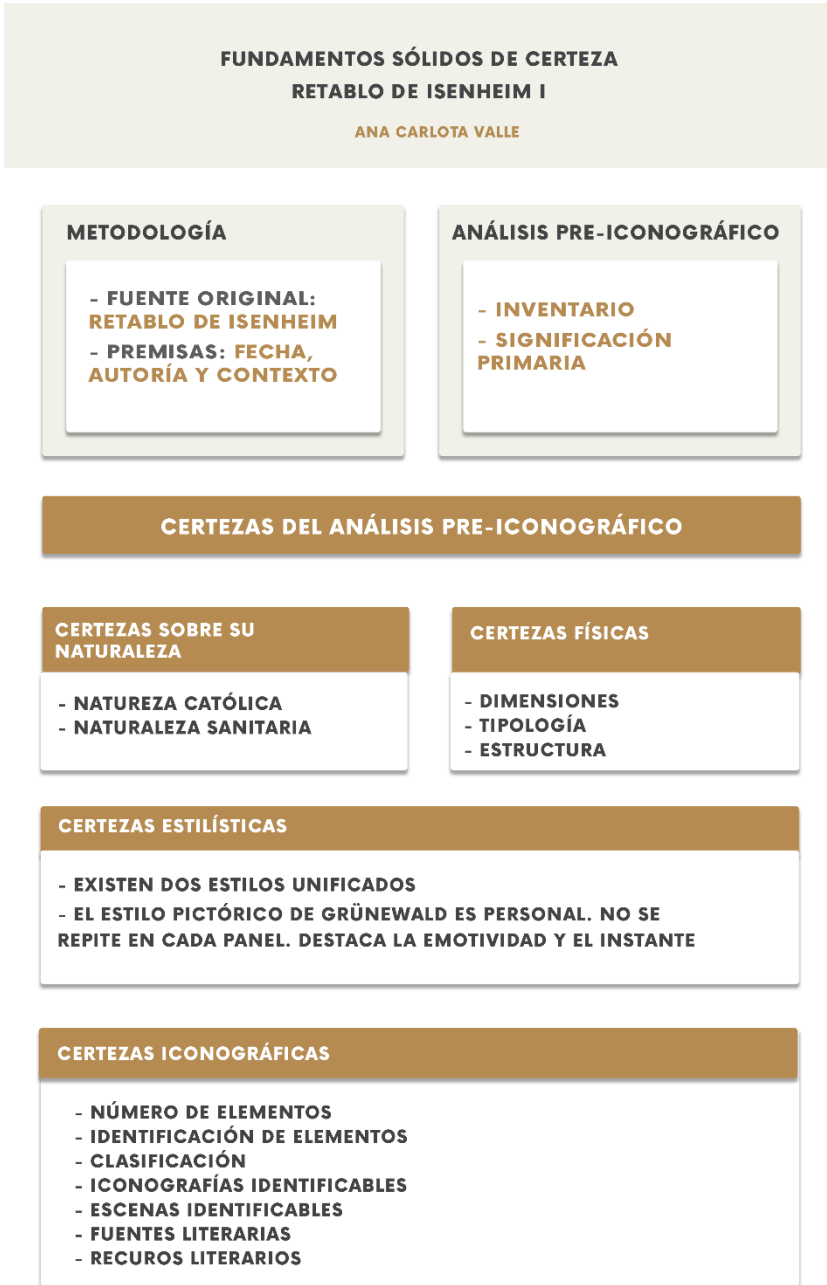
Una característica esencial en esta obra, que ya he comentado, es que Grünewald no sigue un estilo homogéneo en todo el retablo, adapta el estilo a la expresividad de la escena. La expresión de las emociones es el punto central del retablo de Isenheim, que se consigue a través del instante. Grünewald nos muestra momentos muy diferentes, que transmiten emociones muy distintas se encuentra el bello y calmado momento de la escena de la Virgen con el Niño, y un momento de máximo agobio, dolor y terror en la escena de la Crucifixión, emociones que además son enfatizadas a través de los colores. Esta intencionalidad de mostrar el instante de la emoción, convierte el retablo de Isenheim en una obra maestra innovadora, única y personal, con características de vanguardias como el romanticismo y el expresionismo.

La terrorífica característica de este retablo se realza por la marcada alusión a la enfermedad y a la muerte. Aparecen san Sebastián, protector de la peste, y san Antonio Abad, protector del *fuego de san Antonio*. Aunque lo más sobrecogedor del retablo es la representación de Jesús como un enfermo infeccioso, con la piel verdosa, plagado de heridas. Un Cristo repulsivo, torturado, entre la muerte y la vida rodeado de las dramáticas reacciones de sus allegados. A esto se une la escena del ataque del demonio a san Antonio en el que se observa el agobio ante la máxima impotencia por ataques, dolores y golpes de las más horribles criaturas. Las palabras que se leen en la parte izquierda subrayan la sensación de abrumadora y desgarradora soledad, intensificada por la sensación de sentir la ausencia de la presencia divina.

5. DISCUSIÓN

El análisis preliminar cartesiano presentado en este artículo y concretado en un *análisis pre-iconográfico,* sugiere la necesidad de **recomponer** las unidades básicas de la obra. Para ello, el siguiente artículo versará sobre la fase de síntesis, donde realizar un análisis iconográfico e iconológico. Este proceso nos permitirá profundizar en el verdadero significado del retablo de Isenheim.

***FIGURA 2**. Fundamentos sólidos de certeza en el retablo de Isenheim*



Fuente: elaboración propia

En el próximo estudio, se explorarán las conexiones entre los símbolos de cada tabla de manera individualizada. Algunos temas intrigantes para abordar incluyen el motivo por el cual ciertos personajes señalan a otros, así como el significado de algunos elementos desconocidos que parecen ser especialmente relevantes como la representación de san Juan Bautista en la Crucifixión.

En el panel central surgen interrogantes sobre la fuente bibliográfica utilizada y el significado de la separación de las dos escenas. El Concierto es especialmente enigmático, con el ángel que se voltea, el gran limbo negro y la mujer dorada resaltada en la composición.

Las referencias al tema sanitario, como la posible enfermedad que Jesús podría estar padeciendo en las distintas escenas, otorgan al retablo de Isenheim una importante relevancia para la historia de la medicina y fundamental para conocer su significado.

Profundizar sobre la relación con los personajes y las investigaciones ya existentes proporcionarán una valiosa información para comprender la obra. La búsqueda de referencias médicas, la identificando de nuevos pacientes o símbolos sanitarios, podría enriquecer aún más el significado de este retablo.

6. CONCLUSIONES

Este artículo ha profundizado en el estudio del retablo de Isenheim, una obra compleja que ha generado múltiples teorías e interpretaciones. Para abordar esta complejidad, se ha desarrollado una propuesta metodológica que sigue el método cartesiano, aplicando la "suspensión del juicio" para encontrar un fundamento sólido de certeza. Este fundamento se basa en tres premisas (autor, fecha y contexto) y en la fuente primaria original: el retablo de Isenheim. A partir de la se ha realizado lo denominado por Panofsky como *análisis pre-iconográfico*. En este análisis, las imágenes de alta calidad disponibles en Wikimedia Commons han sido fundamentales.

La información ha sido organizada y sistematizada mediante un inventario, con las unidades básicas individuales y recopilando la

significación primaria del retablo. Este enfoque metodológico ha sido eficiente y apropiado para identificar los fundamentos sólidos de la simbología del retablo.

En este inventario se ha concluido que el retablo de Isenheim es un políptico compuesto por dos trípticos, un díptico, un conjunto escultórico y dos predelas. En total existen más de 192 figuras, 30 no identificables.

La significación primaria revela que el estilo y la expresividad de las figuras son coherentes, estando integrado lo escultórico y lo pictórico. La obra de Grünewald exhibe diversos estilos en cada panel, los cuales son distintivos y difíciles de clasificar. Se perciben influencias del renacimiento flamenco, particularmente de artistas como El Bosco y Mantegna, además de una marcada innovación con elementos del romanticismo del siglo XIX, así como del surrealismo y el expresionismo alemán del siglo XX. Entre las características del estilo de Grünewald se encuentran la expresión emocional frente a la realidad física, el uso del color para resaltar las emociones y la representación del instante para intensificar los sentimientos.

La unión de los resultados del inventario y la significación primaria han permitido obtener cuatro tipos de certezas: certezas sobre su naturaleza, certezas físicas, certezas estilísticas y certezas iconográficas.

En conclusión, el análisis pre-iconográfico ha posibilitado desglosar y simplificar el estudio de la obra de una manera sintética, simplificando su dificultad. Ahora, es el momento de recomponer estas unidades básicas, ampliando la información actual, con el fin de acercarnos a la comprensión más completa del verdadero significado del retablo de Isenheim.

7. REFERENCIAS

Biblia Católica Online. (s. f.). *Bíblia Católica online*.https://bit.ly/3JkYZPm

Burkhard, A. (1934). The Isenheim altar. *Speculum*, *9*(1), 56-69. https://doi.org/10.2307/2846452

Gómez-Chacón, D.L. (2015) San Antonio Abad*. Base de Datos Digital de Iconografía Medieval*. Universidad Complutense de Madrid. https://bit.ly/43Xo0cA

González, H. C. (2015). San Sebastián, mártir y protector contra la peste. *Revista Digital de Iconografía Medieval*, 7(13), 55-65. https://bit.ly/3Q17jaB

Henning, U. y Rasmusen, M. (2001). Grünewald's Isenheim Altarpiece. *Early Music*, 29(4), 667–669. https://bit.ly/3JjqEQx

Martí Bonet, J. M. y Monasterio Sánchez, J. (2017). *Iconografía cristiana Antiguo Testamen*to. Bubok Publishing S.L.

Martí Bonet, J. M. y Monasterio Sánchez, J. (2020). *Iconografía cristiana Nuevo Testamento*. Bubok Publishing S.L.

Muela, J. C. (2008*). Iconografía cristiana: Guía básica para estudiantes*. Ediciones AKAL.

Pérez Sánchez, A. E. (1986). Pintura renacentista y manierista en Europa. En *Historia del Arte*. Anaya.

Réau, L. (1999). *Iconografía del arte cristiano* (Vol. 1). Ediciones del Serbal, S.A.

Roberts, K. B. (1985). The influence of the rosary devotion on Grünewald's Isenheim altarpiece. State University of New York at Binghamton. https://bit.ly/4aqfup3

Valle Soriano, A. C. y Narváez Morente, A. (2023). Plan estratégico de Actuación Patrimonial en la Ermita de la Virgen de la Cabeza de Churriana de la Vega. *Turismo y Patrimonio: enfoques para la gestión*, 245-274.

Vogt, A.M. (1966). *Grünewald. El Retablo de Isenheim*. Alianza

DESCIFRANDO EL LENGUAJE VISUAL DEL RETABLO DE ISENHEIM: ANÁLISIS ICONOGRÁFICO E ICONOLÓGICO, TABLA POR TABLA

ANA CARLOTA VALLE SORIANO
Licenciada en Historia del Arte

1. INTRODUCCIÓN

El magistral retablo de Isenheim, creado entre 1503 y 1515, se encuentra actualmente en el Musée Unterlinden de Colmar, Francia. La obra fue comisionada por los prelados Jean d'Orliac y Guido Guersi para la iglesia del monasterio de san Antonio Abad en Isenheim. Este monasterio, también servía como hospital para enfermos infecciosos, especializados en el tratamiento del *ergotismo* o *fuego de san Antonio*.

El retablo se compone de una parte escultórica (1505) realizado por Nicolás de Haguenau, y una parte pictórica (1515) creada por Matthias Grünewald.

A pesar de su profundo estudio, el verdadero mensaje del retablo sigue siendo objeto de debate debido a su complejidad y la disposición transformable de sus paneles. En este artículo ampliamos el análisis pre-iconográfico ya realizado.

Esta obra adquiere una relevancia especial al ofrecer una ventana a la vida cotidiana en el hospital, revelando la autopercepción de los enfermos y su tratamiento social. A pesar de su dureza, también transmite un mensaje de esperanza a los enfermos, invitándolos a reflexionar sobre la fe y la redención en medio del sufrimiento.

2. OBJETIVOS

La misión de este estudio consiste en alcanzar la máxima comprensión del verdadero significado del retablo de Isenheim. Tras haber dividido

los elementos en unidades básicas y haber realizado la significación primaria en el análisis pre-iconográfico, la finalidad de este artículo es recomponer de manera sistemática el significado de cada uno de los paneles mediante un análisis iconográfico e iconológico. Por consiguiente, formulamos los siguientes objetivos:

- Propuesta metodológica estándar aplicable a un análisis iconográfico e iconológico.
- Análisis iconográfico del retablo de Isenheim.
- Análisis iconológico de cada tabla de manera individualizada.
- Recopilar la bibliografía previa disponible.
- Integrar de manera sistemática y ordenada las investigaciones con los datos del inventario ya realizado.

3. METODOLOGÍA

3.1. Metodología cartesiana

En este artículo continuamos con la metodología empleada en el análisis anterior, que sigue los principios cartesianos estructurados según las propuestas de Panofsky:

Duda metódica: Crítica sistemática con "suspensión del juicio", hasta encontrar fundamentos sólidos de certeza.

Análisis preliminar: descomposición ordenada de la estructura en unidades básicas individuales, estudiando su significación primaria, esto corresponde al análisis pre-iconográfico.

1. Síntesis: Recomposición sistemática de la simbología a partir de las unidades básicas que componen la obra. Está formado por el análisis iconográfico e iconológico.
2. Evidencia y certeza: establece una interpretación simbólica clara y evidente que no puede ponerse en duda.
3. Enumeración y verificación: Examen sistemático de la simbología encontrada.

3.2. Metodología del análisis iconográfico e iconológico

En este artículo iniciamos la fase de síntesis, que implica recomponer sistemáticamente las unidades básicas que conforman la obra, presentadas en el análisis pre-iconográfico. Mediante el estudio de investigaciones previas, e interrelacionando las iconografías se han realizado el análisis iconográfico e iconológico de cada tabla de forma individual.

En relación a la selección de teorías, hemos elegido cuidadosamente, considerando los datos proporcionados por la fuente primaria básica, que es la obra original, y los datos extraídos del análisis pre-iconográfico. Este último análisis se concluyó con tres tipos de certezas, que se han mantenido:

- Certezas sobre su naturaleza: naturaleza católica y sanitaria.
- Certezas sobre su composición: dimensiones, tipología y estructura.
- Certezas estilísticas: la existencia de dos estilos unificados y el estilo personal de Grünewald caracterizado por su emotividad y la instantaneidad de la escena.

En relación a las certezas iconográficas: (número de elementos, identificación de elementos, clasificación, iconografías identificables, escenas, fuentes, recursos literarios…), se han revisado y ampliado significados. Teniendo en cuenta todo esto, se han escogido las interpretaciones simbólicas más claras y evidentes.

4. RESULTADOS

En esta sección se presenta la síntesis de los significados de cada uno de los paneles, ampliando el análisis pre-iconográfico con la bibliografía previa disponible e interrelacionando las iconografías presentes en el retablo.

4.1. El estilo de la obra

Los estilos de la pintura y la escultura, aunque son diferentes, encajan adecuadamente formando parte de una misma interpretación. Grünewald crea su propio estilo poético (Root, 1937, p.99), diferente en cada panel

y en el que encontramos características del estilo flamenco del renacimiento junto con El Bosco o Mantegna. La expresión de las emociones es el punto central en este retablo, Burkhard (1934, pp.58-67) comenta que las emociones son intensificadas gracias al relieve de las imágenes que dan la sensación de salirse de la obra y acercarse al espectador.

4.2. Tríptico 1

4.2.1. Tabla Central: La Crucifixión

En este panel se representa la Crucifixión estando en la escena: Jesús, María, san Juan Evangelista, María Magdalena y san Juan Bautista. La oscuridad que envuelve la escena corresponde con la narración del Evangelio, donde se describe que desde el mediodía hasta las tres de la tarde todo se cubrió de tinieblas (Mateo 27:45; Marcos 15:33; Lucas 23:44). Diversos investigadores han señalado la posible referencia al río Jordán en el paisaje del fondo, pudiendo simbolizar el bautismo de Jesús y, por extensión, la vida tras la muerte (Burkhard, 1934; Roberts, 1985; Hayum, 1977).

Grünewald ofrece una interpretación personal de la Crucifixión, se enfoca en el momento final de la tortura antes de la muerte de Jesús. La obra combina las palabras de Mateo (27:50), que describen el intenso dolor de Jesús: "Pero nuevamente Jesús dio un fuerte grito y entregó su espíritu", con las de Juan (19:30) "e inclinando la cabeza, entregó su espíritu". Esta interpretación se refleja en la tensión de manos y pies, que contrasta con la cabeza caída sobre el pecho. La escena transmite con gran fuerza expresiva la máxima agonía de Jesús antes de su muerte, el culmen del sufrimiento. El detallismo de las heridas, los labios azules y el contraste entre la tensión corporal y el agotamiento extremo, convierten a esta obra en una pieza de gran valor artístico.

San Juan Bautista emerge como una figura especialmente enigmática y relevante en este panel. Con una fisonomía marcadamente germánica, rubio y ojos azules (Burkhard 1934, p.60), su presencia resulta anacrónica. La inexpresividad de san Juan y su gesto señalando a Jesús, lo convierten en el narrador de la escena, esto concuerda con sus palabras: "Lo he visto y doy testimonio de que este es el Hijo de Dios" (Juan 1:34). Grünewald utiliza el cordero a los pies del Bautista, uno de sus

atributos iconográficos comunes, para establecer una conexión simbólica entre Jesús y el cordero, a través del cáliz que recoge la sangre del cordero. Esta relación se basa en las palabras del Bautista quien proclamó que Jesús era "el Cordero de Dios que quita el pecado del mundo" (Juan 1:29).

La enigmática frase "*Illum oportet crescere, me autem minui*" que pronuncia el Bautista, hace referencia al Evangelio de Juan 3:30, "Es necesario que él crezca, pero que yo disminuya". Considerando el contexto hospitalario de la obra, es plausible interpretar esta frase como una alusión al sacrificio que los pacientes deben realizar en su lucha contra la enfermedad para permitir el crecimiento espiritual. En esta línea, la figura de Jesús parece representar no solo al Hijo de Dios, sino también a uno más de los pacientes hospitalizados. Bryda (2018) sugiere además que la cruz del retablo podría evocar la savia de un árbol, convirtiéndolo en un símbolo de curación. Incluso el frasco que sostiene María Magdalena, podría asociarse a bálsamos curativos de la época (Muela, 2008, p. 79).

4.2.2. Tabla Izquierda: san Sebastián atado a la columna

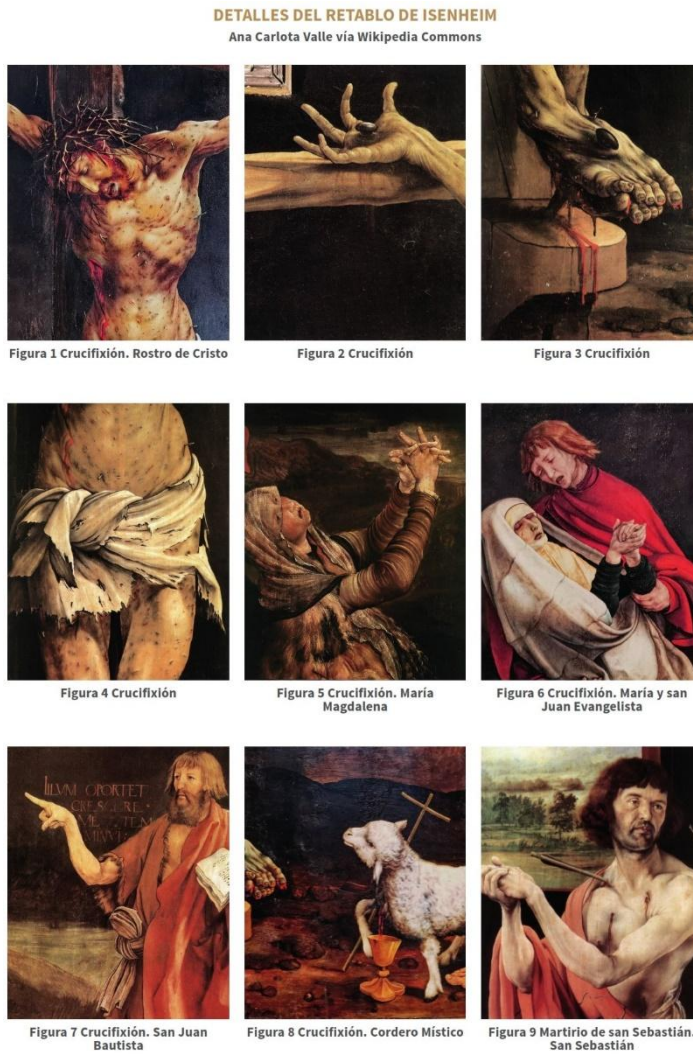
La tabla presenta la figura de san Sebastián, cuya representación se basa en: el Depositio marityrum del siglo IV, el Comentario al salmo CXVIII del siglo IV, Acta Sancti Sebastiani Martyris, Historia de los Lombardos de Pablo el Diácono y La leyenda Dorada de Jacobo de Vorágine. En este contexto hospitalario san Sebastián es representado como el abogado contra la peste, según los relatos libró a Roma de una epidemia en el siglo VII.

En la escena, se representa el martirio de san Sebastián que aparece dentro de un edificio, sobre una columna, aplastando lo que parece ser una planta de perejil. Resulta curioso que no muestra signos de dolor. El significado de la ventana abierta detrás de él, donde se observan ángeles con una corona, así como el propósito de la columna sobre la que está situado, resulta desconocido. Las flechas de su martirio se relacionan con las "flechas invisibles" de la peste, una imagen basada en la Ilíada de Homero, donde Apolo infestó a los combatientes con una peste mortal (Carvajal González, 2015).

4.2.3. Tabla Derecha: San Antonio Abad

San Antonio es el patrón de la orden al que pertenecía la orden hospitalaria en el que se encontraba este retablo. Las fuentes literarias sobre el santo se encuentran en la *Leyenda Dorada, la leyenda de Patras* y *la vida de san Antonio* del dominico Alfonso Buenhombre (Gómez-Chacón, 2015).

***IMAGEN 1**. El retablo de Isenheim detalles*



Fuente: elaboración propia a partir de las imágenes facilitadas por Wikimedia Commons

Este santo se representa por ser el patrón de la orden de los antonianos y, por ser el guardián del "Fuego de san Antonio", la enfermedad infecciosa del *ergotismo* que padecían la mayoría de los pacientes que se encontraban en el hospital.

Este personaje está en el interior de un edificio, sobre el basamento de una columna, aplastando un arce. Parece que es un retrato de Guido Guersi (Roberts, 1985, p.3) lleva un sombrero rojo y un bastón en forma de T que hace referencia a la cruz con la que venció a las tentaciones y a la última letra del alfabeto hebreo (Muela, 2008, p.72). El fondo de la escena muestra un monstruo que está intentando entrar en la habitación, san Antonio, a pesar del peligro, muestra serenidad y tranquilidad. La presencia de un monstruo en el fondo sugiere la lucha contra las fuerzas malignas.

4.3. Tríptico 2

4.3.1. Tabla Central: El concierto de los ángeles a la Madonna

La tabla se divide en dos escenas con la Virgen con el Niño y un Concierto de Ángeles. Ambas partes están vinculadas por un mobiliario compartido, denominando a la tabla como "Concierto de los ángeles a la Madonna". La pintura destaca por su fantasía y tonos claros, transmitiendo una sensación celestial e innovadora con una notable presencia de luz. Este tema es especialmente alegórico, parece que Grünewald unió varias fuentes. La base es el nacimiento de Jesús (Lucas, 2) y las visiones de santa Brígida de Suecia (Roberts, 1985), con referencias al Cantar de los Cantares y el salmo 45.

La Madonna y el collar, se mencionan en las palabras:

> "Me robaste el corazón, hermana mía, novia, me robaste el corazón con una mirada tuya, con una vuelta de tu collar" (Cnt 4:9).

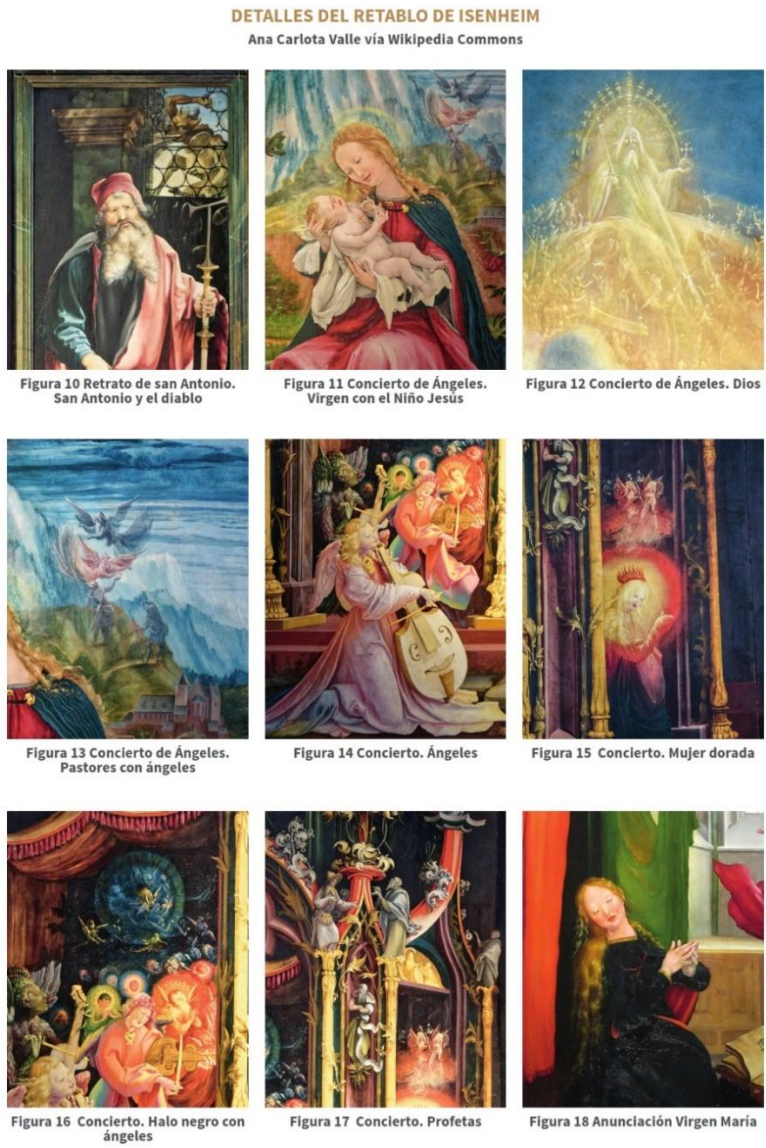
El jardín, simboliza la virginidad de María (Burkhard, 1934), es representan las siguientes palabras:

> "Eres jardín cerrado, hermana mía, novia; eres fuente sellada" (Cnt 4:1).

El collar parece ser un rosario, cuyo mensaje se completa con la ilustración de las letanías como "rosa mística".

El Concierto se basa en el Salmo 45, que describe un concierto de cuerdas, un "cántico de Amor" (Salmo 45:1), en un palacio de marfil para el "más bello de los hijos de Adán" (Salmo 45:3)

***IMAGEN 2**. El retablo de Isenheim detalles*



Fuente: elaboración propia a partir de las imágenes facilitadas por Wikimedia Commons

> "A mirra, áloe y acacia huelen tus vestidos, desde los palacios de marfiles te deleitan las arpas" (Salmo 45:9).

Además, en el salmo 45 se hace referencia a una hija de reyes adornada con joyas y oro, que podría relacionarse con la figura de la mujer dorada que se observa en el fondo:

> "una hija de reyes está de pie a tu derecha: es la reina, adornada con tus joyas y con oro de Ofir" (Salmo 45:10).

Las esculturas que embellecen el palacio no son fácilmente identificables, pero todos confirman que son profetas, reconociéndose a Moisés, por las tablas de la ley y el árbol de Jessé.

En el Concierto aparecen numerosos ángeles, siendo tres de ellos los protagonistas principales. Esta escena se ha investigado ampliamente. Respecto a los instrumentos que tocan, la mayoría coincide en que se trata de una viola, aunque Roberts (1985, p.53) sugiere que podría ser un arpa y Henning y Rasmusen (2001) comentan que parece interpretarse una música suave y meditativa. Uno de los ángeles se ha distraído y ha dejado de tocar, esta situación parece aludir al pecado del orgullo, siendo una metáfora de alguien que está cayendo en ese pecado.

Uno de los aspectos más investigados es el mobiliario presente en la escena, que se asemeja al equipamiento hospitalario. Según Henning y Rasmusen (2001, p.667), se identifica una cama con correas, una jarra de cristal, un orinal y una tina de madera. La representación de este mobiliario genera debate, parece extraño situar un orinal o una cama con correas en medio de un concierto angelical al Niño Jesús y la Virgen María.

Estos objetos transforman el espacio terrenal del hospital de Isenheim en un ambiente celestial, llevando la presencia de Dios a las habitaciones de los enfermos. Este esfuerzo por humanizar al paciente y hacerlo sentir importante se manifiesta en la idea de que Dios también estaba presente en su entorno cotidiano. La sábana rasgada de Jesús refuerza esta noción de humildad y conexión con los pacientes del hospital. De esta manera, la obra adquiere un significado psicológico y social relevante al buscar generar empatía con los enfermos, humanizar su experiencia y ofrecerles belleza. Podría interpretarse como una metáfora de la utilidad innata de este retablo en el hospital.

4.3.2. Tabla Izquierda: La Encarnación

El retablo de Isenheim muestra en esta tabla la Encarnación, momento en que Dios se convierte en hombre. Grünewald captura este instante único de la concepción narrado por Lucas (1:35) *"*El Espíritu Santo descenderá sobre ti y el poder del Altísimo te cubrirá con su sombra*"*. Siguiendo el texto, el ángel señala exageradamente a la paloma que se encuentra sobre María. Todos los estudiosos parecen estar de acuerdo en que el personaje que aparece en la parte superior de la Anunciación es Isaías, al ponerlo en consonancia con las palabras que aparecen en el libro que tiene María, y que fueron escritas por Isaías (Burkhard, 1934, p. 65) (Roberts, 1985, p.106) (Vogt, 1966, p.25):

> "Ecce, virgo concipiet et pariet filium et vocabit nomen eius Emmanuel. Butyrum et mel comedet, ut ipse sciat reprobare malum et eligere bonum. Ecce, virgo concipiet et pariet filium et vocabit nomen eius Emmanuel" (Isaías, 7:14-15).
>
> "He aquí que una doncella está encinta y va a dar a luz un hijo, y le pondrá por nombre Emmanuel. Cuajada y miel comerá hasta que sepa rehusar lo malo y elegir lo bueno. He aquí que una doncella está encinta y va a dar a luz un hijo, y le pondrá por nombre Emmanuel" (Isaías, 7:14-15).

En relación a estas palabras, Grünewald, siguiendo su estilo de libertad creativa, se inspira pero no escribe el versículo literalmente, ya que repite la estrofa en dos ocasiones, resaltando el mensaje.

4.3.3. Tabla Derecha: La Resurrección de Jesús

Grünewald presenta en esta tabla una impresionante composición artística que muestra a Jesús resucitado sobre el sepulcro vacío, mostrando sus llagas. Cuatro soldados dormidos con armas y un gran sol completan la escena. Destaca la habilidad del artista para diferenciar las dos realidades de Cristo mediante cambios de color, creando así una representación apolínea de Cristo.

El tema es la Resurrección basada en Mateo 28:4: "los guardias temblaron de espanto y quedaron como muertos". Una particularidad de esta imagen es que aborda el tema de la Resurrección, pero la representación de Cristo parece haberse inspirado en los versículos de la Transfiguración de Cristo:

> "Y entre tanto que oraba, la apariencia de su rostro se puso brillante, y su vestido blanco y resplandeciente" (Lucas 9:29).
>
> "A la vista de ellos su aspecto cambió completamente: su cara brillaba como el sol y su ropa se volvió blanca como la luz" (Mateo 17:02);
>
> "Sus vestiduras se volvieron resplandecientes, tan blancas como nadie en el mundo podría blanquearlas" (Marcos 9:3).

Estos pasajes bíblicos probablemente influyeron en la impresionante representación que realiza Grünewald para capturar la compleja dualidad de Cristo como Hombre y Dios.

4.4. Tríptico 3

4.4.1. Tabla Central: Conjunto escultórico de Nicolás de Haguenau

Nicolás de Haguenau realizó este conjunto escultórico que representa a san Antonio entronizado en el centro, con unos donantes a sus pies. A su derecha se encuentra san Jerónimo y a su izquierda san Agustín. En la parte superior del conjunto se observan los símbolos de los cuatro evangelistas. A los pies de san Agustín, arrodillado y con hábito, está Jean D'Orliac, prelado de la orden entre 1466 y 1490 (Burkhard, 1934, p.65).

Este conjunto escultórico muestra el funcionamiento del hospital de Isenheim. En lo relacionado a la recopilación de datos sobre la historia de la medicina es una escena especialmente relevante. San Antonio entronizado, es representado como un símbolo de autoridad, con traje episcopal mitra y báculo, que podría evocar la imagen de un juez, un sumo sacerdote o incluso un médico (Hayum, 1977, p. 509). San Antonio está simbolizando que él ejerce la autoridad en el hospital. En la mano lleva el "Libro de Reglas" de la orden, que eran las normas del hospital. San Agustín y san Jerónimo miran a san Antonio ratificando su autoridad.

La jabalina con campana posee un doble significado: alude a un milagro realizado por san Antonio, y representa la principal fuente de alimento del hospital de enfermos de la Abadía de san Antonio. La campana colgada de la jabalina identificaba a los cerdos de la orden, permitiendo a los habitantes reconocerlos y alimentarlos cuando vagaban por las aldeas en busca de comida. Este sistema aseguraba que los cerdos

regresaran al hospital para servir de alimento a los enfermos y sanitarios que estaban aislados de la sociedad, debido a la naturaleza contagiosa de las enfermedades que trataban. Aparecen dos personas con donaciones, simbolizando la estructura económica del hospital. Uno de ellos señala a san Antonio. La estructura económica del hospital de san Antonio en Isenheim se basaba en la solidaridad y colaboración de la comunidad para mantener la institución.

4.4.2. Tabla Izquierda: Visita de san Antonio a san Pablo

En esta escena san Antonio con su bastón, habla con san Pablo ermitaño, sobre los personajes sobrevuela un cuervo que porta pan. La escena evoca la historia narrada por Santiago de la Vorágine donde san Antonio Abad visita a san Pablo a Egipto. En este viaje san Pablo le revela que se alimentaba porque Dios le enviaba diariamente un cuervo que le dejaba un mendrugo de pan. Por tanto, el cuervo, simboliza la confianza en la divinidad.

Esta escena reviste un valor histórico significativo, ya que se representan las plantas medicinales utilizadas comúnmente en el hospital del siglo XVI (Hayum, 1977, p. 507) (Roberts, 1985, p. 118). Por tanto, podría aludir a los alimentos que eran necesario para vivir una vida saludable y longeva, como la que se atribuye a san Antonio, quien según la tradición vivió 105 años.

Este mensaje es matizado por el ciervo que mira la fuente, y que ilustra el salmo 42:

> "como busca la cierva corrientes de agua, así mi alma te busca a ti, Dios mío; mi alma tiene sed de Dios, del Dios vivo: ¿cuándo entraré a ver el rostro de Dios?; Las lágrimas son mi pan noche y día, mientras todo el día me repiten: « ¿Dónde está tu Dios?». (Salmo 42:4-2).

Siguiendo estas líneas el ciervo, transmite el mensaje de que por encima de la necesidad física de pan, hay una sed espiritual por Dios.

4.4.3. Tabla Derecha: Ataque del demonio a san Antonio

La confusión entre el ataque del demonio y las tentaciones de san Antonio suelen ser habituales. La representación de esta tabla corresponde al

ataque, narrado en la Leyenda Dorada. La composición escenifica en el centro, a san Antonio que está siendo agredido por una multitud de monstruos, en el cielo, Dios Padre envía un ejército de ángeles para salvarlo.

San Antonio es el protagonista de una escena dramática cargada de simbolismo, acorralado por las fuerzas del mal que lo asedian sin piedad, el santo se ve acorralado y desesperado. Grünewald con maestría, captura la intensidad del momento narrado por el salmo 22:

> Novillos innumerables me rodean, acósanme los toros de Basán; ávidos abren contra mí sus fauces; leones que desgarran y rugen. Como el agua me derramo, todos mis huesos se dislocan, mi corazón se vuelve como cera, se me derrite entre mis entrañas. Está seco mi paladar como una teja y mi lengua pegada a mi garganta; tú me sumes en el polvo de la muerte. Perros innumerables me rodean, una banda de malvados me acorrala como para prender mis manos y mis pies. Puedo contar todos mis huesos; ellos me observan y me miran, repártanse entre sí mis vestiduras y se sortean mi túnica. (Salmo 22:13-19)

La imagen de San Antonio con el rosario en la mano representa su ferviente devoción y fe, evidenciando su súplica a Dios. Sin embargo, en la parte inferior derecha, se observa un cartel, con unas palabras extraídas literalmente de la Leyenda Dorada (Hayum, 1977, p.507):

> "*Ubi eras Jhesu bone uti eras quare non affuisti ut sanares vulnera mea*" ("¿Dónde estuviste, buen Jesús? ¿Por qué no acudiste a sanar mis heridas?").

Estas palabras no solo reflejan la angustia física de san Antonio ante el ataque de los monstruos, sino también una profunda crisis de fe, cuestionando la aparente ausencia de Dios en su momento más crítico. Este clamor por la ayuda divina también se narra en el salmo 22:

> Dios mío, Dios mío, ¿por qué me has abandonado? ¡Lejos de mi salvación la voz de mis rugidos! Dios mío, de día clamo, y no respondes, también de noche, no hay silencio para mí. […] ¡No andes lejos de mí, que la angustia está cerca, no hay para mí socorro! […] ¡Más tú, Yahveh, no te estés lejos, corre en mi ayuda, oh fuerza mía, libra mi alma de la espada, mi única de las garras del perro; sálvame de las fauces del león, y mi pobre ser de los cuernos de los búfalos! (Salmo 22:2-3, 12, 20-22)

El monstruo de la esquina inferior izquierda de la imagen personifica a los enfermos del hospital. Este personaje ha sido diagnosticado con múltiples enfermedades como sífilis, peste o ergotismo. González López (2003, p. 472) sugiere que representa el *síndrome de Sézary*, un

linfoma cutáneo mortal. Aparece otro enfermo que muestra síntomas del *halo nevus de Sutton*, propuesto cambiar a *halo nevus de Grünewald* por ser el primero en representarlo (Kluger y Brandozzi, 2023, p.1266) (González López, 2003, p.472) (Happle, 1994). Incluso, san Antonio también muestra signos de ergotismo, evocando que esta tabla pueda ser consecuencia de signos clínicos alucinatorios y convulsivos comunes en el ergotismo (Kluger y Brandozzi, 2023, p. 1266) (Roberts, 1985, p.64). El reflejo del paciente en la pintura, podría proporcionar consuelo a los enfermos al ver a san Antonio enfrentarse a sus mismas dolencias (Kluger y Brandozzi, 2003, p, 1266) (Hayum, 1977, p. 507).

Al reflejar esta tabla a los pacientes del hospital, y dado que la pintura ilustra el salmo 22 para facilitar la contemplación del mismo, podemos obtener información muy relevante sobre el estado de la salud mental de los enfermos, la cual estaba muy afectada por su autopercepción, nos dice el salmo 22:

> Y yo, gusano, que no hombre, vergüenza del vulgo, asco del pueblo, (Salmo 22:7).

El estado de salud, como refleja el salmo 22, estaba afectado por la reclusión y la consideración social que padecían.

> Todos los que me ven de mí se mofan, tuercen los labios, menean la cabeza: «Se confió a Yahveh, ¡pues que él le libre, que le salve, puesto que le ama!» (Salmo 22:8-9).

San Antonio se salva de este ataque demoníaco, y, el instante que escoge Grünewald para representar en esta pintura es el momento de máxima agonía, cuando Dios está enviando un ejército de ángeles, para salvarlo. Este ejército, en la abadía, podría simbolizar a los sanitarios, que pudiendo ser contagiados, cuidaban de los pacientes.

> «Los que a Yahveh teméis, dadle alabanza, raza toda de Jacob, glorificadle, temedle, raza toda de Israel». Porque no ha despreciado ni ha desdeñado la miseria del mísero; no le ocultó su rostro, más cuando le invocaba le escuchó (Salmo 22:24-25).

En la escena también se extrae una importante crisis existencial, con las palabras: "¿dónde estuviste buen Jesús?, ¿por qué no acudiste antes a sanar mis heridas?". A lo que se responde con un cartelito minúsculo casi ilegible "Fide Me" "Confía en mi".

4.5. Predela

4.5.1. Lamentación por la muerte de Cristo

Esta escena es conmovedora, retrata a Jesús, José de Arimatea, María Magdalena y la otra María, tal como se describe en los pasajes de los evangelios de Mateo 27:57-61, Marcos 15:43-47, Lucas 23:52-53 y Juan 19:41. La representación del cuerpo inerte e infectado de Cristo es impactante, evocando la dura realidad del hospital donde la muerte tenía una presencia constante. Tanto pacientes como sanitarios estaban habituados a presenciar cadáveres y los entierros eran habituales. Hayum (1977) sugiere que la división de la escena por la mitad podría simbolizar un síntoma grave de la enfermedad: la amputación.

4.5.2. Jesús con los Apóstoles

Las esculturas centrales representan a Jesús acompañado por los apóstoles, solo se identifican a Judas, san Andrés y Santiago. Los libros parecen relevantes pero se desconoce su significado. El cáliz representa la sangre de Cristo y la Eucaristía. Resulta notable la ausencia del pan, esta omisión sugiere la hipótesis de que en el hospital podrían haber sido conscientes de la relación entre el ergotismo y el consumo de pan. Quizás optaron por no representarlo para evitar asociaciones negativas con la enfermedad.

***IMAGEN 3**. El retablo de Isenheim detalles*

DETALLES DEL RETABLO DE ISENHEIM

Ana Carlota Valle vía Wikipedia Commons



Figura 19 Anunciación. Arcángel san Gabriel

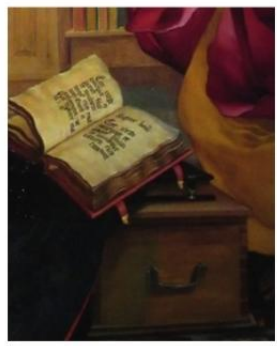


Figura 20 Anunciación. Libro con texto

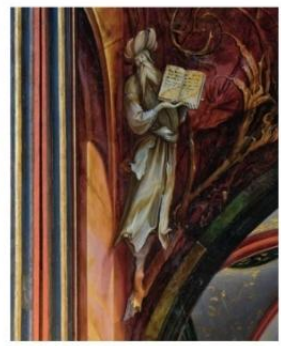


Figura 21 Anunciación. Profeta con libro



Figura 22 Resurrección. Cristo



Figura 23 Visita a san Pablo. San Antonio

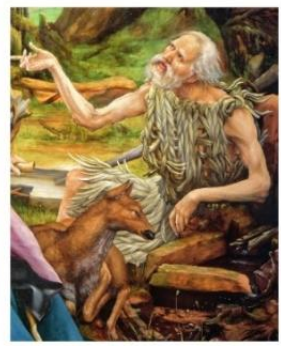


Figura 24 Visita a san Pablo. San Pablo



Figura 25 Visita a san Pablo. Cuervo



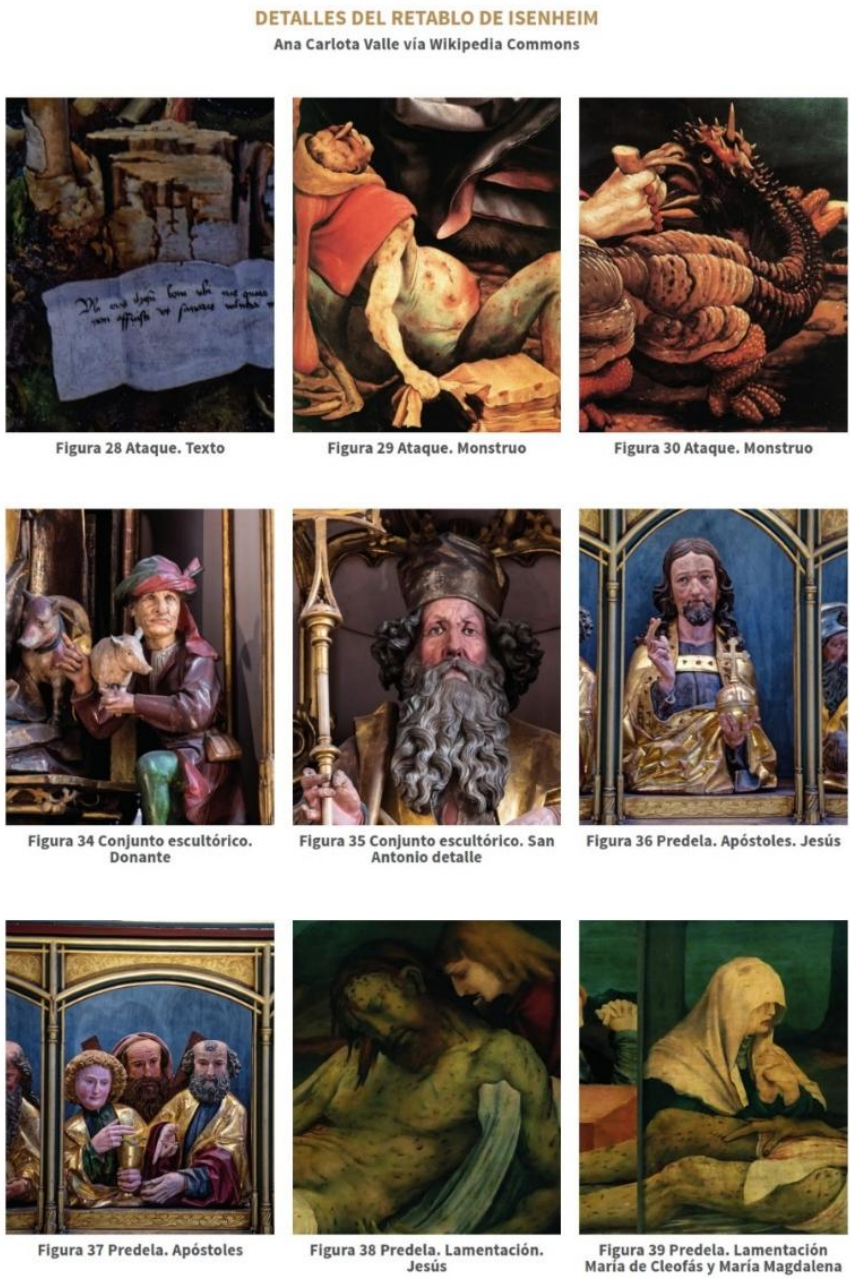
Figura 26 Ataque. san Antonio.



Figura 27 Ataque. Dios

Fuente: elaboración propia a partir de las imágenes facilitadas por Wikimedia Commons

***IMAGEN 4**. El retablo de Isenheim detalles*



Fuente: elaboración propia a partir de las imágenes facilitadas por Wikimedia Commons

5. DISCUSIÓN

La discusión en este apartado se centra en una comparación con los resultados obtenidos en el análisis pre-iconográfico. En este análisis previo, se habían confirmado cuatro certezas sobre el retablo de Isenheim: certezas sobre su naturaleza, certezas físicas, estilísticas y certezas iconográficas. Tras este análisis iconográfico, se han enriquecido exclusivamente las certezas relacionadas con la iconografía, donde se había realizado el registro y la catalogación de los elementos, la identificación de escenas y la búsqueda de fuentes literarias.

En la identificación de escenas, solo se ha ampliado el concepto de "Concierto" a "Madonna" en la tabla 1 del tríptico 2. Las investigaciones realizadas en este análisis sobre las fuentes literarias han sido especialmente relevantes, ya que son fundamentales para descifrar la obra. Se ha descubierto como Grünewald hace referencia a pasajes del Antiguo Testamento, específicamente al Cantar de los Cantares (libro 4) en la imagen de la Madonna, al Salmo 45, en el Concierto de los Ángeles y al Salmo 42 en el ataque del demonio a san Antonio.

La revisión de la identificación de los elementos ha enriquecido el significado simbólico de muchos de ellos. Se ha observado que los elementos previamente identificados en el análisis pre-iconográfico se han mantenido como certezas, aunque podrían adquirir significados adicionales a medida que avance la investigación. Las modificaciones se han centrado en los elementos no identificados, donde se ha descubierto su significado o se ha avanzado en su iconografía. Estos son los datos modificados sobre los elementos que componen el retablo (imagen 5):

- Tabla de la Crucifixión ha aparecido un nuevo elemento en alegorías y símbolos.
- Concierto 1 personaje sin atributos y 24 alegorías y símbolos.
- Visita de san Antonio: 7 alegorías y símbolos y 3 no identificables
- Por apartados hay: 3 grupos, 24 personajes con atributos, 7 personajes sin atributos, 54 personajes genéricos, 88 alegorías y símbolos 17 no identificables.
- En total: 193 figuras (dos más que en el análisis pre-iconográfico).

En el siguiente análisis iconológico, se llevará a cabo sobre el conjunto de la obra, analizando los símbolos y los significados entre los distintos paneles, buscando similitudes y diferencias, e incluso contextualizando históricamente o comparándolo con otros artistas. Esto ayudará a desentrañar los símbolos y mensajes ocultos en esta obra maestra, revelando su significado complejo y su relevancia histórica y cultural. A partir de esta base, se podrá enriquecer nuestro entendimiento de la obra desde diversas perspectivas y enfoques, descifrando el lenguaje visual del retablo para alcanzar la máxima aproximación al verdadero significado del retablo de Isenheim.

***IMAGEN 5**. El retablo de Isenheim detalles*



Fuente: elaboración propia a partir de las imágenes facilitadas por Wikimedia Commons

IMAGEN 6. *Resultados del análisis iconográfico del retablo de Isenheim. Se resaltan los datos que han variado en relación al análisis pre-iconográfico*

Resultados del análisis iconográfico del retablo de Isenheim

Ana Carlota Valle Soriano

TRÍPTICO 1	GRUPOS	PERSONAJE CON ATRIBUTOS	PERSONAJE SIN ATRIBUTOS	PERSONAJES	ALEGORÍAS Y SÍMBOLOS	NO IDENTIFICABLE
TRÍPTICO 1						
Crucifixión	0	3	2	0	11	0
San Sebastián	0	1	0	6	3	3
San Antonio	0	1	0	1	2	1
TRÍPTICO 2						
Concierto de ángeles	2	4	1	14	24	0
Encarnación	0	3	0	2	2	3
Resurrección	0	1	0	4	5	2
TRÍPTICO 3						
Conjunto escultórico	0	3	0	3	18	0
Visita a san Pablo	0	2	0	0	7	3
Ataque del demonio a san Antonio	1	2	0	15	8	0
PREDELA 1						
Lamentación por Cristo muerto	0	1	3	0	3	2
PREDELA 2						
Jesús con los Apóstoles	0	3	1	9	5	3

Fuente: Elaboración propia

IMAGEN 7. *Resultados comparativos retablo de Isenheim I. Se resalta la nueva información aportada.*



Fuente: Elaboración propia

IMAGEN 8. *Resultados comparativos retablo de Isenheim II. Se resalta la nueva información aportada.*



Fuente: Elaboración propia

IMAGEN 9. *Resultados comparativos retablo de Isenheim III. Se resalta la nueva información aportada.*

Análisis iconográfico: Retablo de Isenheim
Ana Carlota Valle Soriano

CONJUNTO ESCULTÓRICO	ATAQUE DEL DEMONIO A SAN ANTONIO	JESÚS CON LOS APÓSTOLES
No se representa ninguna escena	La leyenda dorada. Santiago de la Vorágine (siglo XIII). Salmo 22	No se representa ninguna escena.
Grupos **Personajes con atributos iconográficos** San Antonio entronizado, y con barba. En la mano derecha lleva su bastón convertido en báculo y en la izquierda el libro de las reglas de la orden. A los pies está la jabalina que identifica a san Antonio y a su orden. Puede simbolizar el ser la autoridad del hospital. San Jerónimo con sombrero cardenalicio y un león. El libro que lleva en la izquierda, probablemente sea la Biblia. San Agustín con traje episcopal: mitra y báculo **Personajes sin atributos iconográficos identificables** **Personajes genéricos** Donante 1 con turbante y cerdo símbolo del sustento económico del hospital Donante 2 con gallina símbolo del sustento económico del hospital Fraile de rodillas con hábito rezando **Alegorías y símbolos** Corona de san Antonio Abad Báculo de san Antonio Abad Trono de san Antonio Abad Libro de las reglas que simbolizan las normas del hospital Jabalina de san Antonio Abad simboliza el carisma de la orde Sombrero cardenalicio de san Jerónimo Cordón franciscano de cinco nudos de san Jerónimo León de san Jerónimo Libro de las reglas de la orden Mitra de san Agustín Báculo de san Agustín Gallina del donante 1 Cerdo del donante 2 Bolsa de dinero del donante 2 Águila de san Juan León de san Marcos Toro de san Lucas Ángel de san Mateo **Elementos no identificables**	**Grupos** Grupo de monstruos pequeños **Personajes con atributos iconográficos** San Antonio con bastón y rosario, simboliza la abrumación en los momentos más difíciles Dios con báculo **Personajes sin atributos iconográficos identificables** **Personajes genéricos** Ángel con espada en forma de cruz símbolo de la ayuda divina Monstruo-lagarto que muerde la mano a san Antonio símbolo de la dificultad Monstruo con palo símbolo de la dificultad Monstruo con caperuza e instrumento de granja símbolo de la dificultad Monstruo con palo símbolo de la dificultad Monstruo amarillo símbolo de la dificultad Monstruo verde símbolo de la dificultad Monstruo asustado símbolo de la dificultad Monstruo con cuerno símbolo de la dificultad Monstruo con cuchillo cogiéndole la cabeza a san Antonio Monstruo con cuernos que coge la túnica de san Antonio Monstruo al fondo con cuchillo Monstruo al fondo con instrumento de granja Monstruo al fondo derrotado Monstruo esquina izquierda simboliza los pacientes del hospital **Alegorías y símbolos** Rosario de san Antonio símbolo de la fe Palo 1 del monstruo Palo 2 del monstruo Instrumento de granja para golpear del monstruo Cuchillo del monstruo Palo para golpear del monstruo Cuchillo en la parte posterior del monstruo Lanza del ángel **Elementos no identificables**	**Grupos** **Personajes con atributos iconográficos** Jesús como Salvator Mundi bendiciendo sosteniendo un Orbe. San Andrés con la cruz de san Andrés Santiago con las vestimentas de peregrino una venera o vieira. **Personajes sin atributos iconográficos identificables** Judas **Personajes genéricos** Apóstol 1 Apóstol 2 Apóstol 3 Apóstol 4 Apóstol 5 Apóstol 6 Apóstol 7 Apóstol 8 Apóstol 9 **Alegorías y símbolos** Vieira atributo de Santiago Sombrero con vieira de Santiago Orbe mundi de Cristo Cáliz con figura símbolo de la Santa Cena Cruz de san Andrés **Elementos no identificables** Libro 1 Libro 2 Libro 3

Fuente: Elaboración propia

6. CONCLUSIONES

Este análisis iconográfico subraya la importancia de recopilar los estudios de los expertos para enriquecer la comprensión de los símbolos presentes en la obra. A pesar de algunos intentos en esta dirección, se ha observado una carencia de análisis holístico en los estudios previos, que se habían enfocado en escenas y personajes específicos. Es fundamental recordar que el artista concibió la obra como un conjunto con un significado final común. La aplicación de este método cartesiano de orden y sistematización, particularmente la elaboración del inventario, ha demostrado ser sumamente valiosa, permitiéndonos abordar la obra desde una perspectiva global.

Grünewald nos muestra una realidad histórica, con una representación realista de los enfermos que la convierte en una obra relevante para la historia del a medicina. Su meticulosidad sugiere un contacto directo con la realidad hospitalaria, que influyó en la realización del retablo.

En este estudio se han ampliado las certezas asociadas a la iconografía, quedando patente que solo se han modificado los significados de los elementos no identificados y se ha profundizado en el mensaje de alegorías y símbolos.

Tras este análisis nos acercamos más al significado final del retablo de Isenheim que parece concebirse como un refugio entre la esperanza y la enfermedad. A diferencia de la conclusión previa que la consideraba una obra terrorífica, al profundizar en el significado, encontramos que hay un mensaje de esperanza para los que se enfrentan a la enfermedad. A través de la representación de los salmos y la representación de escenas conmovedoras, se nos invita a reflexionar sobre la fe, el sufrimiento y a lucha del ser humano. La inclusión de objetos cotidianos del hospital, como una cama con cuerdas o un urinario, conectan la obra con la realidad de los enfermos. La obra no solo refleja la experiencia de los pacientes del hospital, sino que también busca humanizarlos y ofrecerles consuelo en su padecimiento.

El retablo de Isenheim alude a la consideración social de estos enfermos, y también trata sobre la salud mental. La ilustración del salmo 22 y la

representación de varios enfermos infecciosos reflejan la consideración social que se tenían ante estos individuos, que estaban totalmente aislados de la sociedad, y su autopercepción, como "gusanos". El retablo muestra esta realidad, pero también la combate. Además, invita a reflexionar sobre el papel de los cuidadores que convivían en este hospital de enfermos infecciosos, a quienes se puede considerar como verdaderos "ángeles".

En el próximo análisis iconológico, se realizará un estudio exhaustivo del conjunto de la obra, explorando los símbolos y significados presentes en los diferentes paneles. Se buscarán similitudes y diferencias, y se contextualizará históricamente, incluso comparándolo con otras obras de artistas contemporáneos. Este análisis contribuirá a desentrañar los símbolos y mensajes ocultos en esta obra maestra, revelando su significado complejo y su importancia histórica y cultural. A partir de esta base, podremos enriquecer nuestra comprensión de la obra desde diversas perspectivas y enfoques, interpretando su lenguaje visual para aproximarnos lo más posible al verdadero significado del Retablo de Isenheim.

7. REFERENCIAS

Apostolos-Cappadona, D. (1992). The Essence of Agony: Grünewald's Influence on Picasso. *Artibus et Historiae,* 13(26), 31–47. https://bit.ly/3Jx21Qk

Arndt, K. (1963). A Grünewald Controversy. *The Burlington Magazine*, 105(725), 344–351. https://bit.ly/3JtrmL1

Beattie, T. (2007). Insight Beyond Sight: Sacramentality, Gender and the Eucharist with reference to the Isenheim Altarpiece. *New Blackfriars*, 88(1014), 170–186. https://bit.ly/3xReuvW

Biblia Católica Online. (s. f.). *Bíblia Católica online*. https://bit.ly/3JkYZPm

Bryda, G. C. (2018). The Exuding Wood of the Cross at Isenheim. *The Art Bulletin*, 100(2), 6–36. https://bit.ly/3xXHyl6

Burkhard, A. (1934). The Isenheim altar. *Speculum*, 9(1), 56-69. https://bit.ly/3xXHwtu

Cabello, F. C. (2018). El retablo de Isenheim: religión, arte y medicina. *Revista médica de Chile*, 146 (9), 1050-1058. https://bit.ly/44eeEJU

Carvajal González, H. (2015). San Sebastián, mártir y protector contra la peste. *Revista Digital De Iconografía Medieval*, 7(13), 55-65. https://acortar.link/vwtWYA

Cuttler, C. D. (1987). Further Grünewald Sources. *Zeitschrift Für Kunstgeschichte*, 50(4), 539–549. https://acortar.link/GN9uQ5

Dixon, L. S. (1984). Bosch's "St. Anthony Triptych"—An Apothecary's Apotheosis. *Art Journal*, 44(2), 119–131. https://acortar.link/ggZUPz

Fleming, M., y Rasmussen, M. (2002). Grünewald's Isenheim Altarpiece. *Early Music*, 30(2), 313–316. https://acortar.link/rk1AXu

Gómez-Chacón, D.L. (2015) San Antonio Abad. *Base de Datos Digital de Iconografía Medieval*. Universidad Complutense de Madrid. https://bit.ly/43Xo0cA

González López, F. (2003). Dermatología en el altar de Isenheim. *Revista de la asociación colombiana gerontológica geriátrica*, 17(1), 471-473. https://acortar.link/X4WEbX

González, H. C. (2015). San Sebastián, mártir y protector contra la peste. *Revista Digital de Iconografía Medieval*, 7(13), 55-65. https://bit.ly/3Q17jaB

Happle, R. (1994) Grünewald *nevus*. *Hautartz* 45 (12), 882-883

Hayum, A. (1977). The Meaning and Function of the Isenheim Altarpiece: The Hospital Context Revisited. *The Art Bulletin*, 59(4), 501–517. https://acortar.link/9z5pod

Henning, U. y Rasmusen, M. (2001). Grünewald's Isenheim Altarpiece. *Early Music*, 29(4), 667–669. https://acortar.link/aV9X3j

Kluger, N. y Brandozzi, G. (2023). Digital necrosis in the Isenheim altarpiece (1512-1516). *Journal of the European Academy of Dermatology and Venereology*: *JEADV*. 37(7), 1265–1267. https://doi.org/10.1111/jdv.19024

Martí Bonet, J. M., y Monasterio Sánchez, J. (2017). *Iconografía cristiana. Antiguo Testamento*. Bubok Publishing S.L.

Martí Bonet, J. M., y Monasterio Sánchez, J. (2020). *Iconografía cristiana. Nuevo Testamento*. Bubok Publishing S.L.

Martin, F. D. (1958). The Beautiful as Symbolic of the Holy: WITH SPECIAL REFERENCE TO GRUNEWALD'S CRUCIFIXION. *The Christian Scholar*, 41(2), 125–133. https://acortar.link/ycrQYm

Miller, J. I. (1995). Miraculous Childbirth and the Portinari Altarpiece. *The Art Bulletin*, 77(2), 249–261. https://acortar.link/zFhG4x

Muela, J. C. (2008). *Iconografía cristiana: Guía básica para estudiantes*. Ediciones AKAL.

Olszewski, E. J. (1982). Renaissance naturalism: the rare and the ephemeral in art and nature. *Source* (New York, N.Y.), 1(2), 23–28. https://acortar.link/HKqZvw

Pérez Sánchez, A. E. (1986). Pintura renacentista y manierista en Europa. *Historia del Arte*. Anaya.

Rasmussen, M. (2001). Viols, Violists and Venus in Grünewald's Isenheim Altar. *Early Music*, XXIX (1), 60–75. https://acortar.link/IgxuCo

Réau, L. (1999). *Iconografía del arte cristiano*. Ediciones Serbal, S.A.

Roberts, K. B. (1985). *The influence of the rosary devotion on Grünewald's Isenheim altarpiece*. State University of New York at Binghamton. https://bit.ly/4aqfup3

Rodríguez López, M.I. (2005) Introducción general a los estudios iconográficos y a su metodología. *Liceus*. https://shorturl.at/bklO0

Root, C. (1937). Zervos on Grünewald. *The Brooklyn Museum Quarterly*, 24(2), 99. https://acortar.link/srlbCp

Schmahmann, B. (2010). A Framework for Recuperation: HIV/AIDS and the Keiskamma Altarpiece. *African Arts*, 43(3), 34–51. https://acortar.link/0UYY72

Vogt, A.M. (1966). *Grünewald: El Retablo de Isenheim*. Alianza

NUEVA BABILONIA Y *URBANISMO UNITARIO*

M. J. AGUDO-MARTÍNEZ
Universidad de Sevilla. ETSAS

1. INTRODUCCIÓN

La mítica ciudad de Babilonia fue considerada en su época la ciudad más grande del mundo. El Génesis menciona a la Torre de Babel, para referirse a un zigurat mesopotámico, metonimia de la propia ciudad (Fernández-Galiano, 2003). En este sentido, el objetivo humano de 'alcanzar el cielo' tuvo su traducción contemporánea en los logros tecnológicos[16] de las misiones lunares que culminaron en 1969.

En este contexto, el artista holandés Constant Nieuwenhuys desarrolló durante un largo periodo de tiempo, entre los años 1956 y 1974, un proyecto titulado 'Nueva Babilonia'. Constant apostó por conciliar culturas, y lo hizo a partir de un *Urbanismo Unitario.* Buscaba con ello la integración artística y social referida a un urbanismo más centrado en las personas. Al hacerlo quería enfatizar la riqueza de los valores culturales, la creatividad comunitaria frente a la mera funcionalidad estética del Movimiento Moderno.

Así, su propuesta de Nueva Babilonia se convirtió en realidad en un auténtico laboratorio experimental que cuestionaba el *Homo faber* y apostaba por un *Homo ludens*[17], enfatizando la importancia del juego

[16] Este devenir tecnológico se afianza, para el caso de la arquitectura y el urbanismo, con las smart-city primero y ahora con la nueva realidad de la inteligencia artificial arquitectónica (AAI), que posibilita una co-creación a partir de las interacciones con el diseñador. Todo ello, sin embargo, sin dejar de lado la importancia de la gobernanza y la sostenibilidad (Cugurullo, 2024, p.382).

[17] En referencia a la obra homónima 'Homo ludens' (1938) de su compatriota Johan Huizinga, si bien además con una clara influencia de la figura del *flâneur* o paseante callejero del poeta maldito Charles Baudelaire.

como elemento de la cultura y poniendo en tela de juicio el binomio trabajo-ocio, todo ello en una propuesta utópica y en relación con las diversas actividades humanas asociadas a un nuevo espacio-tiempo.

La obra fue una especie de crisol, de numerosas influencias[18], lo que la convirtió en una referencia notoria en el urbanismo de la época, ya que hablaba de colaboración interdisciplinar y participación social.

1.1. CONSTRUCTIVISMO/ SURREALISMO

Uno de los referentes clave de Constant fue el constructivismo ruso, especialmente la obra de Naum Gabo[19]. El constructivismo criticaba al cubismo y el futurismo, si bien los asimilaba, para apostar después por un arte nuevo, basado en el movimiento real y realizado a partir de materiales industriales.

Se buscaba con ello la liberación del volumen de la masa, mediante la utilización de rítmos cinéticos. Así, una obra emblemática de Naum Gabo fue 'Escultura cinética' (1920), compuesta por una varilla vertical, accionada mediante un motor, y que producía una vibración que generaba un volumen aparente.

También influyó en Constant Nicolas Schöffer, tradicionalmente considerado el padre del *Cibernetic Art*. Su planteamiento artístico de esculturas lumínico-cinéticas era sin duda deudor del 'Modulador Luz-Espacio' (1930) de László Moholy-Nagy (Higgott, 2018, p.89).

Su escultura 'CYSP 1' (1956) fue la primera escultura cibernética y su inauguración tuvo lugar en la Cité Radieuse (Marsella) de Le Corbusier. Alcanzó gran notoriedad con dos esculturas cibernéticas monumentales: la 'Cybernetic Tower I' (París, 1954) y la 'Torre Schöffer' (Lieja, Bélgica, 1961); ésta última planteada como una torre lumínica e interactiva, que pasó a ser Patrimonio Cultural Nacional belga.

---

[18] Pueden verse paralelismos estilísticos con otras propuestas posteriores como Cedric Price y el '*Fun Palace*' (Londres, 1961) (Higgott, 2018, p.201).

[19] Muestra de sus planteamientos es el proyecto de 1931 para el 'Palacio de los Soviets' (Merkert & Rezvin, 1993, p.66 ss.).

En relación con el urbanismo, sus ideas sobre la ciudad del futuro influyen sin lugar a dudas en Constant, tanto desde un punto de vista conceptual como formal (Ragon, 1969, p.15 ss.).

Otro referente esencial es Alberto Giacometti, un artista a caballo entre el Surrealismo y el Existencialismo. En ese sentido, sus esculturas hablan del juego, la vida y la muerte, y tienen influencia del arte primitivo. En su serie de esculturas surrealistas denominada "tableros de juego"(1931-32)[20] (Görgen, 2013, p.79), el artista aborda el plano lúdico de la mesa de juegos, si bien lo hace en relación con la extroversión psicológica, mezclando así el juego con una reflexión profunda.

FIGURA 1. *Alberto Giacometti. Proyecto para una plaza (1931-32).*



Fuente: (Görgen, 2013, p.87)

[20] El juego de mesa como espacio de creatividad e interacción fue utilizado por el surrealismo para conseguir la liberación del inconsciente y explorar los sueños y la psique humana.

Sus esculturas en tableros de juegos poseen una orientación horizontal y están formadas por varios elementos integrados con la peana.

En su boceto en madera de 1932 'Proyecto para una plaza' [Fig.1], pensado para ser construido en piedra a gran escala, Giacometti tenía en mente la idea de poder ofrecer al espectador la posibilidad de participar físicamente en la obra, sentándose y apoyándose en ella, una clave que será asimilada por Constant.

La preocupación por el espacio-tiempo se hace evidente en la obra de Giacometti a raíz de su texto de 1946 '*Le Rêve, le Sphinx et la mort de T*'[21]. Se produce entonces un punto de inflexión que se traduce en el interés por la representación de este espacio-tiempo.

Esto último lleva al artista a utilizar una escala monumental[22], la cual se materializa con el encargo en 1960 de Gordon Bunshaft para la explanada del Chase Manhattan (Görgen, 2013, pp.55 y 233). Se trata de un proyecto inconcluso, por la propia exigencia persobal del artista, si bien produjo esculturas notorias como '*Homme qui marche'*, '*La Grande tête'* y '*Grande femme debout*', para las cuales realizó numerosas versiones, caracterizadas por una máxima estilización y linealidad vertical, a modo de espectros vesubianos.

1.2. *TEAM 10*

Si bien los arquitectos de los *Congrès Internationaux d'Architecture Moderne* (CIAM)[23] apostaban por el concepto de una "arquitectura como un arte social", el grupo disidente *Team 10* propuso se manifestó

[21] Cfr. (Giacometti, 2007, p.68); un texto a partir del cual su arte experimenta una auténtica renovación (Bonnefoy, 2002, p.74) y en el cual el artista reflexiona sobre relación de individuos en el espacio y el tiempo.

[22] A raíz de un encargo, de Charles de Noailles, para su residencia de verano (Görgen, 2013, p.79).

[23] Los CIAM, en los cuales se forjó el Estilo internacional en arquitectura, reunieron a los arquitectos de vanguardia del momento y tuvieron lugar entre los años 1928 y 1959. Los cuatro primeros congresos culminaron con la Carta de Atenas (1933. La ruptura definitiva de la generación CIAM se produjo con el Congreso de Otterlo de 1959.

discrepante y quiso involucrar mucho más profundamente a las personas. Uno de los miembros fundadores fue Aldo van Eyck[24], gran amigo de Constant y conocido por sus *playgrounds* o zonas de juegos infantiles en la ciudad de Amsterdam (Lingen & Kollarova, 2016). Fue arquitecto municipal en dicha ciudad, en la que también realizó el exquisito orfanato municipal Burgerweeshuis (1955-60)[25].

También en relación con un urbanismo más involucrado con el usuario, Bakema y Van Der Broek en el proyecto 'Lijnhaan' (1953) de Rotterdam (Gubitosi & Izzo, 1976), llevaron a cabo la reconstrucción del distrito comercial de la ciudad[26]. La propuesta se plantea como el primer centro comercial peatonal de Europa (van den Heuvel, 2018, p.162), con tiendas, viviendas, y espacios públicos peatonales, mediante un "equilibrio plástico" que sigue los postulados del grupo De Stijl. Todo ello con una superestructura con plataformas en altura y en una concepción del espacio público entendido como lugar de encuentro social.

Por su parte, los ingleses Alison y Peter Smithson[27] participaron en el concurso de ideas para la reconstrucción de Berlín Oeste del año 1957. Su propuesta 'Berlin Hauptstadt'[28] (1958) [Fig.2] planteaban una ciudad polinuclear basada en el modelo de *Cluster City*, con predominio de geometrías irregulares, de crecimiento controlado y continuidad con el paisaje (Vidotto, 1991, p.26), de gran parecido con las psicogeografías de París de Guy Debord.

[24] Co-fundador del TEAM 10, junto con Bakema, Voelker y Alison y Peter Smithson (Strauven, 1998, p.238).

[25] Una obra que refleja su compromiso para dar respuesta, de manera magistral, a las necesidades de sus usuarios (Eyck, 1985, p.60 ss.). En este sentido, existe una relación directa entre sus planteamientos arquitectónicos y los de Lina Bo Bardi (Higgott, 2018, p.181).

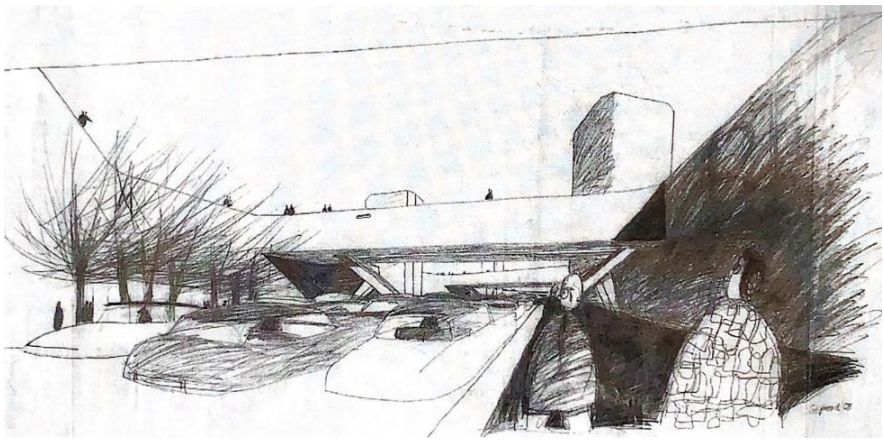
[26] En el 'Core', núcleo o corazón de la ciudad, asociado a un valor humano básico (van den Heuvel, 2018, p.171).

[27] Ambos se convirtieron, a partir del CIAM 9 (Aix en Provence, 1953), en portavoces del *Team 10* (Mumford, 2009, p.105), formado por Bakema, Van Eyck, Alison y Peter Smithson, Candilis, R. Gutmann, S. Woods, T. Manz, B. Howell y J. Voelcker (Somer, 2007, p.232).

[28] Con ellos colaboró Peter Sigmond.

Se trata de un proyecto que exploraba la idea de *promenade*[29] a partir viales o niveles superpuestos y separados 10m. de altura[30], con escaleras mecánicas de interconexión y con una red inferior para tráfico rodado y otra superior peatonal[31].

FIGURA 2. *A. & P. Smithson. 'Berlin Hauptstadt' (1958)*



Fuente: (Vidotto, 1991, p.26)

Esta red-plataforma-peatonal elevada en altura, y destinada para la periferia, sigue las directrices del *Team 10,* con una mayor asociación con la componente sensorial y humana (Smithson & Smithson, 2005) y aparece también en la Nueva Babilonia de Constant.

Así, el proyecto perseguía igualar la libertad de movimientos de los peatones, con circulaciones irregulares, con la retícula rectangular destinada a las calles y los vehículos (Vidotto, 1997, p.64).

También de gran interés fueron Jack Lynn e Ivor Smith en su proyecto de 'Park Hill' (Shefield, 1961), en el cual los autores plantean a partir

[29] La circulación tiene como referente a Kahn. En su '*Mid-Town Plan'* (Filadelfia, 1953). Por otro lado, escaleras mecánicas evocan la '*Città Nuova*' de Antonio Sant'Elia (Higgott, 2018, p.49). Ambos elementos guardan una estrecha relación con Nueva Babilonia.

[30] Esta yuxtaposición de niveles en altura aparecerá también en el proyecto Nueva Babilonia de Constant.

[31] Con un segundo nivel para tiendas, cafeterías y espacios al aire libre (Vidotto, 1997, p.69).

de la idea de "*Streets in the Sky*", una propuesta de vivienda colectiva[32] para la segunda postguerra. Así, el sentido de comunidad se consigue con bloques interconectados mediante pasarelas públicas de diversos colores.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos Genéricos

- Reflexionar sobre la importancia creciente de los espacios públicos (reales y virtuales) como lugares lúdicos.
- Poner de manifiesto la necesidad de apostar por estrategias de planificación y colaboración urbana más eficientes.
- Enfatizar la importancia de la creatividad social (y la comunicación en red) en relación con la dinamización y la apropiación del espacio público.

2.2. Objetivos Específicos

- Clarificar el contexto artístico y cultural en el cual surgió el proyecto 'Nueva Babilonia' de Constant.
- Explicar la génesis y evolución del proyecto, así como sus referentes y las influencias del mismo en otros artistas.

3. METODOLOGÍA

Se trata de clarificar, mediante un estudio de casos escogidos, los numerosos referentes de Nueva Babilonia. En este sentido, Constant apostó por un arte híbrido, que revisaba competencias, escalas y formatos o medios expresivos[33], apostando por el apropiacionismo del espacio público a través del juego.

---

[32] El proyecto sufrió vandalismo y deterioro social en los 80' y fue rehabilitado en 1997 por Hawkins & Brown.

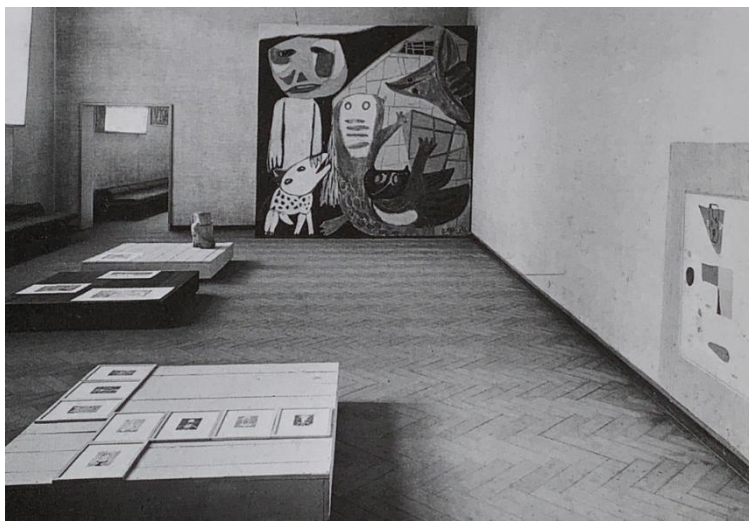
[33] En la misma línea revisionista de integrar arte y vida cabe citar a Vito Acconci.

Se aborda, en primer lugar, la influencia del Surrealismo y la relación del grupo CoBrA con Aldo van Eyck. A continuación, se explica la importancia de la experiencia de Alba y de la Internacional Situacionista. Por último, se analizan otros grupos coetáneos como el Metabolismo japonés o Archigram, Superstudio y Archizoom.

3.1. GRUPO CoBrA (1948-1951)

El nombre del grupo era el Acrónimo de las ciudades de Copenhague, Bruselas y Ámsterdam (McCarter, 2015, p.33), en relación con Asger Jorn, Christian Dotremont y Constant Nieuwenhuys.

FIGURA 3. *CoBrA. Exposición 'Arte Experimenta' (1949). Museo Stedelijk, Amsterdam.*



Fuente: (Lefaivre & de Roode, 2002, p.8)

El grupo rechazaba las tradiciones culturales[34], persiguiendo las fuerzas primarias y el sentimiento espontáneo (Strauven, 1998, p.124). De ahí

[34] Incluido el movimiento De Stijl, por considerarlo formalista y ajeno a la vida. Sin embargo, Aldo van Eyck, en sus diseños para las exposiciones de CoBrA de Ámsterdam (1949) y Lieja (1951), supo aunar el vitalismo del grupo con la universalidad de Mondrian (Ligtelijn & Strauven, 2008, p.76). Esta conciliación es recurrente cuando compara en sus escritos a Miró con Mondrian (op. cit. p.173).

las influencias múltiples expresionistas, futuristas, dadaístas y surrealistas, sobre todo de artistas como Paul Klee y Joan Miró.

Aldo van Eyck realizó las escenografías de sus exposiciones [Fig.3], a partir de la idea subyacente de *Homo Ludens* (Lefaivre & de Roode, 2002, p.37).

Cuando el grupo se disolvió, Constant y Jorn pasaron a formar parte de la Internacional Situacionista (McCarter, 2015, p.35). Por ello, procede mencionar dos influencias previas, el 'Movimiento Internacional para una Bauhaus Imaginista' (MIBI)[35] de Giuseppe Pinot-Gallizio (Alba, 1956) y la Internacional Letrista (IL) (París, 1957) de Isidore Isou.

La IL propugnaba la práctica del desvío, el plagio y la escritura colectiva, encaminadas a la experimentación y el cambio[36], y todo ello en la búsqueda de nuevas formas de expresión y comunicación.

La IL desarrolló además el concepto de 'psicogeografía', buscando esclarecer las influencias de los entornos urbanos en el comportamiento y la percepción humanos. Esta idea, junto con la del Urbanismo Unitario del MIBI, serán aprovechadas por la Internacional Situacionista, para integrar la planificación urbana con la crítica social.

[35] En estrecha relación con la *London Psychogeographical Association* (LPA) (Londres, 1957) de Ralph Runey.

[36] El *detournement* o desvío implicaba la recontextualización y transformación de materiales culturales existentes. Una idea relacionada con el *readymade* 'Fuente' (1917) de Marcel Duchamp, el artista más influyente del siglo XX.

3.2. ALBA

FIGURA 4. *Constant. Nueva Babilonia (MNCARS, Madrid, 2016)*



Fuente: (Ramírez, 2015, p.53)

Constant participó en el '*Primo congresso degli artisti liberi'* que tuvo lugar en la ciudad italiana de Alba del año 1956. El lema del congreso fue "Artes libres y actividades industriales" y a raíz del mismo se originó el ya mencionado MIBI.

Giuseppe Pinot-Gallizio, farmacéutico y portavoz de los gitanos de Alba, planteó su *Pittura Industriale* 'en serie' como un tipo novedoso de propuesta artística en la que se aunaban la producción industrial y la automatización. Al año siguiente expuso en París su obra '*Caverna dell'antimateria*'[37], y escribió el 'Discurso sobre la pintura industrial y sobre un arte unitario aplicable' (1959).

Constant planteó su 'Proyecto de campamento gitano' (Alba, 1956) como la primera propuesta de Urbanismo Unitario y a raíz de su

[37] Muy en la línea de la gestualidad Yves Klein o Jean Tinguely.

estancia en Alba. Esta obra puede considerarse la génesis de todos los trabajos posteriores en torno a 'Nueva Babilonia' (1956-74) [Fig.4].

3.3. SITUACIONISMO

La Internacional Situacionista (IS) se constituyó en 1957 en la ciudad de Cosio d'Arroscia (Italia) y surgió a partir de la IL[38] y el MIBI.

En IS se forjaron aportaciones esenciales, en torno a los conceptos de 'deriva', 'Urbanismo Unitario' y 'situación'. Ésta última como construcción colectiva de ambientes afines al "*happening*" y la "*performance*".

Por otro lado, el desarrollo teórico de la IS se produjo en la década de los 60', durante la cual se expandió su influencia. Los focos principales de atención fueron la crítica del espectáculo y la exploración de la vida cotidiana[39]. Figuras destacadas fueron Asger Jorn y Giuseppe Pinot-Gallizio, Ralph Rumney y Guy Debord[40].

El libro '*The Naked City*' (1957) de Guy Debord y Asger Jorn es una guía de Paris [Fig.5] que utiliza la psicogeografía como estudio subjetivo. En 1958 Constant y Guy Debord publicaron la "Declaración de Ámsterdam" y los once puntos que definen el Urbanismo Unitario. Se plantea una experiencia arquitectónica entendida como acontecimiento artístico, en la cual el *Homo ludens* pasa a sustituir al *Homo faber*[41].

---

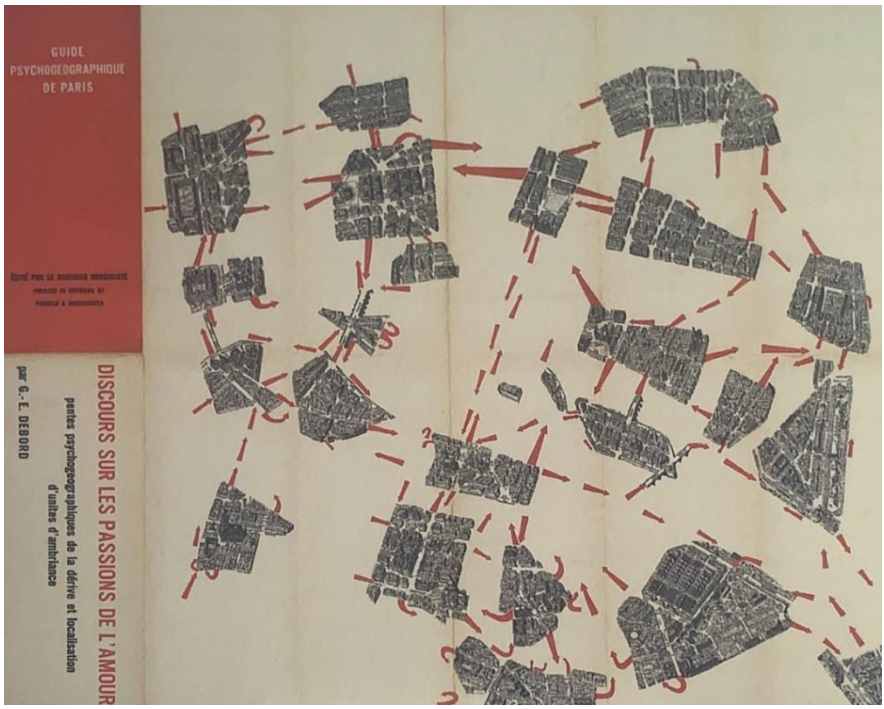
[38] Se trata de un grupo que propugnaba la acción a través de la cultura (Grossman, 2006, p.48).

[39] Es notoria la influencia ejercida por el libro "Introducción a la crítica de la vida cotidiana" (1946) de Henri Lefebvre, quien fue miembro de la IS durante un periodo corto de tiempo.

[40] En este sentido, la influencia de la Internacional Situacionista desencadenó el Mayo francés de 1968.

[41] Todo ello habida cuenta de que la automatización postulada por Norbert Wiener está asociada al desempleo, el cual posibilita una mayor creatividad del ser humano.

FIGURA 5. *Guy Debord. Guía psicogeográfica de París (1957)*



Fuente: (Borja-Villet et al., 2014, p.155)

Sin embargo los situacionistas, al unir el arte y la vida, proponían una transformación social real, con repercusiones en otros campos como la Sociología (Grossman, 2006, p.89). Es por ello que rechazaban una recepción artística meramente estética, la de las vanguardias históricas.

En este sentido, en el libro "La sociedad del espectáculo"[42] (1967) de Guy Debord, un texto inspirador del Mayo francés de 1968, el autor críticaba la espectacularización de la sociedad, en relación con la sociedad de consumo y el '*american way of life*'.

[42]Tiene como referente a la Escuela de Frankfurt, en la figura de Walter Benjamin y su libro 'La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica'.

3.4. NUEVA BABILONIA

Constant trabajó en su proyecto 'Nueva Babilonia' entre 1956 y 1974, casi 20 años. Se trata de un proyecto que apostó por un cambio político y social (Schaik & Mácel, 2005, p.219) y en el que se hibridan lo artístico y lo arquitectónico, en aras del desarrollo del espíritu creativo de la sociedad[43]. En ese sentido, es evidente una clara afinidad con la propuesta de Yona Friedman titulada *Spatial City* de 1958, en la que se aboga por un urbanismo espacial (Ragon, 1969, p.37 ss.), así como con los planteamientos del grupo Archigram, Archizoom y Superstudio, pero también del Metabolismo japonés.

Desde un punto de vista conceptual, Constant definió su propuesta como (an)arquitectónica[44], una única metrópoli que cubrirá la totalidad de la tierra, configurada en forma de red y constituida por sectores de varias plantas (Lefaivre & de Roode, 2002, p.166 ss.). El escenario es un mundo de completa automatización en un futuro lejano y tras una revolución social mundial, sin autoridades ni propiedad privada, donde la utilidad dará paso a la creatividad, y el sedentarismo al nomadismo.

3.4.1. Gestación 1948-1956

Constant y Van Eyck se conocieron en 1947[45], cuando el primero lo visitó conocedor de que tenía algunos cuadros de Miró (Strauven, 1998, p.123). Van Eyck trabajó con el grupo CoBrA entre 1948 y 1951[46] (Lefaivre & Tzonis, 1999, p.137), realizó el diseño de las primeras exposiciones del grupo y participaba en las discusiones, a pesar del desacuerdo con las críticas a *De Stijl* (McCarter, 2015, p.33).

Esta colaboración conceptual y teórica propició la exploración conjunta a cerca de la relación entre el arte y la arquitectura, apostando así por

[43] Es manifiesta la preocupación de Constant por la pérdida de la capacidad creativa de la sociedad (Constant, 2009, p.61).

[44] El artista aboga por la necesidad de una organización colectiva del espacio (op. cit., p.41). Se entiende por ello el espacio público como espacio político (Grossman, 2006, p.26 ss.).

[45] Su amistad duró toda la vida y en 1952 participaron en un proyecto conjunto, la Sala Azul-Púrpura del Museo Stedelijk de Amsterdam (McCarter, 2015, p.35).

[46] Un periodo de tiempo que coincide con los años iniciales de Nueva Babilonia.

una visión más completa de la vida y por la búsqueda de nuevos espacios que fomentaran una mayor participación social[47].

A raíz del ensayo de Constant '*From Collaboration to Absolute Unity among the Plastic Arts'* (1955) comienza el interés del artista por la arquitectura y el urbanismo, con una clara influencia de Van Eyck.

En este sentido, su amistad con Van Eyck fue determinante para ambos, y se plasmaron en la evolución que experimentaron los CIAM a raíz de las discrepancias internas planteadas por el *Team 10*.

3.4.2 Desarrollo 1956-1959

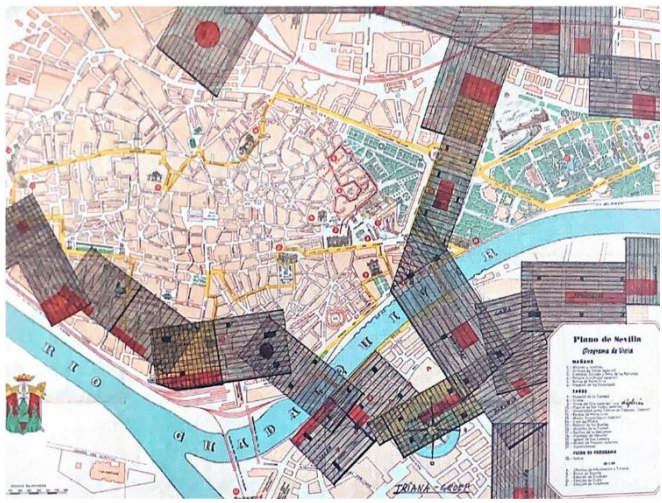
En 1956 Constant se desplazó a Alba y un año después pasó a integrar la Internacional Situacionista (IS). Todo ello fue el detonante del proyecto de Nueva Babilonia, una propuesta que aunaba la idea del nomadismo con una larga tradición utópica sobre la ciudad futura, enfatizando la actividad lúdica, colectiva y vivencial (Ramírez, 2015, p.54).

Al regreso a su país Constant escribió "La declaración de Ámsterdam" (1958), en la cual se apostaba por un 'Urbanismo Unitario'[48]. En este sentido, se produce una fuerte crítica del funcionalismo, considerado como espectáculo pasivo y que imposibilita el 'campo de juego' participativo de los espectadores.

[47] En la misma línea, en estrecha consonancia con Van Eyck, trabajó también Lina Bo Bardi en sus proyectos en Sao Paulo, el Museo de Arte (MASP) (1957-68) (Bardi & Eyck, 1997) y el Centro cultural SESC Pompéia (1977).

[48] Cuyo nombre aparece por primera vez en el panfleto de la manifestación de la IS en Turín del año 1956 (Debord, 2001, p.81).

FIGURA 6. *Constant. Nueva Babilonia sobre Sevilla (1965)*



Fuente: (Pro, 2021, p.34)

3.4.3 Crisis 1959-1974

En el año 1959 tuvo lugar la exposición retrospectiva de Nueva Babilonia en el *Stedelijk Museum* de Ámsterdam. En esta época el artista explora la representación de una ciudad de expansión infinita, susceptible de superponerse sobre otras ya existentes como París, Múnich, Colonia, Sevilla [Fig.6] o Barcelona (Pro, 2021, p.33 ss.).

De este periodo final destaca además su vuelta a la pintura con la obra 'Oda al Odeón' (1969), referida al episodio en el cual los estudiantes ocuparon el Teatro del Odeón (París, 1968).

Por último, en 1974 tuvo lugar la exposición del proyecto completo de Nueva Babilonia en el *Haags Gemeetenmuseum* de La Haya, como un reconocimiento al prolijo trabajo del artista durante casi dos décadas.

Este año puede considerarse el del fin del proyecto, si bien la huella de Constant sigue estando presente en la apuesta por espacios urbanos mucho más participativos y centrados en los ciudadanos.

3.5. METABOLISMO JAPONÉS

El Metabolismo japonés utilizó la metáfora de la célula viva (Kurokawa, 1992, p.32) en relación, tanto de la idea de crecimiento, como de la relación entre las diferentes partes constitutivas.

En el 'Plan urbanístico de la Bahía de Tokyo' (1960) de Kenzo Tange[49] planteó un modelo lineal con niveles en vertical, para una ciudad de más de 10 millones de habitantes (Tange & Kultermann, 1970, p.106). Entiende así las ciudades parangonables con el crecimiento biológico de los vertebrados (Cook, 1994, p.122).

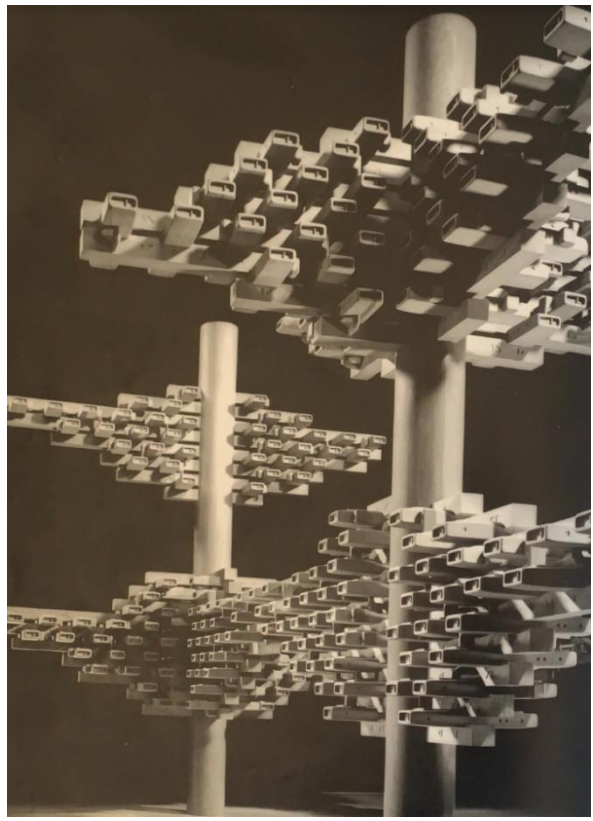
Su propuesta de megaestructuras en altura, al igual que en Nueva Babilonia, deja libre el espacio del suelo por debajo de los edificios, con núcleos o pilares en los que se albergarían además ascensores e instalaciones (Tange & Kultermann, 1970, p.120) y que servirían como arterias de circulación.

Kisho Kurokawa en su 'Ciudad Hélice' (1961) plantea una propuesta para Tokio con viviendas a modo de cápsulas integradas en una hélice[50]. Inspirada en la estructura del ADN, con torres conectadas por puentes (Kurokawa, 1992, p.33), en cada hélice se albergaría a unas 10.000 personas. El modelo propuesto fue adaptado para la Exposición Internacional de Osaka del año 1970 y está justificado por la creciente falta de espacio en Japón.

[49] Tange se había mostrado, en el CIAM de Otterlo (Mumford, 2000, p.264), discrepante de recurrir a la tradición y la artesanía, ya que era partidario de una sociedad basada en la tecnología industrial, a semejanza de las estadounidense y soviética (Toyokawa, 2015, p.20).

[50] Se trata de megaestructuras con cápsulas suspendidas.

FIGURA 7. *Arata Isozaki. "Agrupaciones en el aire" (1960-62)*



Fuente: (Isozaki, 1992, p.22)

Por su parte, Arata Isozaki en 'Agrupaciones en el aire' (1960-62) [Fig.7] utiliza el sistema *Joint-Core* mediante núcleos de articulación (Stewart & Yatsuka, 1991, p.34). Así, esta noción de ciudad como organismo vivo se plantea a partir de estructuras interconectadas y ampliables a gran altura, a modo de árboles configurando un bosque.

Por otro lado, las estructuras mediante mallas y redes, y de crecimiento natural, tienen además como referente a modelos de estructuras tradicionales japonesas en madera (Isozaki, 1991, p.24).

En este caso, planteaba pilares de forma cilíndrica o núcleos verticales como elementos clave del conjunto y unidos por vigas a modo de ramas,

destinadas para acometidas energéticas. Las unidades de viviendas, dispuestas como hojas, se distribuyen en un complejo residencial sobre la manzana urbana existente (Isozaki, 1992, p.29).

3.6. ARCHIGRAM/ SUPERSTUDIO/ ARCHIZOOM

El grupo inglés Archigram (Londres, 1961-74)[51] se enmarca en la *London Architectural Association (LAA)* y se dio a conocer con la publicación de una revista homónima, cuyo nombre deriva de unir las palabras Architecture + Telegram.

Desde un punto de vista estilístico se enmarca en el *Pop Art*, de ahí que sus propuestas, tecnológicas y utópicas, caracterizadas por grandes megaestructuras (Steiner, 2009, p.184) y utilizan el lenguaje del collage y el cómic. Todo ello dentro del contexto de la carrera espacial y apostando por una arquitectura de ideas nuevas (Sharp, 1973, p.242).

Ron Herron propuso en 1964 su visionaria *Walking City* [Fig.8] en un escenario postapocalíptico con una clara influencia de las estructuras móviles de las naves espaciales (Bell, 1999, p.48) y en relación con el problema creciente del transporte (Cook, 1994, p.131). Se trata de la obra más emblemática del grupo, en la cual es reconocible la idea de nomadismo presente en Nueva Babilonia. En ese sentido, se trata de una obra emblemática en la que una gran infraestructura[52] proporciona la movilidad del propio habitáculo humano, en una revisión profunda de la arquitectura y el urbanismo contemporáneos (op. cit. p.50).

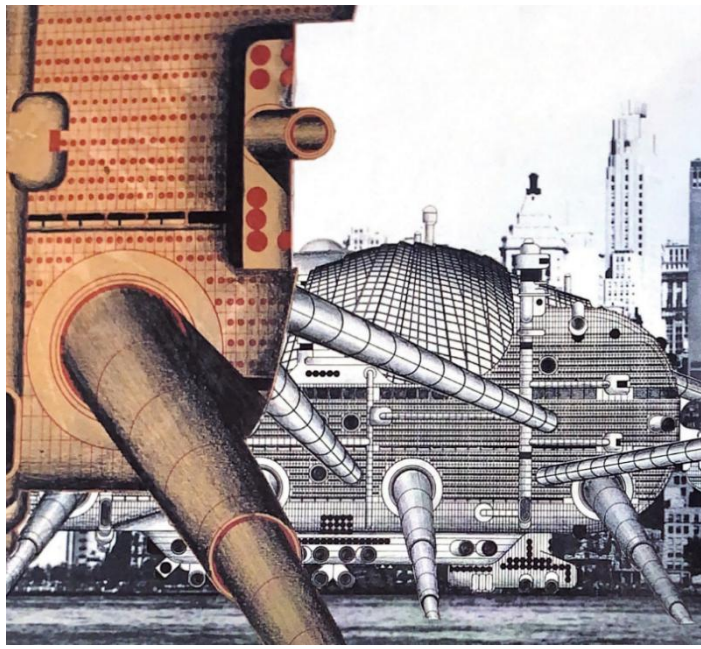
Walking City adquiere así la forma de un insecto de forma ovoidal en el que se aúnan tecnología, dinamismo y adaptabilidad (op. cit, p.96), una nueva ciudad andante que permite a los residentes cambiar su ubicación con facilidad. Se busca así conseguir la creación de ambientes dinámicos y flexibles, con piezas móviles interconectadas y en una ciudad en constante cambio.

---

[51] Integrado por los arquitectos Peter Cook, Ron Herron, David Greene, Warren Chalk, Michael Webb y Dennis Crompton (Higgott, 2018, p.196).

[52] Con claras referencias de construcciones industriales y exploración espacial, submarina o polar (Mazel-Roca, 1994, p.26).

FIGURA 8. *Ron Herron. Walking City*,1964.



Fuente: (Mazel-Roca, 1994, p.98)

También de R. Herron es la propuesta *Seaside Bubbles* (1968) mediante estructuras tensadas a partir de unidades neumáticas y textiles. En la misma línea, Herron plantea además la *Instant City* (1969) como una ciudad portátil (Mazel-Roca, 1994, p.18). Otras propuestas[53] son *Plug in City*[54](1964) o ciudad enchufable de Peter Cook, así como los habitáculos *Living Pod* (1967) de David Greene y *Suitaloon* (1967) o la casa-traje de Michael Webb, así como los dispositivos de abastecimiento *Logplug* y *Rockplug* (1967) de David Greene, a manera de infraestructuras de servicios básicos.

En el mismo contexto londinense de los años 60' hay que mencionar a Cedric Price, quien se denominaba a sí mismo anti-arquitecto, en en el

[53] Se trata, en todos los casos, de artefactos tecnológicos absolutamente ajenos al mundo de la arquitectura.

[54] Comparada con la Nueva Babilonia de Constant (Steiner, 2009, p.184) y (Schaik & Mácel, 2005, p.57).

que se advierte la influencia de Constant. Price ideó el *Fun Palace* (1961), una propuesta de adaptabilidad extrema para un 'palacio de la diversión', basado en una estructura efímera de pasarelas móviles y en relación a la cultura de masas.

En otro escenario, los fundadores[55] del grupo Superstudio, fueron Adolfo Natalini y Cristiano Toraldo di Francia. El grupo se originó en Florencia y estuvo operativo en el periodo 1966-70. La obra más emblemática, *Continuous Monument* (1969), fue propuesta por Natalini[56], y presentada en la galería Milano de Milán en 1971 como un modelo arquitectónico de 'total urbanización' (Lang & Menking, 2003, p.229). Se trata de una propuesta de una apuesta por una arquitectura espontánea y de la sensibilidad, una arquitectura sin arquitectos, que surge en un mundo tecnológico y uniforme.

Natalini, quien definía la arquitectura como el 'arte del tiempo y la memoria' (Serrano Marzo, 1985, p. 12), se decantaba así por una 'arquitectura radical' de tintes antropológicos y humanos (Natalini, 1989, p.184). Este monumento sin fin se concibe como una anti-utopía, materializada en una interminable cuadrícula, que viene a ejemplificar una crítica a la planificación urbanística por su impacto ambiental negativo.

De esta forma, la tecnología deviene utopía y se convierte en la herramienta liberadora de la humanidad, integrada en el paisaje mediante descomunales megaestructuras[57]. Todo ello a partir de foto-collages que ilustran el monumento en diferentes lugares: Manhattan, la Costa Rocosa (Mallorca) y Coketown, la ciudad ficticia de 'Tiempos difíciles', la novela de Charles Dickens.

El otro grupo florentino fue Archizoom (1966-70), siendo su principal líder el artista Andrea Branzi, artífice de la propuesta *No-Stop city*[58] de

---

[55] Natalini fue profesor de Arquitectura en Florencia y profesor visitante de la Architecture Association de Londres (Lang & Menking, 2003, p.228). Se unen después Alessandro y Roberto Magris y Gian Piero Frassinelli. La primera exposición del grupo se denominó "Superarchitettura I" (Pistoia, 1966).

[56] Cfr. (Natalini, 1989, p.169).

[57] A modo de "viaducto" monumental o "muro cortina" (Lefaivre & de Roode, 2002, p.196).

[58] No-Stop City. Residential Parkings, Climatic Universal System (Gargiani, 2007, p.169). Fue publicado en la revista *Casavella*, 350-351 (Schaik & Mácel, 2005, p.177) y tuvo su aplicación

1970-71. Se trata nuevamente de una ciudad sin arquitectura y de extensión ilimitada, reducida a sus equipamientos de infraestructura (Velázquez & Díaz de Rábago, 2014, p.195).

Es por ello una utopía crítica[59] al urbanismo imperante, buscando modificar los modos de vida de las personas en el territorio. Se perseguía así evidenciar la crisis del urbanismo bajo la influencia "*Land Art*" de la época (Branzi, 2006, p.135), a la vez que apostar por una nueva manera de hacer arquitectura[60]. Archizoom planteó una parodia de Archigram, con una crítica irónica de la estética de la cultura consumista (Velázquez & Díaz de Rábago, 2014, p.193).

Todo ello en un marco de renovación de la didáctica arquitectónica de la Facultad de Arquitectura de Florencia[61] y con la influencia del Metabolismo japonés y de Nueva Babilonia (Gargiani, 2007, p.8).

4. RESULTADOS

La Nueva Babilonia de Constant, revisionista y discrepante con el mito bíblico, fue una propuesta utópica ambiciosa, que apostó por la fraternidad artística y cultural, así como por un arte comunitario y lúdico. Constant utilizó numerosos referentes de la época, e influyó a su vez en otros artistas y grupos, todo ello, en base a los siguientes puntos:

1. Es indudable que las obras cinéticas de Naum Gabo y Nicolas Schöffer fueron referentes para Constant, quien las reinterpretó e integró en Nueva Babilonia.

---

en el concurso de 1970 para el nuevo campus de la Universidad de Florencia (Lefaivre & de Roode, 2002, p.197).

[59] Para Branzi la comunicación óptima deviene necesariamente utopía (Branzi, 2006, p.157), habida cuenta de que el lenguaje cuantitativo remplaza al cualitativo (op. cit, p.179).

[60] La originalidad de Archizoom consistió en asociar el pop art y el realismo socialista, una asociación constatable en la exposición del MoMA de 1972 titulada "*Italy: New Domestic Landscape*" (Branzi, 2006, p.151).

[61] Donde se fraguó, en los años 60', la 'arquitectura radical' de Archizoom, Zigurat, Ufo y Superstudio (Serrano Marzo, 1985, p.3). El protagonismo del mundo de los objetos y el derecho a imaginar lo cotidiano era la base de la revolución urbana para el grupo UFO (Branzi, 2006, p.154). Todo ello con profesores de gran prestigio como Benévolo, Quaroni o Savioli (Schaik & Mácel, 2005, p.185).

2. La amistad con Van Eyck fue determinante para ambos, ya que el Team 10 cuestionó el funcionalismo de los CIAM y apostó por ciudades mucho más humanas y habitables.

3. Las relaciones artísticas interdisciplinares estuvieron presentes tanto en CoBrA, como en la Internacional Letrista, el 'Movimiento Internacional para una Bauhaus Imaginista' y la Internacional Situacionista.

4. El planteamiento utópico y tecnológico de Nueva Babilonia está también presente en el Metabolismo japonés y en los grupos Archigram, Archizoom y Superstudio.

5. DISCUSIÓN

El interés por un urbanismo utópico y tecnológico marcó la primera mitad del siglo XX. En este contexto, la Nueva Babilonia de Constant ocupa un lugar destacado, aportando una lectura crítica y novedosa, con una apuesta de futuro que aúna arte y tecnología.

6. CONCLUSIONES

Nueva Babilonia es una maquinaría en crecimiento y que 'conectaría' toda la tierra. Además, la experiencia sensorial de los neobabilónicos tiene cierta afinidad con la 'navegación' virtual actual.

La colaboración interdisciplinar es posible en nuestros días gracias a las telecomunicaciones, de ahí la vigencia actual de su propuesta.

7. REFERENCIAS

Bardi, L. B., & Eyck, A. van. (1997). Museu de Arte de Sao Paulo/ Sao Paulo Art Museum. In *Sao Paulo Art Museum*. Instituto Lina Bo e P.M. Bardi.

Bell, E. (1999). *Archigram*. Princeton Architectural Press.

Bonnefoy, Y. (2002). *Alberto Giacometti*. H Kliczkowski.

Branzi, A. (2006). *No-stop city. Archizoom Associati*. HYX,.

Constant. (2009). La Nueva Babilonia. In *GG Mínima*. Gustavo Gili.

Cook, P. (1994). *A guide to Archigram: 1961-74*. Academy Editions.

Cugurullo, F. (2024). *Artificial Intelligence and the City. Urbanistic Perspectives on AI.* Routledge.

Debord, G. (2001). *Internacional situacionista. Vol.1 La realización del arte. Internationale Situationniste 1-6*. Literatura Gris.

Eyck, A. van. (1985). *Aldo van Eyck. Projekten 1948-1961*. Johan van de Beek.

Fernández-Galiano, L. (2003). Ideales urbanos. La Torre de Babel y la utopía de la "ciudad en proceso". *Arquitectura Viva.*, *88*.

Gargiani, R. (2007). *Archizoom associati, 1966-1974: dall'onda pop alla superficie neutra*. Electa. http://fama.us.es/record=b2001144~S5*spi

Giacometti, A. (2007). *Escritos* (Ed. rev. y). Sintesis.

Görgen, A. (2013). *Giacometti, terrenos de juego [exposición: 13/06-04/08, 2013]*. Fundación Mapfre.

Grossman, V. (2006). *A arquitetura e o urbanismo revisitados pela internacional situacionista* . AnnaBlume.

Gubitosi, C., & Izzo, A. (1976). *Van den Broek/Bakema*. Officina Edizioni.

Higgott, A. (2018). *Key Modern Architects. 50 Short Histories of Modern Architecture*. Bloomsbury Academic.

Isozaki, A. (1991). *Arata Isozaki: 1959-1978*. A.D.A.

Isozaki, A. (1992). *Arata Isozaki. Works 30. Architectural Models, Prints, Drawings*. Rikuyo-Sha.

Kurokawa, K. (1992). *Kisho Kurokawa. From Metabolism to Symbiosis*. Academy Editions.

Lang, P., & Menking, W. (2003). *Superstudio. Life Without Objects*. Skira.

Lefaivre, L., & de Roode, I. (2002). *Aldo van Eyck. The playgrounds and the city*. Stedelijk Museum.

Lefaivre, L., & Tzonis, A. (1999). *Aldo van Eyck. Humanist Rebel. Inbetweening in a Postwar World*. 010 Publishers.

Ligtelijn, V., & Strauven, F. (2008). *Aldo van Eyck. Collected Articles and Other Writings 1947-1998*. SUN.

Lingen, A. van, & Kollarova, D. (2016). *Aldo van Eyck. Seventeen Playgrounds. Amsterdam*. Lecturis.

Mazel-Roca, M.-T. (1994). *Archigram*. Centre Georges Pompidou.

McCarter, R. (2015). *Aldo van Eyck*. Yale University Press.

Merkert, J., & Rezvin, V. (1993). *Naum Gabo y el concurso para el Palacio de*

los Soviets. Moscú 1931-1933 [exposición: 22 abril-13 junio, 1993]. IVAM Centre Julio González. Berlinische Galerie.

Mumford, E. P. (2000). *The CIAM Discourse on Urbanism, 1928-1960*. MIT Press.

Mumford, E. P. (2009). *Defining Urban Design. CIAM Architects and the Formation of a Discipline, 1937-69*. Yale University Press.

Natalini, A. (1989). *Adolfo Natalini. Architetture raccontate*. Electa.

Pro, J. (2021). *Nueva Babilonia [La utopía de la ciudad ideal en el siglo XX]*. Catedra.

Ragon, M. (1969). *Los visionarios de la arquitectura*. Siglo veintiuno.

Ramírez, J. (2015). Una urbe nómada. Constant's New Babylon. *Arquitectura Viva*, *179*, 52–55.

Schaik, M. van, & Mácel, O. (2005). *Exit Utopia. Architectural Provocations 1956-76*. Prestel.

Serrano Marzo, M. et al. (1985). *Adolfo Natalini. Obras y proyectos, 1978-1984*. Colegio Oficial de Arquitectos de Madrid (COAM).

Sharp, D. (1973). *Historia en imágenes de la arquitectura del siglo XX*. Gustavo Gili.

Smithson, A. M., & Smithson, P. (2005). *The Charged Void: Urbanism*. The Monacelli Press.

Somer, K. (2007). *The Functional city. The CIAM and Cornelis van Eesteren, 1928-1960*. NAi Publishers.

Steiner, H. A. (2009). *Beyond Archigram. The structure of circulation*. Routledge.

Stewart, D. B., & Yatsuka, H. (1991). *Arata Isozaki. Arquitectura 1960-1990*. Gustavo Gili.

Strauven, F. (1998). *Aldo Van Eyck. The Shape of Relativity*. Architectura & Natura.

Tange, K., & Kultermann, U. (1970). *Kenzo Tange, 1946-1969. Arquitectura y urbanismo*. Gustavo Gili.

Toyokawa, S. (2015). *Tange by Tange 1949-1959. Kenzo Tange as Seen through the Eyes of Kenzo Tange*. Toru Kato.

van den Heuvel, D. (2018). *Jaap Bakema and the open society*. Archis.

Velázquez, T., & Díaz de Rábago, B. (2014). *Playgrounds. Reinventar la plaza [exposición]*. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

Vidotto, M. (1991). *Alison + Peter Smithson. Pensieri, progetti e frammenti fino al 1990*. Sagep Editrice.

Vidotto, M. (1997). *Alison + Peter Smithson. Obras y proyectos/Works and Projects*. Gustavo Gili.

SECCIÓN II.

INNOVACIÓN EDUCATIVA Y TRANSFORMACIÓN DIGITAL

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO PROCESO CONTINUO MEJORA E INNOVACIÓN DOCENTE: CULTURA DE PENSAMIENTO Y ARTE MEDIANTE LAS TIC

AZUCENA ESTEBAN ALONSO
Universidad de Valladolid – Facultad de Educación de Palencia

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de este apartado vamos a recorrer las líneas principales básicas sobre las que se sustenta el presente estudio. Así pues, se pueden destacar tres pilares clave. En primer lugar, la Cultura de Pensamiento se configura como un medio para continuar el recorrido, iniciado hace tiempo, hacia la mejora y calidad educativa. En segundo lugar, las tecnologías suponen un acompañamiento escolar. Su presencia actual en las aulas de todas las etapas del sistema educativo resulta innegable. Finalmente, en el punto de unión de ambas acude el arte, vínculo de expresión y creatividad infantil.

1.1. CULTURA DE PENSAMIENTO

La presencia de la Cultura de Pensamiento en el aula no resulta tan novedosa como en un primer momento pudiera parecer. Muchos docentes han oído hablar de las rutinas o destrezas de pensamiento e incluso puede que hayan aplicado alguna de ellas. Pero estas estrategias suponen la punta del iceberg. La Cultura de Pensamiento representa todo un enfoque que engloba la forma de hacer en el aula, el ambiente de trabajo, la manera de presentar y trabajar sobre una información, en definitiva, es un espíritu que envuelve el clima del aula.

Como decíamos, ya en 1967 se desarrolló en la Universidad de Harward el Project Zero de la mano de nombres tan conocidos actualmente como Howard Gardner, Nelson Goodman, David Perkins y otros muchos

investigadores (Gardner, 2016). Por eso, en función del texto que se consulte aparecen unos u otros autores como creadores de este enfoque. Lo más lógico resulta pensar que cada uno contribuyó desde su perspectiva, su área de conocimiento y sus experiencias a desarrollar el objetivo común: investigar y profundizar en el conocimiento de la naturaleza de la inteligencia, la comprensión y el pensamiento.

Evidentemente, se trata de un aspecto crucial para todos aquellos profesionales que, de una u otra forma, se vinculan al proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que pocos conocen es que, precisamente, Nelson Goodman, filósofo y amante del arte, consideraba no sólo que el conocimiento artístico presenta el mismo potencial e importancia que el aprendizaje de las ciencias y las letras, sino que, además, estudió la naturaleza del conocimiento y la práctica artística de forma sistemática.

> La idea de crear un proyecto para investigar la naturaleza específica del conocimiento artístico y la forma en la que este se transmite en museos y centros educativos cobró finalmente vida en 1967. Se llamó "Zero" porque, según Goodman, ese era el estado en el que se encontraba el conocimiento general sobre educación artística. Y así fue como un grupo de investigadores de múltiples campos empezaron a investigar, por ejemplo, qué señales visuales nos permiten percibir esquinas cúbicas o cómo se desarrollaba la sensibilidad artística en niños pequeños. También invitaban a artistas en diferentes disciplinas para poder entender el pensamiento profundo y complejo que requería la producción y el desempeño artístico de calidad (Profuturo, 2024).

Como indica David Perkins en su prólogo de Swartz et al. (2017, p. 8) "La idea de enseñar a pensar es muy antigua, pero el oficio es en realidad bastante nuevo". Por ello, enmarcados en el Proyecto Zero, junto a Ron Ritchhart y su equipo, comenzaron el Proyecto Cultura de Pensamiento, diseñando una serie de estrategias directamente aplicables al aula, entre ellas las rutinas y destrezas de pensamiento. La Cultura de Pensamiento nos ofrece, por lo tanto, múltiples herramientas que pueden ser implementadas en función de las características del propio grupo, la edad, las experiencias previas con la visibilización del pensamiento, etc.

En nuestro caso, nos hemos decantado por la puesta en escena de rutinas de pensamiento, puesto que constituyen una herramienta que permite a los niños mejorar sus estrategias de pensamiento, permitiéndoles

desarrollar medidas para desenvolverse en diferentes contextos (Gallardo y Novillo, 2017). En el mismo sentido, Burset (2017) afirma que:

> Es preciso aprovechar el potencial y proceso natural del niño e implementar programas y aplicaciones didácticas orientadas a la educación en las artes y a través de las artes, no solo por el hecho de aprender y perfeccionar la formalización y representación de ideas, objetos o situaciones, sino también, esencialmente, para ejercitar y desarrollar el pensamiento (p. 110).

1.2. ARTE Y EDUCACIÓN INFANTIL

Comenzamos abordando este nexo entre la infancia y el tratamiento artístico con el deseo de reforzar la significatividad de esta etapa del desarrollo con entidad y luz propia. El cambio de mirada, producido ya hace años, ha supuesto una transformación en las formas de hacer y enfocar el día a día en aula infantil. El desarrollo integral pasa por asumir que cada niño y cada niña cuentan con unas características individuales que lo hacen especial. Así no sólo se centran las miradas en el tratamiento asistencial a lo largo del primer ciclo de esta etapa, ni se dirigen los esfuerzos únicamente al aprendizaje de los números y las letras en el segundo ciclo de Educación Infantil. De hecho, como afirman Estévez y Rojas (2017) los niños necesitan crear, explorar y de conocer el mundo que los rodea haciendo uso de sus sentidos.

Es por ello que, gracias al tratamiento globalizador de la etapa, muchas son las temáticas que vienen a ayudar al colectivo docente a hacer brillar el potencial de cada uno de los alumnos. El arte constituye, por tanto, un eje vertebrador realmente significativo que contribuye a la comprensión del medio, el desarrollo del pensamiento creativo, analítico, crítico y, en definitiva, el desarrollo integral (Aqueveque, 2022; Granadino, 2006). De forma más detallada, Oliver (2020, pp.471-472) recoge los argumentos esenciales para incorporar la educación artística en el currículo, destacando no sólo los aspectos anteriormente mencionados, sino también el desarrollo cultural, ético, estético, perceptual/físico – comunicativo y social.

Del mismo modo, como incide Burset (2017) en su recorrido por la educación de las artes visuales, la trayectoria pedagógica lleva a la implementación de propuestas que se sustentan en la idea de que los niños representan situaciones de manera gráfica y explican historias a través

del acto de dibujar antes de comunicarse de manera fluida tanto verbal como por el lenguaje escrito.

No olvidemos la importante función de la expresión artística, a través del dibujo, como medio para reflejar su mundo interior, sus miedos, vivencias, etc. y también expresar sus sentimientos (Chaparro Cardozo, et al., 2018).

Resulta esencial considerar que el docente ha de ostentar el conocimiento necesario para implementar una adecuada pedagogía de las artes. Como en casi todas las áreas, las miradas se vuelven hacia el docente, "sobre quien descansa la transmisión y reconstrucción del conocimiento, que permite al individuo que se forma relacionarse con el legado de la humanidad y desarrollar las comprensiones que la transformación de las sociedades demanda" (Camargo Abello et al.,2004, p.80). Las reflexiones de Oliver (2020, p.471) resultan verdaderamente iluminadoras para comprender esta relación entre la formación docente y su posicionamiento hacia el arte:

> Nuestros principios epistemológicos sobre el arte y la cultura tienen una repercusión directa en los propósitos educativos que nos planteamos y en la manera en como la Educación Artística llega a las aulas. En este sentido consideramos fundamental reflexionar sobre qué entendemos por EA, cuál es su sentido dentro del currículo, y bajo qué argumentos la justificamos. De esta manera, podremos generar unas líneas que nos orienten hacia dónde queremos llegar y cómo lo queremos hacer, unos objetos compartidos y unas buenas prácticas de EA y currículum en la primera infancia.

En esta misma línea, como expone Burset (2017, p. 111), el docente debe adoptar la misma actitud que en otras materias, valorando no sólo el resultado sino el proceso de aprendizaje.

1.3. PRESENCIA DIGITAL EN LAS AULAS

La escuela, como reflejo de la sociedad, se ha visto inmersa, desde hace algunos años en una transformación en los modos de hacer incorporando y luchando al mismo tiempo ante la continua presencia de dispositivos tecnológicos, su incorporación como parte habitual del día a día cada vez más temprana, etc. de forma que, la interactividad, la digitalización de contenidos, la instantaneidad, la sociedad de red o los usuarios multipantalla son algunos de los vocablos que se han ido

incorporando y que se emplean cada vez con mayor asiduidad (Vidales Bolaños y Sádaba Chalezquer, 2017).

Esta presencia digital nos lleva a la necesidad de la escuela de hacerse eco de la realidad, que resulta innegable, debiendo eliminar los muros entre la realidad social y la escolar (Caldeiro Pedreira y Castro Zubizarreta, 2019). De hecho, para que el aprendizaje sea significativo se debe lograr esa conexión entre lo que se aprende dentro de la escuela y lo que se vivencia fuera de ella.

Al mismo tiempo, las tecnologías pueden posicionarse como aliadas del proceso de enseñanza-aprendizaje en muchos sentidos, tal y como se muestra en las siguientes afirmaciones:

> Hoy las TIC son una realidad en la escuela y constituyen instrumentos muy versátiles que permiten una diversidad de metodologías, más atractivas y motivadoras para el alumnado, proporcionando un nuevo concepto de ambiente de aprendizaje y una visión diferente en las formas de pensar, de actuar y de enseñar (Lopes y Gomes, 2018, p. 259).

En consonancia con esta línea de pensamiento, Galán Figueroa et al. (2019) exponen la necesidad de que el profesorado integre los recursos tecnológicos, pero con la vista puesta no tanto en dichos recursos sino en las experiencias de aprendizaje diseñadas. Nuestro propósito o forma de hacer ha sido precisamente este enfoque, poniendo en un primer plano la vivencia del alumnado, en lugar de su inmersión digital. Dicho de otro modo, nos mostramos en consonancia con el planteamiento de la integración de las tecnologías de forma invisible, de manera que se encuentren integradas en los procesos educativos tal y como defienden Romero, Román y Llorente (como se cita en Cascales et al., 2009). Al mismo tiempo, partimos de la consideración de que las tecnologías juegan un importante papel en el desarrollo de aprendizajes significativos, creativos y autónomos (Vargas, 2015).

2. OBJETIVOS

La finalidad general de este estudio se dirige a emplear diversas manifestaciones artísticas para fomentar el desarrollo del pensamiento. Como objetivos específicos, destacamos los siguientes:

– Proporcionar un bagaje cultural artístico al alumnado a través de diferentes obras de arte de pintura.

– Favorecer la visibilización del pensamiento y los procesos mentales desarrollados desde los primeros años de escolaridad.

– Sumergir el tratamiento de la expresión artística en la presencia digital de la vida cotidiana del aula.

3. METODOLOGÍA

El paradigma de investigación sobre el que se sustenta este estudio se centra en el enfoque cualitativo. A través de varios cursos académicos se han desarrollado diferentes ciclos de Investigación-Acción con el fin de implantar una mejora continua en el desarrollo de la Cultura de Pensamiento a lo largo de las distintas etapas del sistema educativo.

3.1. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En cuanto a la muestra, se ha de señalar que hemos contado con un muestreo accidental, de forma que, en el presente ciclo de Investigación-Acción, la experiencia se ha dirigido a alumnos de 2º ciclo de Educación Infantil, etapa en la que se desarrolla la labor docente desde hace más de quince años.

Concretamente, se ha trabajado con tres grupos de 2º y 3º nivel. Puesto que la experiencia se ha desarrollado en un centro incompleto en Educación Infantil se cuenta solamente con dos unidades. Por ello, muchos son los cursos escolares en los que ambos niveles se encuentran agrupados. Así pues, se ha trabajado con alumnos de 4 o 5 años, que comparten no sólo espacio físico, sino también una misma dinámica de aula.

Las herramientas y estrategias de recogida de información diseñadas presentan un corte cualitativo, en consonancia con el enfoque investigador presentado. De esta forma, se han empleado registros de observación, análisis de las producciones infantiles y asambleas orales.

A partir de los datos recogidos gracias a estos tres procedimientos se ha llevado a cabo un proceso de triangulación en el que, como puede

observarse, se ha considerado no sólo el punto de vista de la investigadora, sino también el de los destinatarios de la experiencia.

3.2. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Para contextualizar y facilitar la comprensión de la experiencia sobre la que gira la presente investigación, se van a recorrer los tres ejes de implementación fundamentales. Por ello, se aborda, en un primer momento, las estrategias de pensamiento empleadas, partiendo de la posibilidad de que algunos lectores desconozcan en qué consisten. Como pilar de unión, presentamos el arte, cuyas obras no requieren explicación, pero sí los motivos por los cuales se han elegido unas obras determinadas. La tercera pieza del puzle, el acompañamiento digital, supone un aliado en el camino para aplicar la unión de las dos anteriores.

3.2.1. Descripción de la implementación del primer eje: Cultura de Pensamiento

En cuanto al primer término de nuestra ecuación, la Cultura de Pensamiento, se ha propuesto a los niños y niñas la puesta en práctica de rutinas de pensamiento. De entre todas las estrategias que acompañan la visibilización de los procesos mentales se han elegido estas puesto que representan, como decíamos, patrones sencillos. Esta sencillez contribuye a que el alumnado comprenda fácilmente qué ha de hacer en cada rutina de pensamiento. El tiempo de implementación supone un factor relevante pues al desarrollarse esta experiencia en segundo ciclo de Educación Infantil, las propuestas que se llevan a cabo han de contar con un tiempo adecuado, no demasiado extenso.

Por lo tanto, primeramente, se proporcionaba una explicación de la rutina de pensamiento con una duración temporal de diez minutos aproximadamente. Posteriormente, se procedía, en algunos casos, a poner un ejemplo no vinculado con la actividad concreta que se deseaba acometer para evitar que los alumnos imitaran el modelo proporcionado por parte de la docente.

Las rutinas de pensamiento aplicadas, y que se explican a continuación, han sido, preferentemente, aquellas que parten de un modelo visual como punto de activación del pensamiento:

- Titular: de forma general, esta rutina se utiliza para sintetizar ideas. En el presente estudio se ha dirigido a captar la esencia de cada obra artística. Consiste, como su nombre indica, en pensar una frase, a modo de titular de periódico, que aglutina la idea principal o la esencia del contenido abordado, en nuestro caso, una obra de arte.

- Veo-Pienso-Me pregunto: se emplea para invitar a los niños a observar cuidadosamente, bajar la velocidad, además de fomentar la curiosidad. En el primer momento, se pregunta a los niños qué ven y se les anima a dar ideas. Posteriormente, se pregunta qué piensan de lo que están observando. Y, finalmente, se les invita a lanzar preguntas.

- Colores, formas y líneas: para la aplicación de esta rutina se solicita a los niños que localicen un color, una forma y una línea con el finde describir la imagen. Esta rutina presenta gran potencial cuando se cuenta en el aula con alumnado con dificultades en la expresión oral, como en el caso que nos ocupa.

- Diez veces dos: esta rutina se ha empleado como cierre de cada obra artística, con el fin de recopilar lo aprendido, pudiendo considerarse como parte de la evaluación continua aplicada a lo largo del proyecto de arte.

- Para desarrollar esta estrategia de pensamiento en el panel interactivo se ha dispuesto un documento con Whiteboard dividido con una línea, con el fin de disponer de dos columnas. El procedimiento consiste en escribir diez ideas relacionadas con la temática abordada en cada lado, es decir, diez pensamientos en una columna y otros diez en la otra. En el caso de nuestros grupos de infantil, se ha realizado, lógicamente, con la ayuda de la docente, en función de las posibilidades escritoras y orales del alumnado.

3.2.2. Descripción de la implementación del segundo eje: El arte

Por lo que respeta a las expresiones artísticas, se decidió centrarse en la pintura. Esta manifestación artística se encuentra presente en la vida de los niños y en su forma de expresión desde sus primeros inicios con utensilios de escritura o dibujo como lápices, pinturillas o rotuladores. Al

mismo tiempo, en los materiales didácticos (métodos) dirigidos a la etapa infantil resulta relativamente frecuente la incorporación de la expresión artística a través del estudio de obras o autores relacionados con la pintura.

El motivo de la elección de las obras artísticas anteriores se ha centrado, en la primera fase de selección, en el contenido de cada una de ellas. Así, se pretendía escoger obras con una temática central concreta, independientemente del autor: un bodegón, animales, familia, paisaje, etc.

El contenido de cada obra ha sido dispuesto en orden de creciente dificultad, de manera que, por ejemplo, en el caso del tratamiento de seres vivos, se ha incorporado cuadros famosos de animales, luego de plantas y, finalmente, de paisajes como combinación de ambos elementos.

El siguiente criterio de selección respondió a la variedad de estilos pictóricos, procurando una variedad de estos, apostando por el primer objetivo mencionado, es decir, proporcionar un bagaje cultural artístico al alumnado.

La ordenación de todas las obras respondió, como se ha indicado, a las propias características del pensamiento infantil. De esta forma, se organizaron las pinturas seleccionadas situando aquellas con un estilo más concreto en los primeros momentos de aplicación y las más abstractas posteriormente. Además, de esta manera, el alumnado ya se había familiarizado con la dinámica de las rutinas de pensamiento a la hora de trabajar con un estilo pictórico de mayor abstracción.

Considerando estas motivaciones, las obras con las que se ha llevado a cabo la experiencia han sido las siguientes:

- Bodegón: Bodegón con canasta de frutas y espárragos. Louise Moillon
- Retrato: Mona Lisa. Leonardo da Vinci
- Familia: Los duques de Osuna y sus hijos. Goya
- Animales: Pinturas rupestres de Lascaux
- Plantas: Vicent Van Gogh, Girasoles
- Paisaje (combinación de animales y plantas): Goldfish: Matisse
- Conceptos abstractos: el amor. El beso. Gustav Klimt
- Diversidad cultural: Jardines del Sur (Tunecinos) Paul Klee

3.2.3. Descripción de la implementación del segundo eje: Las TIC

El tercer pilar de esta experiencia viene de la mano de la presencia digital en el aula. Los niños y niñas de los tres grupos se encuentran familiarizados tanto con el uso del ordenador como del panel interactivo con el que contamos en el aula. Muchas son las ocasiones en las que se hace un uso pedagógico de estos dispositivos: búsqueda de información para el desarrollo de Aprendizaje Basado en Proyectos, juegos interactivos para abordar y reforzar contenidos o saberes básicos, visionado de vídeos, interacción con las familias, etc.

Con el fin de mostrar las obras de pintura se decidió utilizar presentaciones de Genially de las obras de arte seleccionadas, proyectadas a través del panel interactivo en la mayor parte de las ocasiones.

Igualmente, con el alumnado de 3º de Educación Infantil se procedió a utilizar códigos QR distribuidos por la clase a través de los cuales podían acceder a visualizar cada obra artística.

Como hemos mencionado, se ha utilizado igualmente, enmarcado en el entorno Microsoft, la pizarra *on line* Whiteboard. Para su uso se ha recurrido al panel colaborativo del aula, dispuesto a la altura del alumnado para facilitar su uso autónomo.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para presentar los resultados y la correspondiente discusión en torno a ellos, vamos a recorrer los tres pilares clave de la experiencia presentada y que nos han ido acompañando a lo largo del presente artículo.

4.1. Resultados vinculados con la Cultura de Pensamiento

Por lo que respecta a la elección de las estrategias de pensamiento, la utilización de rutinas, en lugar de otras propuestas más complejas como las destrezas de pensamiento, visual thinking, seis sombreros para pensar, etc. ha resultado un acierto puesto que, en los tres grupos de aplicación, todos los niños y niñas han comprendido fácilmente cuál era el proceso de realización. En consecuencia, el tiempo invertido en el aula para explicar y comprender la dinámica de funcionamiento de las

rutinas de pensamiento ha sido reducido. La explicación de diez minutos, en muchos casos, fue inferior aún.

Además, realizada la rutina de pensamiento en una primera ocasión, en las posteriores aplicaciones no resultaba necesario explicar nuevamente el procedimiento.

De entre todas las rutinas de pensamiento puestas en práctica, "Titular" ha constituido aquella que ha requerido un número más elevado de aplicaciones hasta alcanzar un grado óptimo de resultados. Al fin y al cabo, esta estrategia requiere un nivel de abstracción mayor que las demás, capacidad aún en vías de desarrollo en esta etapa cognitiva.

Para facilitar su comprensión se ha indicado a los alumnos como punto de partida los títulos de los cuentos. Se recomienda que, si no se ha trabajado previamente el periódico, puede constituir una estrategia adecuada, cercana a su mundo y sus intereses.

En alguna ocasión, se probó a realizar esta rutina de pensamiento antes y después de haber analizado la obra artística en cuestión, con el fin de comprobar el cambio de pensamiento, constatando si los niños mantenían el titular aportado inicialmente.

Si analizamos la rutina de pensamiento "Veo-Pienso-Me pregunto" la parte más compleja es la tercera, puesto que los niños de esta edad suelen confundir lo que piensan con lo que quieren preguntar. Además, se necesita práctica y modelado para que las aportaciones del alumnado florezcan progresivamente.

A lo largo de toda la rutina algunos niños presentan problemas para expresar sus ideas debido a las limitaciones del lenguaje propias de su edad. Por ello, el rol docente como guía y acompañante resulta esencial en estos casos.

Por lo que respecta a la rutina "Colores, líneas y formas" se ha de señalar que ha resultado una de las más atractivas para todos los grupos de alumnos. Al mismo tiempo, su aplicación ha resultado sencilla y fácil de comprender por los niños.

La motivación hacia esta estrategia de pensamiento ha sido muy elevada, siendo solicitada por los alumnos en numerosas ocasiones. De

hecho, al comienzo de cada obra artística frecuentemente realizaban comentarios significativos como "profe, ¿cuándo buscamos los colorines y las formas?", "¿hacemos ya lo de buscar las cosas?" o "bien, ¡ahora toca lo de buscar los colores y las formas!".

La rutina "Diez veces dos" ha resultado una de las más complicadas de realizar. Evidentemente, el alumnado cuenta con la capacidad de generar veinte ideas sobre una temática concreta, teniendo en cuenta que se trata de una tarea grupal. No obstante, al tratarse de grupos reducidos de alumnos, la misión se complica. Con el alumnado de 3º de Educación Infantil, la rutina de pensamiento resultaba más sencilla puesto que eran capaces de proporcionar ese número de ideas invirtiendo menos tiempo. Sin embargo, para los grupos de 2º de Educación Infantil el tiempo se incrementaba considerablemente, aumentado la desmotivación y desconexión grupal.

En consecuencia, en un primer momento, se realizó con ambos niveles de alumnos la rutina sin adaptar, pero posteriormente, se constató la necesidad de modificar dicha rutina con 2º de Educación Infantil. Dicha adaptación consistió en simplificar el proceso convirtiendo la rutina en "Cinco veces dos", que la docente ya había aplicado anteriormente con otros grupos para sintetizar el aprendizaje. De esta forma, en cada columna, en lugar de aportar diez ideas, los niños solo han de pensar cinco, reduciendo la cantidad total de conceptos a la mitad. Y, por consiguiente, el tiempo de aplicación.

Al reducir la rutina de pensamiento constatamos que el grupo de alumnos aportaba ideas realmente significativas, con vinculación directa con la temática. Por el contrario, cuando se realizaba al completo, buena parte de las ideas no eran relevantes e, incluso, en algunas ocasiones, no guardaban relación, debiendo reconducir las aportaciones, lo que conllevaba mayor duración y desgaste.

4.2. Resultados vinculados con la expresión artística

En cuanto a las obras de arte seleccionadas, se ha partido de aquellas más concretas a aquellas más abstractas. Este camino ha resultado acertado puesto que ha contribuido a que los alumnos fueran familiarizándose con la rutina de pensamiento a poner en práctica respetando uno

de los principios del desarrollo cognitivo infantil, que lleva a los niños al conocimiento desde lo concreto a lo abstracto.

Del mismo modo, se ha de señalar la facilidad del arte como medio para fomentar la Cultura de Pensamiento poniendo en práctica el concepto de infusión, imprescindible para la adecuada aplicación de este enfoque. Ciertamente, el proyecto de arte desarrollado ha demostrado la versatilidad para trabajar de forma globalizada los diferentes contenidos del currículo de Educación Infantil. Y, al mismo tiempo, supone un punto de encuentro, sin aumentar contenidos, tareas, ni dedicación añadida a la visibilización de los procesos mentales.

4.3. Resultados vinculados con la presencia digital

Por último, en lo referente al uso digital, se ha podido constatar una evolución en la competencia digital del alumnado. Las presentaciones y vídeos sobre las obras artísticas no sólo captaban su atención, sino que han contribuido notablemente al aprendizaje a través de la asimilación de determinados conceptos. Igualmente, ha facilitado la implicación de los niños en la aplicación de las rutinas de pensamiento.

Para los alumnos de 3º de Educación Infantil la utilización de códigos QR con la Tablet ha supuesto un descubrimiento que ha trascendido las paredes del aula, de forma que, en las tutorías o encuentros informales, las familias realizaban frecuentemente preguntas sobre "unos dibujos que llevan a un cuadro", afirmación realizada por una de las alumnas de cinco años.

La herramienta que ha generado menor motivación en el alumnado según los datos recogidos en las asambleas ha resultado la pizarra on line de Whiteboard. Ciertamente, se reconoce una incorporación digital que realmente podría haberse llevado a cabo en una pizarra tradicional. Sin embargo, se pretendía testear esta herramienta digital con el alumnado de Educación Infantil.

6. CONCLUSIONES

Aunque las obras de arte seleccionadas para esta experiencia hayan funcionado adecuadamente en el aula, podrían haber sido otras las expresiones artísticas empleadas sin producirse un cambio significativo en los

resultados. Compartimos esta reflexión puesto que, cualquier docente que lo desee podría replicar esta experiencia con las obras artísticas de su elección o bien aquellas que vengan incorporadas en los materiales didácticos (métodos de Educación Infantil), sin necesidad de contar con un contenido o tarea añadido. Esto muestra que tanto el arte como la Cultura de Pensamiento representan ejes clave versátiles, fáciles de adaptar.

La implementación de estrategias que contribuyen a la visibilización del pensamiento, constituyendo un acompañante imprescindible del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, aunque inicialmente el enfoque de la Cultura de Pensamiento fue concebido para alumnos a partir de Educación Primaria, resulta esencial incorporarlo desde los primeros niveles educativos. De hecho, cada vez se desarrollan más experiencias en Educación Infantil, compartiéndose a través de blogs educativos y páginas web. En estos casos, generalmente, se aplican rutinas y alguna destreza de pensamiento con mayor capacidad de adaptación a las características infantiles, como puede ser compara y contrasta. No obstante, en el caso de las destrezas, puesto que se trata de patrones de trabajo más complejo que contribuyen al desarrollo del pensamiento más profundo, se modifican y simplifican, ofreciendo organizadores gráficos más sencillos.

El empleo de herramientas digitales ha aumentado la motivación del alumnado hacia el desarrollo de las propuestas de arte y pensamiento, al mismo tiempo que contribuye al mantenimiento de su interés a largo plazo. Ciertamente, en el aula se realizado un uso pedagógico más que lúdico. No obstante, gracias a las rutinas de pensamiento y la temática artística ambos aspectos se han aunado, siendo percibido por los niños como juegos.

Otro aspecto positivo que se destaca del desarrollo del proyecto de arte en combinación con la Cultura de Pensamiento y las tecnologías emana de la comunidad educativa. Intrigadas, las familias se interesaban por el trabajo escolar de sus hijos y se acercaban al centro y a la docente para conocer el proyecto de arte. Lógicamente, en la reunión general del primer trimestre se había puesto en conocimiento de las familias el desarrollo de dicho ABP, invitando a colaborar y participar. No obstante, al ser los niños los propios transmisores de la ilusión por la temática artística contagiaron el entusiasmo a sus progenitores.

Como futuras líneas de investigación se plantea explorar la implementación de la tríada Cultura de Pensamiento - Arte – TIC a otras etapas educativas, adaptando las estrategias de pensamiento e incorporando otras nuevas, que implican un pensamiento más profundo, como las destrezas de pensamiento. Además, en las etapas escolares siguientes también se incorpora el tratamiento artístico en el marco curricular.

En relación con esta línea de trabajo, sería interesante realizar un tratamiento globalizar considerando diferentes áreas y especialidades a través de la colaboración y coordinación docente.

Esto nos llevaría a continuar diseñando e implementando diversos ciclos de Investigación-Acción con el fin de seguir en el camino de la mejora continua y la calidad educativa.

8. REFERENCIAS

Aqueveque Muñoz, C.E. (2022). Arte y Educación Infantil: una propuesta para la formación inicial de las educadoras de párvulos mediante las disciplinas artísticas. Investigación, Sociedad y Educación Interedu, 7 (2), 114-152. https://doi.org/10.32735/S2735-652320220007122

Burset, S. (2017). La didáctica de las artes plásticas: entre lo visual, lo visible y lo invisible. Didacticae,2, 105-118. https://doi.org/10.1344/did.2017.2.105-118

Caldeiro Pedreira, M y Castro Zubizarreta, A. (2019). ¿Cómo enfrentar la educación en la era de la interactividad?: Recursos y herramientas para docentes de educación infantil y primaria. Praxis Pedagógica, 20 (26), 33-53. http://doi.org/10.26620/uniminuto. praxis.20.26.2020.33-53

Camargo Abello, M., Calvo M., G., Franco Arbeláez, M.C., Vergara Arboleda, M., Londoño, S., Zapata Jaramillo, F., Garavito Prieto, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. Educación y Educadores, 7, 79-112.

Cascales, A., Carrillo García, Mª E. y Redondo Rocamora, A. Mª (2017). ABP y Tecnología en Educación Infantil. Revista de Medios y Educación, 50, 201-209. http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i50.14

Chaparro Cardozo, S.Y., Chaparro Cardozo, E. y Prieto Acevedo, E.A. (2018). El arte en un acto sensible: el niño en procesos creativos. Calle14: Revista de investigación en el campo del arte, 13 (23). https://doi.org/10.14483/21450706.12998

Estévez Pichs, M. A. y Rojas Valladares, A. L. (2017). La educación artística en la educación inicial. Un requerimiento de la formación del profesional. Revista universidad y sociedad, 9 (4), 114-117.

Galán Figueroa, P.A., Hernández Gómez, R.M. y Espinoza Cordero, A. I. (2019). Enseñar con tecnologías digitales en la educación superior. Perspectivas, 17, 2-12. https://revistas.uniminuto.edu/index.php/Pers/article/view/2129/1907

Gallardo, J.M.y Novillo, M.A. (2017). Aprender Historia con rutinas de pensamiento. Clío: History and History Teaching. 43, 153-176. http://clio.rediris.es/n43/articulos/GallardoNovillo2017.pdf

Gardner, H. (2016). Harvard Project Zero: A personal History. http://www.pz.harvard.edu/resources/harvard-project-zero-a-personal-history

Granadino, F. (2006). La educación inicial y el arte. Salvador: Facultad de ciencias y humanidades de la Universidad del Salvador. https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/03/DOC1-educyarte.pdf

Lopes, N. y Gomes, A. (2018). Experimentar con TIC en la formación inicial de profesores. Educatio Siglo XXI, 36 (3), 255-274. http://dx.doi.org/10.6018/j/349991

Oliver, M. (2020). De Finlandia a Nueva Zelanda. Las artes en educación infantil. Arte, Individuo y Sociedad, 32 (2), 467-484. https://dx.doi.org/10.5209/aris.64415

Profuturo (2024, 6 de mayo). Enseñar a pensar, nuevo currículum: Project Zero. https://bit.ly/3QxaOG4

Swartz R., Costa, A., B Beyer, Reagan, R. (2017). El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI. SM.

Vargas, D. (2015). Las TIC en la educación. Plumilla Educativa, 16 (2), 62-79.

Vidales Bolaños, M. y Sádaba Chalezquer, C. (2017). Connected teens: Measuring the impact of mobile phones on social relationships through social capital. Comunicar, 53, 19-28. https://doi.org/10.3916/C 53-2017-02

CADÁVER EXQUISITO 2.0: HERRAMIENTAS DE CO-CREACIÓN EN EL DISEÑO DE VIDEOJUEGOS Y ANIMACIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO UNIVERSITARIO

EVA SANTÍN ÁLVAREZ
UDIT. Universidad de Diseño, Innovación y Tecnología

1. INTRODUCCIÓN

La dinámica de la tecnología digital ha transformado la práctica artística contemporánea, fomentando la transdisciplinariedad y la colaboración entre profesionales de diversas áreas. Este cambio de paradigma ha dado lugar a lo que ahora se conoce como laboratorios artísticos colaborativos, espacios híbridos de investigación y creación que trascienden las estructuras tradicionales y promueven un enfoque interdisciplinario y en red.

En este contexto, surge la propuesta de aplicar la técnica del "cadáver exquisito" en el diseño de videojuegos y animación, utilizando herramientas digitales como Magma Studio para facilitar la co-creación en tiempo real. Esta metodología innovadora fomenta el aprendizaje cooperativo y el desarrollo de habilidades sociales clave, preparando a los estudiantes para el entorno laboral multidisciplinario que caracteriza a estas industrias.

En un mundo cada vez más globalizado y digital, la colaboración se convierte en una habilidad fundamental del siglo XXI, tanto en la educación como en el ámbito laboral.

2. OBJETIVOS

El presente artículo tiene como objetivo principal explorar el uso de la técnica del cadáver exquisito 2.0 y herramientas digitales como Magma

Studio en el diseño de videojuegos y animación en el contexto educativo universitario. Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Analizar la importancia de la colaboración y la co-creación en el proceso educativo y profesional.
- Explorar la evolución del cadáver exquisito como técnica creativa y su adaptación al entorno digital.
- Presentar Magma Studio como una herramienta para facilitar la colaboración creativa en proyectos de diseño visual.
- Describir un ejemplo de actividad de co-creación basada en la técnica del cadáver exquisito para el diseño de personajes de videojuegos.
- Reflexionar sobre el impacto de estas prácticas en la formación de los estudiantes y en el futuro de la educación colaborativa

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo este estudio, se realizó una revisión bibliográfica exhaustiva sobre la colaboración en el proceso creativo, la evolución del cadáver exquisito como técnica artística y su aplicación en el ámbito educativo, así como sobre las características y funcionalidades de la plataforma Magma Studio. Además, se analizaron estudios de caso y experiencias prácticas relacionadas con la co-creación en el diseño de videojuegos y animación.

Con base en la información recopilada, se elaboró una propuesta de actividad de co-creación utilizando la técnica del cadáver exquisito, adaptada al contexto educativo universitario y utilizando Magma Studio como herramienta de colaboración en tiempo real. Esta propuesta se fundamenta en los principios del aprendizaje cooperativo y la construcción de conocimiento socialmente compartido.

4. RESULTADOS

Los hallazgos de este estudio destacan la importancia fundamental de la colaboración y la co-creación en el ámbito educativo y profesional del diseño de videojuegos y animación. La implementación de la técnica del

cadáver exquisito junto con herramientas como Magma Studio en entornos universitarios ha demostrado ser una estrategia eficaz para fomentar habilidades cruciales en el trabajo en equipo y la creatividad.

La experiencia de aprendizaje cooperativo en proyectos de co-creación ha brindado a los estudiantes la oportunidad de explorar una variedad de enfoques y perspectivas, enriqueciendo significativamente el proceso creativo y preparándolos para los desafíos del mercado laboral contemporáneo. Además, estas prácticas han promovido un enfoque pedagógico centrado en la colaboración, la creatividad y la experimentación, contribuyendo así a una formación integral de los futuros profesionales.

Los resultados obtenidos respecto al aprendizaje colaborativo han sido satisfactorios, ya que han propiciado no solo la adquisición de conocimientos teórico-prácticos y competencias específicas para el campo de estudio, sino también un mayor compromiso y responsabilidad por parte de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Además, se han identificado ventajas y dificultades tanto para el alumnado como para los docentes, lo que sugiere áreas de mejora y oportunidades de desarrollo en la implementación de este enfoque educativo.

5. DISCUSIÓN

5.1. Co-creación y arte colaborativo

"Colaborar proviene del latín *collaborāre* y básicamente se refiere a *colaborar*, trabajar *con* otras personas, *co-operar*, contribuir a una tarea colectiva, asociarse con una meta común" (Martin-Iglesias, 2011). Tal como afirma Siefkes (2008), la colaboración se define como un proceso en el cual dos o más individuos trabajan juntos hacia un objetivo común, intercambiando conocimientos y construyendo consenso. Esta interacción se ve potenciada en la era digital, donde la conectividad ofrecida por Internet facilita la colaboración entre millones de personas en entornos digitales.

La creación colectiva, como señala Casacuberta (2003, p. 11), se ha convertido en uno de los aspectos más revolucionarios de la cultura digital. Internet y la web 2.0 han abierto nuevas posibilidades para la

colaboración creativa, transformando la concepción tradicional de autoría y audiencia en el arte colaborativo en línea. Precisamente, el término Web 2.0 se utiliza para referirse a una segunda generación de servicios en línea que destacan por fomentar la colaboración y la interactividad entre los usuarios. Estos servicios comparten la característica de promover la participación activa y el intercambio fluido de información dentro de comunidades o redes sociales.

Con la llegada de la Web 2.0 (concepto acuñado por Tim O'Really en 2005), se abandona la unidireccionalidad propia de la Web tradicional (Web 1.0), y se crea un entorno donde los usuarios no solo consumen información, sino que también contribuyen con sus opiniones, comparten conocimientos y colaboran en la creación y difusión de contenidos relevantes. En este sentido, se fomenta la bidireccionalidad y la co-creación de información en línea.

Esta tendencia la podemos ver reflejada en el desarrollo mismo de la tecnología, con el advenimiento de la Web 2.0 y con el éxito creciente del llamado *software* social, un conjunto de aplicaciones tecnológicas que facilitan la interacción grupal y la creación conjunta de conocimiento. Estas herramientas, como Wikis, Blogs, Chats y mensajería instantánea, posibilitan tanto interacciones sincrónicas como asíncronas entre los usuarios, lo que las convierte en un fenómeno tecno-social clave en la sociedad del conocimiento (Shirky, 2003). El *software* social, al permitir la interacción entre individuos en diversos contextos, desde la comunicación instantánea hasta los espacios de trabajo colaborativo, brinda al grupo la capacidad de aprovechar las contribuciones individuales y facilita la creación y gestión de redes sociales en entornos digitales.

La interacción en línea mediada por el *software* social presenta tres características fundamentales. En primer lugar, posibilita una amplia gama de interacciones entre individuos, abarcando desde la comunicación instantánea hasta los grupos de trabajo colaborativo asíncronos. En segundo lugar, permite al grupo acceder y utilizar las contribuciones individuales de manera efectiva. Y, por último, favorece la creación y gestión de redes sociales al promover las relaciones personales en un entorno digital. En este sentido, el *software* social se presenta como una herramienta poderosa para la colaboración y la co-creación en línea,

facilitando la comunicación humana con múltiples propósitos y transformando la información en conocimiento colectivo.

En el contexto educativo, el aprendizaje colaborativo se presenta como una alternativa metodológica frente a modelos individualistas poco creativos y reflexivos. Según Martín-Moreno (2004) y Lee & Rha (2009), el aprendizaje colaborativo enriquece el proceso educativo al fomentar el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y afectivas. Los estudiantes, a través de la interacción con sus pares, obtienen diversas interpretaciones de las experiencias, construyendo y reconstruyendo sus conocimientos según sus propias experiencias y esquemas mentales.

La experiencia didáctica de diseño colaborativo destaca la importancia de la flexibilidad en los instrumentos didácticos para adaptarse a las complejas situaciones de enseñanza y aprendizaje. Reconoce que el conocimiento se construye en la interacción entre el individuo y una realidad compleja y variable.

El cambio de paradigma en la acción docente implica abandonar el papel tradicional de transmisor de conocimientos para convertirse en facilitador del proceso de aprendizaje. Los docentes actúan como guías, acompañando a los estudiantes en su autogestión del conocimiento y fomentando la colaboración y la creación colectiva. Es crucial que este cambio de rol se fundamente en una comprensión profunda de las teorías pedagógicas contemporáneas, como las propuestas por Piaget, quien enfatizó la importancia de la interacción social en el desarrollo cognitivo de los individuos.

En ese sentido, el aprendizaje colaborativo, basado en las teorías de Johnson y Johnson (1994), se sustenta en cinco componentes esenciales que son fundamentales para su efectividad en el contexto educativo:

- Interdependencia positiva: Este componente se refiere a la percepción de los estudiantes de que son un equipo, donde el éxito o fracaso del grupo impacta directamente en su éxito o fracaso individual. Es crucial que los objetivos del grupo sean alcanzados mediante el esfuerzo conjunto de todos sus miembros. La interdependencia positiva fomenta un sentido de responsabilidad compartida y promueve la colaboración genuina entre los estudiantes.

- Exigibilidad personal: Cada miembro del grupo debe ser capaz de contribuir con sus conocimientos y habilidades al objetivo común del grupo. Se espera que todos los estudiantes participen activamente en el proceso de aprendizaje y que estén dispuestos a aprender de sus compañeros. La exigibilidad personal implica un compromiso individual con el éxito del grupo y el reconocimiento de que cada miembro tiene un papel importante que desempeñar en el logro de los objetivos compartidos.

- Interacción positiva cara a cara: Durante el proceso de aprendizaje colaborativo, los estudiantes deben participar en interacciones significativas y constructivas entre sí. Esto implica compartir ideas, discutir diferentes puntos de vista, resolver problemas juntos y brindarse apoyo mutuo. La interacción positiva cara a cara fomenta el desarrollo de habilidades de comunicación, el pensamiento crítico y la resolución de conflictos, fortaleciendo así las relaciones interpersonales dentro del grupo.

- Habilidades interpersonales y de grupo: Para que el aprendizaje colaborativo sea efectivo, los estudiantes deben poseer habilidades para trabajar en equipo y cooperar con otros. Esto incluye habilidades de liderazgo, negociación, toma de decisiones, resolución de problemas y manejo de conflictos. El desarrollo de estas habilidades es esencial para el éxito tanto en el entorno educativo como en el mundo laboral, ya que promueven la eficacia en el trabajo en equipo y la capacidad de adaptarse a diversas situaciones y personas.

- Autoanálisis del grupo: El grupo debe tener la capacidad de reflexionar sobre su propio funcionamiento y desempeño para identificar áreas de mejora y tomar medidas correctivas. Esto implica evaluar regularmente el progreso hacia los objetivos establecidos, analizar la dinámica del grupo, identificar fortalezas y debilidades individuales, y ajustar las estrategias de colaboración según sea necesario. El autoanálisis del grupo promueve la autoconciencia, el autocontrol y el compromiso con la mejora continua.

Por otra parte, el *feedback* y la evaluación son otros aspectos cruciales en el proceso de colaboración y creación colectiva. Los estudiantes deben recibir retroalimentación constante sobre su trabajo y tener la oportunidad de reflexionar sobre sus experiencias. Asimismo, es necesario desarrollar criterios claros de evaluación que reconozcan y valoren el esfuerzo y la contribución de cada miembro del equipo. Integrar estos aspectos en el proceso educativo fortalece la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes en su propio aprendizaje, al tiempo que fomenta una cultura de mejora continua y colaboración genuina.

El enfoque colaborativo también cuestiona la noción de autoría tradicional. Por mucho tiempo, se ha pensado en el artista como un individuo creador de algo original. Sin embargo, en el arte colaborativo, esta concepción cambia, ya que, al ser una creación de muchos artistas, deja de importar el nombre del individuo. Internet, como plataforma, permite que todos participen y se involucren en el proceso creativo de la obra, transformando así la relación con la audiencia. En este sentido, Internet se convierte en un medio que democratiza el arte, generando relaciones y procesos sociales a través del espacio de la multitud conectada, donde la obra es más un resultado de la interacción colectiva que de una autoría individualizada.

En definitiva, como señalan Pérez y Marín (2011, p. 36), "el aprendizaje colaborativo representa una teoría y un conjunto de estrategias metodológicas que surgen del nuevo enfoque de la educación, donde el trabajo cooperativo en grupo es un componente esencial en las actividades de enseñanza y aprendizaje". En ese sentido, el trabajo colaborativo es una propuesta de enseñanza que favorece la construcción de conocimientos en interacción con los otros, basada en la cooperación, trabajo en equipo, comunicación, compromiso y responsabilidad compartida para transmitir y compartir las ideas, y dialogar sobre un determinado tema.

5.2. Experiencias de trabajo colaborativo en el Aula: El cadáver exquisito 2.0 como técnica creativa

El "cadáver exquisito" emerge como una técnica creativa intrínsecamente ligada al trabajo colaborativo, donde varios individuos contribuyen para crear una obra integrando elementos o fragmentos aportados por cada

uno, resultando en una creación singular y sorprendente. Esta técnica, concebida por artistas surrealistas en los albores del siglo XX, posibilita la creación colectiva de productos lingüísticos o artísticos, requiriendo la colaboración de todos los participantes sin conocer las contribuciones previas. Los surrealistas plasmaban sus aportaciones en un papel, que luego doblaban para mantener oculta su intervención (Botero, 2016).

En su "Diccionario abreviado del surrealismo", Breton (2003, p. 25) ofrece la siguiente definición del "cadáver exquisito":

> Cadáver exquisito. Juego en el cual varias personas componen una frase o dibujo en pliegues sucesivos de papel sin conocer las aportaciones anteriores. El ejemplo clásico que ha dado nombre al juego se obtuvo con este procedimiento: El cadáver – exquisito – beberá – el vino – nuevo.

Desde sus orígenes surrealistas, esta técnica ha evolucionado para adaptarse al entorno digital, ofreciendo nuevas oportunidades para la colaboración y la experimentación creativa. Aunque la secuencialidad acumulativa es parte de su estructura "formal", en el contexto de Internet esta linealidad puede ser alterada o ampliada, realizarse de manera simultánea o paralela, e incluso integrar elementos multimedia.

En el ámbito educativo, el cadáver exquisito puede implementarse fácilmente como una dinámica que fomenta la colaboración y la co-creación entre estudiantes para el desarrollo de contenidos artísticos y visuales. Esta técnica implica que los estudiantes trabajen juntos para crear una obra de manera colaborativa, donde cada participante contribuye con una parte sin conocer lo que han creado los demás. Este proceso genera resultados sorprendentes que estimulan tanto la creatividad individual como la grupal. Además, fomenta la exploración, la improvisación y la libertad creativa, al mismo tiempo que promueve habilidades fundamentales como la comunicación, la negociación y el trabajo en equipo.

En el contexto digital, el cadáver exquisito ha experimentado una revitalización, gracias a las plataformas en línea que facilitan la colaboración remota en tiempo real. Estas herramientas permiten a los estudiantes trabajar juntos desde cualquier ubicación geográfica, lo que amplía las posibilidades de colaboración y aumenta la diversidad de perspectivas y estilos creativos involucrados en el proceso.

La propuesta de integrar el cadáver exquisito y otras técnicas de co-creación en el diseño de videojuegos y animación tiene como objetivo principal preparar a los futuros profesionales para trabajar de manera efectiva en equipos multidisciplinarios, donde la colaboración y la creatividad son fundamentales para el éxito del proyecto. No debemos olvidar que en estas industrias la producción de proyectos requiere la participación de equipos numerosos (no hay más que atender al interminable listado de créditos al terminar un largometraje de animación) y es crucial que nuestros estudiantes desarrollen las *softskills* que se demandan en el entorno laboral: comunicación efectiva, adaptabilidad y flexibilidad, planificación y gestión de tiempos, etc.

La mejor manera es planteando un simulacro de una situación real, donde es fundamental la sincronía entre departamentos. En el *concept art*, etapa en la que es diseñada, corregida y establecida la apariencia de los distintos elementos (incluyendo personajes, objetos, espacios, etc.) que se encuentran en una historia, es el director de arte el encargado de guiar al artista en su búsqueda, este debería ser el rol que el docente ha de tomar en este tipo de actividades.

El hecho de trabajar con herramientas digitales, precisamente, responde a la necesidad de simular el escenario laboral con el que se va a enfrentar el/la estudiante en el mundo profesional. No debemos olvidar que en estas industrias creativas se encontraban en un proceso de globalización muy avanzado, y que ya había adoptado el trabajo en remoto mucho antes de la pandemia. Sin embargo, las mecánicas que se plantean para el desarrollo del cadáver exquisito tienen también su validez en su versión analógica y podría implementarse en cualquier contexto y disciplina (literaria, musical, etc.)

Al centrarse en la creación como proceso de investigación aplicada, esta metodología busca maximizar la reflexión y el pensamiento crítico, permitiendo a los estudiantes construir y optimizar aprendizajes significativos a lo largo de sus carreras profesionales.

En el contexto de la colaboración creativa en la era digital, es crucial destacar herramientas que facilitan la co-creación en tiempo real. Una

de estas plataformas es Magma Studio[62], una aplicación en línea diseñada específicamente para potenciar la colaboración en la creación de contenido visual, como animaciones y diseños para videojuegos.

Magma Studio se destaca como una herramienta colaborativa de alta calidad para la creación digital. A diferencia de otras plataformas similares, permite a varios usuarios dibujar simultáneamente en una misma pizarra digital, además de ofrecer funciones de colaboración adicionales como el chat, mensajes de audio o videollamada, lo que facilita enormemente el trabajo conjunto en proyectos artísticos y de diseño.

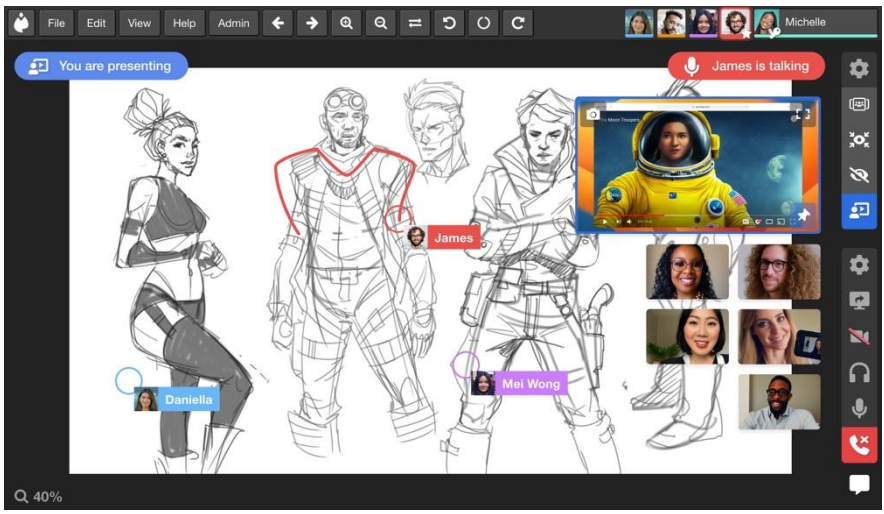
Lanzada en 2020 bajo el nombre de Magma Studio, esta plataforma va más allá de la simple generación de imágenes. Desarrollada por Code Charm Inc., en colaboración con los creadores de LightBox Expo, Magma Studio ofrece un espacio compartido para la ilustración y el diseño conceptual, permitiendo la colaboración en tiempo real sin importar la ubicación de los participantes.

Sus características la hacen especialmente adecuada para proyectos colaborativos en entornos educativos y profesionales. La capacidad de permitir a múltiples usuarios trabajar simultáneamente fomenta la interacción y la creatividad colectiva. Además, su interfaz intuitiva y sus herramientas avanzadas garantizan que sea accesible para usuarios de todos los niveles de habilidad.

Esta plataforma no solo facilita la colaboración entre estudiantes y profesores en el ámbito educativo universitario, sino que también es útil para equipos profesionales en la industria del diseño y la animación. Proporciona un espacio virtual donde los usuarios pueden compartir ideas, revisar el trabajo de los demás y colaborar de manera fluida, redefiniendo así la forma en que se realizan los proyectos creativos en el mundo digital.

[62] Accesible en bit.ly/3K0gDYJ

FIGURA 1. *Interfaz de Magma Studio con un WIP de diseño de personajes. Todos los participantes pueden ver en tiempo real los procesos que siguen el resto de miembros del panel, lo que incita a mantener un feedback constante y validación positiva.*



Fuente: https://bit.ly/4bgBX8i

5.3. Ejemplo de Actividad: Creación Colaborativa de Personajes para un Videojuego

A continuación, vamos a plantear brevemente una actividad que fomenta la creatividad, la colaboración y el trabajo en equipo mientras se desarrollan habilidades de diseño de personajes y se exploran conceptos visuales para un videojuego o animación.

La secuencia didáctica se va a articular en torno a tres bloques: proyección, elaboración y reflexión.

- Definir el tema y el estilo del videojuego: El grupo discute y decide sobre el tema y el estilo artístico del videojuego en el que trabajarán. Por ejemplo, podrían optar por un juego de aventuras de fantasía con un estilo de arte *steampunk*. Se plantean los distintos personajes que deben formar parte del imaginario del proyecto.

– *Brainstorming* visual: Puesta en común grupal a partir de "*thumbnails*[63]", una técnica de inspiración como base para generar los primeros bocetos a partir de siluetas en miniatura para definir las características de los personajes elegidos.

– Dividir el Proceso de Diseño: Cada alumno es responsable de intervernir en una fase de la construcción del personaje. La primera fase es, a partir del "*thumbnail*" elegido, elaborar un pequeño boceto muy esquematizado, y a partir de ahí, se irá concretando el somatotipo del cuerpo, la anatomía, la volumetría, vestuario, complementos y, por último, artefinalizado. Cada individuo trabaja sobre las fases desarrolladas por sus compañeros, y, por otra parte, desconoce los detalles de las siguientes fases de ejecución.

– Rotación de los Diseños: Después de un tiempo determinado, los diseños se rotan entre los equipos. Cada equipo recibe el diseño parcial de otro equipo y continúa agregando detalles y refinando el diseño según las indicaciones del equipo anterior.

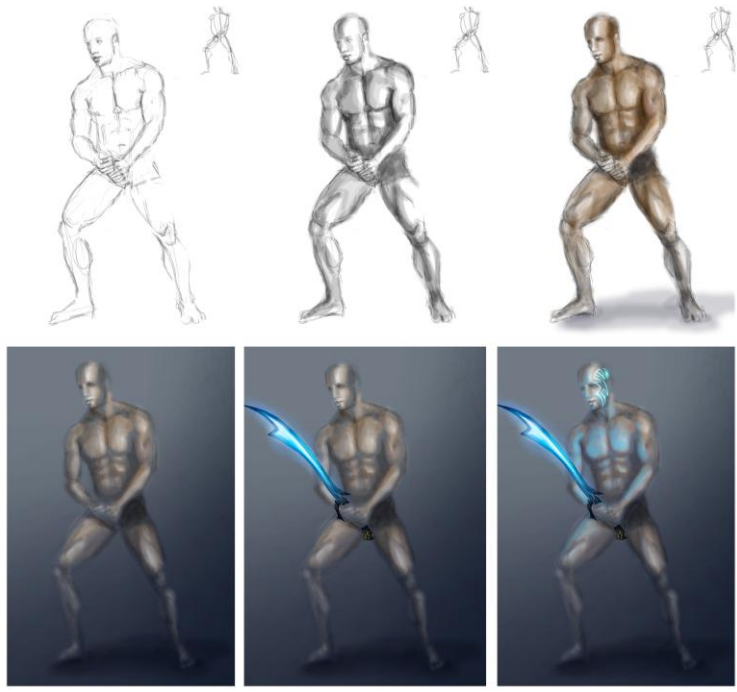
– Reunión y Evaluación: Una vez que todos los equipos hayan contribuido a cada diseño, se lleva a cabo una reunión para revisar los diseños completos y discutir los elementos que funcionan bien y aquellos que pueden necesitar ajustes.

– Integración y Finalización: Utilizando la retroalimentación recibida durante la reunión, el grupo colabora para integrar los elementos de cada diseño en personajes cohesivos y visualmente atractivos que se ajusten al tema y al estilo del videojuego.

– Presentación y Documentación: Los personajes terminados se presentan al grupo y se documentan adecuadamente, incluyendo bocetos, descripciones y decisiones de diseño. Estos documentos servirán como referencia durante el desarrollo del videojuego.

[63] Cuando hablamos de *thumbnails* nos referimos a la realización de pequeños dibujos muy esbozados, tipo silueta, que nos ayuden a encontrar una forma sugerente en la que empecemos a visualizar la sensación visual que queremos transmitir en el desarrollo del personaje definitivo; o, que nos permite probar diferentes versiones del mismo diseño de manera dinámica.

FIGURA 2. *Ejemplo visual de la secuencia de creación colaborativa a partir de la actividad propuesta.*



Fuente: Elaboración propia

Beneficios y aprendizajes:

- Los estudiantes aprenden a trabajar juntos, comunicarse eficazmente y resolver problemas de forma colaborativa. Este enfoque colaborativo no solo les enseña a trabajar en equipo, sino que también les ayuda a desarrollar habilidades de comunicación interpersonal y resolución de problemas, competencias fundamentales tanto en el ámbito educativo como en el profesional.

- El elemento de misterio y sorpresa que caracteriza al cadáver exquisito fomenta la creatividad y la innovación entre los estudiantes. La falta de control sobre el resultado final desafía a los participantes a adaptarse, improvisar y encontrar nuevas soluciones, enriqueciendo así su proceso creativo y estimulando su capacidad de pensar de manera divergente.

– Los estudiantes tienen la oportunidad de mejorar su capacidad para integrar diferentes estilos y elementos visuales, lo que les permite adaptarse a las demandas específicas de las hojas de estilo del personaje. Esta habilidad es esencial en industrias creativas como el diseño de videojuegos y la animación, donde la coherencia estética y la integración de diferentes estilos son fundamentales.

– La asignación de roles dentro del grupo ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades sociales importantes para trabajar en colaboración, como el liderazgo, la comunicación activa, la resolución de conflictos y la negociación. Estas habilidades no solo son valiosas en el contexto educativo, sino que también son esenciales en la vida profesional.

– La planificación y gestión del tiempo son aspectos cruciales para el desempeño del grupo. Estas habilidades transversales se desarrollan a medida que los estudiantes coordinan las diferentes fases del proceso creativo, preparándolos para enfrentar desafíos similares en entornos profesionales.

– La interacción con personas de diferentes orígenes socioculturales enriquece el intercambio de ideas y perspectivas, ampliando el conocimiento cultural de los estudiantes. Esta diversidad promueve un mayor entendimiento intercultural y ayuda a evitar estereotipos y prejuicios en representaciones artísticas sensibles.

– El aprendizaje colaborativo aumenta la motivación de los estudiantes hacia los objetivos y contenidos del aprendizaje, lo que se traduce en mejores resultados académicos. La colaboración les permite enfrentar desafíos académicos de manera más efectiva y les brinda un sentido de pertenencia y responsabilidad compartida.

– El pensamiento crítico se promueve a través del debate y la reflexión sobre los contenidos de aprendizaje. Al contrastar sus interpretaciones con las de sus compañeros, los estudiantes se ven obligados a reflexionar sobre sus propias ideas y argumentos, lo que fortalece su capacidad de análisis y evaluación.

– La diversidad de conocimientos y experiencias en el grupo contribuye positivamente al proceso de aprendizaje al proporcionar diferentes perspectivas y soluciones a los problemas planteados. Esta diversidad también reduce la ansiedad asociada con la resolución individual de problemas, ya que los estudiantes comparten la responsabilidad y el trabajo en equipo.

6. CONCLUSIONES

La integración de prácticas colaborativas y herramientas digitales en el diseño de videojuegos y animación en el contexto educativo universitario es fundamental para preparar a los estudiantes para el entorno laboral multidisciplinario y colaborativo que caracteriza a estas industrias. La colaboración y la co-creación no solo fomentan el desarrollo de habilidades sociales y creativas, sino que también promueven una forma de enseñanza centrada en el aprendizaje significativo y transformador.

Al implementar técnicas como el cadáver exquisito y plataformas como Magma Studio en el aula, los educadores proporcionan a los estudiantes experiencias de aprendizaje auténticas y dinámicas. Estas herramientas no solo fomentan la colaboración entre los estudiantes, sino que también estimulan su capacidad para resolver problemas de manera creativa y adaptarse a diferentes escenarios, reflejando así las demandas del mundo laboral actual.

La naturaleza interactiva y participativa de estas prácticas colaborativas no solo fortalece las habilidades de comunicación y trabajo en equipo de los estudiantes, sino que también les brinda la oportunidad de explorar y experimentar con nuevas ideas y enfoques creativos. La creatividad colectiva y la experimentación son elementos clave en la formación de los profesionales del futuro, equipándolos con las habilidades necesarias para innovar y adaptarse en un entorno laboral en constante evolución.

El futuro de la educación colaborativa es prometedor, y es esencial seguir explorando nuevas formas de enseñar y aprender, aprovechando al máximo las herramientas y tecnologías disponibles. La colaboración entre estudiantes y docentes, la creatividad colectiva y la experimentación son fundamentales para preparar a los profesionales del mañana

para enfrentar los desafíos del mundo laboral actual de manera efectiva y colaborativa. En este sentido, la educación colaborativa no solo se trata de adquirir conocimientos, sino también de desarrollar habilidades y actitudes que permitan a los estudiantes convertirse en pensadores críticos, solucionadores de problemas innovadores y colaboradores efectivos en equipo.

7. REFERENCIAS

Alabajo, A. (2015). Autoría compartida y comunidad. La web 2.0 como herramienta de creación colaborativa de nuevas prácticas artísticas. Trabajo Fin de Grado. Valencia: Universitat Politècnica de Valencia. Facultad de Bellas Artes.

Bashiron, H. (2013). Modelos colaborativos y saberes compartidos. Redes, creatividad e interculturalidad. Recuperado en: https://interartive.org/2014/09/modelos-colaborativos-hbm.

Breton, A., Eluard, P. (2003). Diccionario abreviado del surrealismo. Madrid: Ediciones Siruela.

Cardoso, J. (2018). El cadáver exquisito: un producto único de la creatividad. Perspectivas Siglo XXI, 5(9).

Carceller, A. T. (2021). La cocreación como medio de aprendizaje cooperativo: Un modelo de debate y creatividad en la formación de futuros maestros. Tercio Creciente, 129-141.

Casacuberta, D. (2003). Creación colectiva. En internet el creador es el público. Barcelona: Editorial Gedisa.

Casas, A. (2016). El juego del cadáver exquisito, su provocadora iconografía y fundamentos de la misma. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado en: https://bit.ly/44ExHx8

Cazalilla, L. (2013). Prácticas surrealistas: el origen del Cadáver Exquisito. Recuperado en: https://bit.ly/3UItsMa

Diaz, F., Morales, L. (2022). Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales: un modelo de diseño instruccional para la formación profesional continua. Tecnología y Comunicación Educativas, (47-48). Recuperado en: https://bit.ly/3UWiu7o

Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1994). Learning Together. En Sharan S. (Ed.), Handbook of Cooperative Learning Methods, Greenwood Press, Connecticut.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. (2014). La evaluación en el aprendizaje cooperativo. Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo. Ediciones SM.

Lee, H.J., Rha, I. (2009). Influence of Structure and Interaction on Student Achievement and Satisfaction in Web-Based Distance Learning. Educational Technology & Society, 12(4),372–382.

Maldonado Pérez, M., (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educacion superior. Laurus, 14(28), 158-180.

Martin-Iglesias, R. (2011). Hacia un nuevo paradigma de Diseño Colaborativo. XV Congreso de la Sociedad Iberoamericana de Gráfica Digital, SIGraDi. Recuperado en: https://bit.ly/3UzGMCG

Martín Moreno, Q. (2004). Aprendizaje colaborativo y redes de conocimiento. En Libro de actas de las IX Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Granada, Grupo Editorial Universitario, 55-70. Recuperado en: https://bit.ly/3wzrPse

Martín Prada, J. (2015). Prácticas artísticas en Internet en la época de las redes sociales. Madrid: Ediciones Akal.

Montero, J. R., Collados, A. (2015). Retos y complejidades de las prácticas artísticas colaborativas y las pedagogías colectivas. En Pulso. Revista De educación, (38), 57-72.

Morales, D. (2013). Joán Miró, Max Ernst y el cadáver ex-quisito. Recuperado en: https://bit.ly/3UXGkiU

O'reilly, T. (2005). Qué es la web 2.0. Patrones de diseño y modelos comerciales para la próxima generación de software. Recuperado en: https://bit.ly/4byG3bM

Pérez, M. Y Marín, J. (2011). Uso de «secondlife» como herramienta para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Tesis doctoral. Universidad de los Andes. Recuperado en: https://bit.ly/3ygjqdQ

Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. En Propósitos y Representaciones, 4(1), 219-280.

Sánchez, A. (2005). Diseño colaborativo: abriendo el proceso de diseño. Recuperado en: https://voragine.net/weblogs/diseno-colaborativo-abriendo-el-proceso-de-diseno

Vargas-D'uniam, J., Chiroque, E., Vega, M. V. (2016). Innovación en la docencia universitaria. Una propuesta de trabajo interdisciplinario y colaborativo en educación superior. En Educación, XXV(48), 67-84.

IMPACTO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: DESAFÍOS, OPORTUNIDADES Y ESTRATEGIAS ÉTICAS PARA LA ALFABETIZACIÓN EN IA

ISABEL CAUSADIAS DOMINGO
Universitat de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN Y CONTEXTO

La tecnología siempre ha avanzado a una velocidad sensiblemente superior a su integración en el sistema educativo, evidenciando una brecha significativa entre la innovación tecnológica y su aplicación en la educación. Esta disparidad queda subrayada en la evolución histórica de los avances tecnológicos en inteligencia artificial (IA). El primer programa de autoaprendizaje en el campo de la IA data de la década de 1950, siendo un ejemplo temprano, el programa de ajedrez desarrollado por Claude Shannon, que marcó el inicio de la investigación en aprendizaje automático. Alan Turing desarrolló en el célebre artículo Computing Machinery and Intelligence (1950), un procedimiento basado en preguntas para evaluar si una máquina puede exhibir un comportamiento indistinguible del de un ser humano. Su aportación más destacada, el famoso Test de Turing, sentó las bases para el desarrollo del ordenador moderno y, por extensión, de la IA. Esta conceptualización fue crucial para desarrollar algoritmos capaces de realizar labores creativas, esenciales en la IA Generativa (IAG). En 1956, durante la Convención de Dartmouth, John McCarthy, Marvin Minsky, Nathaniel Rochester y Claude Shannon, establecieron las cuestiones fundamentales para su desarrollo. Esta conferencia, considerada el nacimiento de la disciplina, fue donde McCarthy acuñó el término "Inteligencia Artificial" (Anyoha, 2017).

En relación con el contexto específico de la IAG, un hito importante fue el desarrollo por Roger C. Schank del primer sistema en 1972, que podría considerarse uno de los antecedentes de programas con capacidades de autoaprendizaje. Schank, en su artículo What is AI, anyway? (1987), definió la IA así: "Lo que es la inteligencia artificial se define no por las metodologías utilizadas, sino por los problemas que estas abordan." (Schank, 1987; p.62). La frase encierra un concepto relevante para este estudio: su esencia y alcance no vienen determinados por las tecnologías o métodos específicos que emplea, sino por la naturaleza de los problemas que trata de resolver. En términos más sencillos, significa que la IA no se limita a herramientas o técnicas como el aprendizaje automático, las redes neuronales o el procesamiento del lenguaje natural (Wei et al., 2022). Lo que realmente define la IA es su aplicación para resolver problemas complejos que normalmente requieren inteligencia humana (Minsky, 1968).

Casi dos años después de su lanzamiento en 2022 y popularizada por ChatGPT (Generative Pre-Trained Transformer), la IAG se ha vuelto omnipresente tanto en el trabajo como en la vida personal. Su habilidad como chatbot para automatizar tareas, le confiere capacidad para comprender lenguajes complejos y variados, y generar respuestas ricas y estructuradas similares a las de un humano (Lim et al., 2023). Muchos consideran actualmente que la IA es un motor integral de la cuarta revolución industrial, y podría desencadenar la cuarta revolución en la educación. Su inclusión en los planes de estudios en las etapas preuniversitarias, evidencia su creciente importancia en el ámbito educativo (Dai et al., 2020).

Las herramientas de IAG están transformando las metodologías educativas al facilitar la creación de contenido original, como textos, imágenes y sonidos (Chu et al., 2022). Junto a herramientas consolidadas, han devenido esenciales para la experiencia educativa de los estudiantes al brindar apoyo en la búsqueda de información, la generación de ideas, el perfeccionamiento de la redacción académica y la resolución de problemas complejos. Además, la IAG permite a los educadores personalizar el contenido didáctico y adoptar métodos más adaptativos y centrados en el estudiante (Shahriar et al., 2022). Su capacidad para

analizar grandes volúmenes de datos mejora la gestión de recursos educativos, identifica las necesidades estudiantiles y optimiza la evaluación (Singh & Mishra, 2023).

La integración de la IA en la educación superior (ES) enfrenta desafíos y consideraciones éticas importantes. Sin un manejo cuidadoso, la implementación de tecnologías como la IAG puede comprometer la privacidad de los estudiantes y la seguridad de la información académica. También existe el riesgo de mal uso de los contenidos generados y de una posible merma en la creatividad de los estudiantes por una excesiva dependencia de respuestas automatizadas. La IAG puede generar respuestas convincentes pero incorrectas, lo que confundiría a los estudiantes y perjudicaría su aprendizaje. Se requiere un enfoque educativo que fomente el escepticismo constructivo y la verificación independiente, y vaya más allá de la simple automatización de tareas (Crompton & Burke, 2023). Para abordar los desafíos emergentes en la ES, es crucial integrar la IAG en los currículos complementando, sin reemplazar, el pensamiento crítico. La formación docente debe enfocarse en integrar estas tecnologías para fomentar habilidades críticas y de resolución de problemas, mientras las instituciones educativas adaptan sus enfoques para mantener la integridad académica (Chaudhry et al., 2023).

Dado el rápido crecimiento de las herramientas de IAG y la limitada investigación sobre su adopción en la educación superior (ES) en España, es fundamental revisar estudios recientes para comprender su influencia actual y establecer las bases para una alfabetización efectiva. Este trabajo subraya la importancia de incorporar estas tecnologías en los currículos académicos, capacitando a los estudiantes para enfrentar los desafíos de un mercado laboral en constante cambio.

2. OBJETIVOS

Este estudio busca abordar preguntas de investigación críticas derivadas del actual contexto de integración de la IAG en la ES. Explorar los impactos principales de la IAG en los procesos pedagógicos dentro de las universidades, guiando la exploración de cómo estas herramientas están cambiando la entrega y personalización de la educación.

Particularmente, se reflexiona sobre la necesidad de marcos éticos y regulaciones para asegurar un uso equitativo y seguro de la IAG en la ES.

A la luz de inquietudes emergentes entre el profesorado y los desafíos identificados en la adopción de la IA, como la distinción entre el trabajo humano y el generado por IA, este estudio también se adentra en las actitudes de los estudiantes y la implementación de estrategias para manejar correctamente estas tecnologías en un contexto educativo. En última instancia, se busca ofrecer una comprensión profunda de las oportunidades y desafíos que presenta la IAG, con el objetivo de desarrollar recomendaciones sólidas para una implementación responsable que no solo enriquezca los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que también garantice un entorno educativo inclusivo y justo.

3. METODOLOGÍA

Este estudio emplea una metodología mixta que combina una revisión sistemática de la literatura existente con la recopilación y el análisis de datos empíricos, proporcionando así una comprensión integral de la integración y el impacto de la IAG en la educación superior. Se utilizaron cadenas de búsqueda con palabras clave en bases de datos como Web of Science y Social Science Citation Index (SSCI), así como en buscadores como Google Scholar y revistas especializadas, como el *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. Las palabras clave empleadas incluyen "Artificial Intelligence", "Inteligencia Artificial" y "Higher Education", utilizadas tanto aisladas como combinadas.

Los artículos seleccionados se clasificaron en dos categorías cronológicas: aquellos que exploran la integración de la IA en la educación, y aquellos que abordan el contexto en que las herramientas generativas irrumpen disruptivamente a partir de noviembre de 2022. Los criterios de selección incluyeron relevancia temática, citas y actualidad, para enfocarse en trabajos con enfoques tanto cualitativos como cuantitativos. Además, se examinaron publicaciones oficiales y políticas de instituciones educativas destacadas para comprender las estrategias y limitaciones en la aplicación de la IA, incluidos sesgos y desafíos metodológicos.

La metodología de este estudio no solo pretende analizar los beneficios y desafíos de la IAG, sino también desarrollar un marco ético y crítico para su uso en ES. Se busca integrar la alfabetización en IA en los currículos y garantizar una implementación equitativa y segura, proporcionando recomendaciones prácticas para mejorar la interacción entre las nuevas tecnologías y la enseñanza tradicional.

4. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

Basándonos en los criterios metodológicos y las preguntas de la investigación, se examinó la literatura de la última década para recopilar información clave sobre la (IA) y compararla con el escenario desde el lanzamiento de ChatGPT en 2022. Este análisis ha ayudado a delinear con mayor precisión el estado actual del campo.

Con anterioridad a 2022, la literatura existente muestra una evolución significativa en la integración de la AI en las prácticas educativas, marcada por avances en las fases de desarrollo, aplicación e integración, que abarcan tecnologías como los sistemas de aprendizaje adaptativo (Chen, et al., 2020; Zhai, et al., 2021). En particular, las aplicaciones de la IA evolucionaron desde ayudas educativas básicas hasta sofisticados sistemas de tutoría inteligente en plataformas web educativas, adaptados a las necesidades individuales de aprendizaje (Perez et al., 2017; Ge, et al., 2018; Kim, et al., 2018; Baker and Smith, 2019). Este periodo también fue testigo del auge de nuevas tendencias como el Internet de las Cosas (IoT) (Chassignol et al., 2018), la inteligencia de enjambre, el aprendizaje profundo y un enfoque en la neurociencia, integrando aún más la IA en el panorama educativo (Williamson, et al., 2018). Sin embargo, esta integración no ha estado exenta de dificultades. Los investigadores destacaron problemas como el mal uso de las tecnologías de IA (Hollands & Escueta, 2020), el cambio de roles de educadores y alumnos, y las importantes implicaciones éticas y sociales, incluido el temor a que la IA sustituya los roles educativos tradicionales y requiera cambios pedagógicos importantes. Aunque existen preocupaciones, la IA ha mostrado beneficios claros en el aprendizaje personalizado y los resultados educativos.

Las investigaciones realizadas desde 2022 se han enfocado en los desafíos que la irrupción de la IA ha presentado para la educación, mientras que sus beneficios han sido menos explorados. Esta tendencia cambia con los estudios más recientes. La discusión sobre la IAG y su impacto en la educación suele dividirse entre las dificultades para los docentes y las ventajas que aporta tanto a educadores como a estudiantes (Lim et al., 2023; Abdallah et al., 2024, p. 168). Este enfoque permite entender cómo ChatGPT reconfigura las redes educativas, que Michel-Villarreal et al. (2023) describen no solo como productos creados por humanos, sino también como actores activos en la vida cotidiana que pueden reconfigurar las redes socio-materiales en las que se integran. Aun así, predomina en la investigación un enfoque en las teorías de aprendizaje centradas en el estudiante, a menudo descuidando la perspectiva docente y las actividades críticas como la evaluación (Farazouli et al., 2023). Mientras que autores como Stokel-Walker (2022), Cardon et al. (2023) y Terwiesch (2023) se enfocan en los desafíos, otros, como Zhai (2022), Shahriar et al. (2022) y Pavlik (2023), destacan las posibilidades que ofrece la IA. Las opiniones más polarizadas describen la IAG como un cataclismo capaz de desmantelar el sistema educativo actual (Lim et al., 2023) o como un catalizador para una era de automatización y acceso mejorado a la información, que podría mejorar tanto la eficiencia como la calidad educativas (Xu et al., 2024).

No obstante se destaque por su beneficio o por representar un problema, el enfoque más habitual contempla la inclusión de las herramientas como parte de la metodología docente (Celik, 2023; Tseng & Warschauer, 2023), pero no exploran, o lo hacen superficialmente, las que los alumnos usan espontáneamente como respuesta a los requerimientos de trabajos académicos, ni sus resultados (Nikolic et al., 2023). En concreto, algunos investigadores han reflejado la preocupación sobre cómo diferenciar el trabajo realizado por un alumno, con la asistencia mínima de un motor de búsqueda, del realizado íntegramente por una IA y ha renovado el debate sobre el papel de los esfuerzos humanos tradicionales (Dwivedi et al., 2023; Eke, 2023; Farazouli et al, 2023). En esta dirección, el Informe 2023 EDUCAUSE Horizon Report, Teaching and Learning Edition (Pelletier et al., 2023), sobre el futuro

de la enseñanza y el aprendizaje, describía "la suplantación de la actividad humana por nuevas y poderosas capacidades tecnológicas" como uno de los intereses expresados por los panelistas. Es precisamente esta idea lo que asusta o previene a las instituciones educativas y a otros profesionales relacionados con los estudios de las humanidades, contra las herramientas de IAG; la posibilidad de ser reemplazados y, sobretodo, el temor a desconocer cuando un producto, texto, imagen, música, etc., ha sido creado exclusivamente por la IA.[64]

El reconocimiento, aunque aún tímido, de la necesidad de regular el uso de las herramientas de IAG, representa un avance significativo desde que, en 2023, algunas universidades comenzaron a prohibirlas[65]. Algo así como una recreación del fenómeno ludita[66] (Sués Caula, 2019; López Blanco, 2023) que interviene ante el miedo a adoptar una nueva tecnología. En el pasado, ciertas tecnologías han suscitado debates y preocupaciones específicas entre los educadores en relación con su capacidad para deteriorar los resultados académicos (Garcia-Peñalvo, 2023). Según Fati Tahiru (2021), Stephen Hawking y otros investigadores habían propuesto que el uso de la IA fuerte podría llevar al caos y a la destrucción de la humanidad, mientras que otros investigadores habían planteado que la aparición de la IA en la educación podría desplazar a los profesores. Más recientemente, en 2023, Geoffrey Hinton, pionero en redes neuronales y ex vicepresidente de ingeniería en Google, alertó sobre los avances de la IA y sus potenciales peligros para la

[64] La creencia de que es posible una simulación computacional de la mente estuvo motivada inicialmente por los trabajos independientes de Alonzo Church (1936) y Alan Turing (1937) formulados en lo que se conoce como la "tesis de Church-Turing". Según la formulación de Turing, es un principio central que toda función que se considera naturalmente computable, es decir, cualquier proceso que pueda ser definido precisamente en términos algorítmicos, puede ser realizada por una Máquina Universal de Turing (UTM).

[65] David Vazquez, en su artículo para *Business Insider*, destaca que colegios y universidades a nivel global, incluyendo en España, estaban prohibiendo ChatGPT debido a preocupaciones sobre fraude académico. Según Vazquez, instituciones como el Departamento de Educación de Nueva York y la Universidad de Sevilla han bloqueado el acceso a ChatGPT en sus redes y dispositivos, una medida que también ha sido adoptada por universidades en Francia, India y Australia.

[66] En honor a Ned Ludd, en la Inglaterra del siglo XIX (1811) surgió un movimiento de oposición a la industrialización –y en concreto a la máquina de vapor- , debido al miedo a la desaparición de trabajo en el ámbito rural.

humanidad durante la conferencia EmTech Digital de MIT Technology Review. Hinton advirtió que la IAG podría diseminar desinformación y convertirse en una amenaza existencial[67], y enfatizó la importancia de una vigilancia crítica, dado que los modelos de IA superan las capacidades humanas de formas potencialmente perjudiciales.

Aunque existen preocupaciones sobre el impacto negativo de ciertas tecnologías en la educación, estos temores generalmente no se centran en una herramienta específica, sino en cómo se emplean y la posibilidad de que distraigan o desvíen la atención de los estudiantes de los métodos de enseñanza convencionales. Por ejemplo, una publicación reciente en El Mundo (Hidalgo, 2024) resalta preocupaciones específicas con ChatGPT, sugiriendo que "los alumnos podrían perder su capacidad de pensar si dependen excesivamente de esta tecnología". Esta percepción es un reflejo de los debates históricos sobre otras tecnologías disruptivas en entornos educativos, como la controversia que rodeó a la introducción de la calculadora científica (Yereslove, 2019). Tales discusiones reflejan un patrón recurrente donde las innovaciones tecnológicas son tanto celebradas por sus potenciales beneficios como cuestionadas por sus posibles efectos adversos.

Esta revisión sistemática identifica múltiples lagunas significativas en la aplicación de la IA en la educación, ofreciendo oportunidades para futuras investigaciones que profundicen en su comprensión y uso en la ES. Predominantemente, los estudios existentes se concentran en países de altos ingresos, revelando una notable escasez de datos desde países en desarrollo, donde la IA podría beneficiar entornos de aprendizaje menos dotados. Aproximadamente la mitad de las investigaciones se centran en áreas técnicas y no exploran la investigación interdisciplinaria necesaria para ampliar la aplicación de la IA en una variedad de campos académicos. Existe una prevalencia, detectada sobretodo en trabajos anteriores a 2022, a estudiar los efectos positivos de la IA. Investigaciones a nivel de posgrado, que comenzaron a surgir desde julio

[67] En una entrevista en The New York Times (The Godfather of A.I. Leaves Google and Warns of Danger Ahead, 01-05-2023), Hinton afirmó que la IAG podría propagar la desinformación y, en última instancia, amenazar a la humanidad.

de 2023, han empezado a abordar los desafíos asociados con su implementación. Sin embargo, los estudios desde la perspectiva de docentes y administradores son escasos, a pesar de su importancia para optimizar la IA en los procesos administrativos y educativos (Bennet, 2024). Hasta ahora, no hay suficientes investigaciones empíricas que ofrezcan dato cuantitativo y cualitativo sobre el uso de herramientas de IA generativa, como ChatGPT, entre los estudiantes, probablemente debido a la rápida evolución de estas tecnologías.

4.1. Impacto pedagógico de la IAG

En la próxima sección se presenta un análisis de un grupo representativo de 30 universidades españolas, con el propósito de evaluar el estado actual de la incorporación de herramientas de IAG en la ES. Este análisis busca ofrecer una perspectiva clara sobre cómo estas instituciones presentan y comunican la IA en sus sitios web, qué información proporcionan a la comunidad académica y qué cursos ponen a disposición de estudiantes y docentes. Esto establece una base para reflexionar sobre las prácticas y desafíos clave identificados a partir de estos datos.

Mientras que en los niveles educativos previos a la universidad se han establecido guías y normativas para integrar la IA en los currículos, la ES se caracteriza por tener únicamente recomendaciones generales y carecer de un enfoque transversal que sea aplicable a todas las disciplinas de cada facultad. Aunque existen programas de posgrado y másteres, especialmente en áreas tecnológicas, persiste una notable ausencia de cursos de alfabetización en IA que abarquen diversos campos y niveles académicos. Se interpreta que existe una resistencia hacia la alfabetización en IA, motivada por el temor de que los estudiantes puedan resolver eficientemente sus tareas académicas, obligando al profesorado a dedicar más tiempo y recursos no solo para detectar plagios, sino también para verificar la originalidad y la rigurosidad de las investigaciones (Uzun, 2023).

Un ejemplo pionero de alfabetización en IA es el programa AI4K12 (Artificial Intelligence for K-12), desarrollado en 2018 por la Association for the Advancement of Artificial Intelligence (AAAI) y la Computer Science Teachers Association (CSTA). Este programa creó un

grupo de trabajo conjunto para desarrollar programas nacionales de alfabetización en IA para estudiantes, equivalentes en España a niveles desde primaria hasta el último curso de la ESO. En 2020, AI4K12 elaboró las "cinco grandes ideas" de David Touretzky (2023), un conjunto de principios clave para comprender los aspectos fundamentales de la IA y sus diversos componentes y aplicaciones.

A pesar de este ejemplo destacado, ha sido solo en los últimos meses que las universidades han empezado a formar a profesionales en educación mediante talleres y webinars sobre IA. La Escuela de Ingeniería de la UAB, el Centro de Visión por Computador y el Programa Argó ICE UAB organizaron un taller, mientras que la Universidad Complutense de Madrid ofreció un webinar. Además, la UdG organizó una actividad formativa titulada “Iniciación a la IA en la docencia universitaria”, dirigida al personal docente investigador, todo durante el segundo semestre académico de 2024. El Instituto de Desarrollo Profesional (IDP-ICE) de la Universidad de Barcelona también ha estado ofreciendo actividades opcionales, como webinars y conferencias, centradas en la integración de la IA en la educación universitaria. Otras instituciones como Granada y Madrid han organizado seminarios para abordar los desafíos de la IA en la docencia. Sin embargo, la comunicación de las universidades sobre las normas específicas de uso de ChatGPT ha sido a menudo ambigua y poco detallada. En el mejor de los casos, se proporciona a los docentes una explicación con ejemplos sobre el uso de las principales herramientas de IA e IAG. Además, muchos cursos son dirigidos por profesores que carecen de experiencia directa en determinadas herramientas y no pueden abordar eficazmente preguntas sobre otros usos y demandas. Estos cursos también suelen enfocarse en las herramientas que los profesores pueden usar para preparar clases y mejorar las metodologías docentes, un aspecto que a menudo se pasa por alto en el ámbito universitario.

Desde 2020, universidades españolas ofrecen programas específicos en IA. Estos programas estaban diseñados para formar expertos en IA aplicada a entornos industriales y de producción, incluida la Industria 4.0, IA centrada en el ser humano e IA aplicada a la extracción de valor de los datos. Entre las primeras universidades que ofrecieron estos

másteres se encuentran la Universitat Autònoma de Barcelona, Universidade de Santiago de Compostela, Universitat Politècnica de Catalunya (UPC) y Universitat Ramon Llull. En el mismo año, se lanzaron los primeros programas de grado en IA, con la UPC en Cataluña destacando por ser la primera en España en ofrecer una formación completa en IA, incluyendo grado, máster y doctorado. En el curso 2021-22, se sumaron la Universitat de Barcelona, la Universidad Carlos III de Madrid y la Universidad Rey Juan Carlos, seguidas por la Universidade da Coruña, la Universidad de Alicante, Universidad del País Vasco, Universidad de Granada, Universidad de Sevilla y CUNEF a partir de 2022. Para octubre de 2023, The Objective reportó que ya había más de 200 módulos de enseñanza centrados o relacionados con la IA disponibles en España, con una previsión de aumento exponencial para el curso 2023-24. Instituciones como la Universidad Complutense y la Universidad de León, ofreciendo Ingeniería de Datos; la Universidad de Navarra, con Ingeniería de Computación; la Universidad Francisco de Vitoria, con Ingeniería de Sistemas; la Universidad Pontificia Comillas, con Ingeniería Matemática; y la Universidad Camilo José Cela, con Ingeniería Robótica, se han añadido a la lista. La Universidad Politécnica de Madrid y la Universidad de Deusto la imparten junto con Ciencia de Datos, y la Universidad de Málaga, con Ciberseguridad. Otras iniciativas incluyen el Grado en IA de la Universidad del País Vasco y, en la educación privada, la IE University con un Grado en Informática e IA impartido completamente en inglés en sus campus de Segovia y Madrid. Además, la Universidad de Deusto ofrece en su campus de Bilbao el nuevo Grado de Ciencia de Datos e IA y, más recientemente, la Universidad de Málaga lanzó un Grado en Ciberseguridad e IA. En julio de 2023, se creó la Cátedra Legaltech & IA Minsait-UV, en la Universidad de Valencia, que dotará de competencias digitales al panorama jurídico.

Aunque la adopción de la IA en campos académicos técnicos ha avanzado rápidamente, facilitando una especialización profunda en ciertos sectores de la industria, la transición no se ha reflejado de igual manera en las disciplinas menos técnicas. Aún queda un largo camino por recorrer para asegurar una alfabetización en IA que sea coherente con la evolución anticipada de esta tecnología en todas las áreas del conocimiento.

Esta deficiencia en la educación básica y práctica de los usuarios impide maximizar los beneficios de la IA, subrayando la necesidad de desarrollar programas más accesibles que capaciten a estudiantes y profesionales para un uso cotidiano y efectivo de estas herramientas, y así lograr una verdadera democratización del conocimiento tecnológico.

El enfoque actual tiende a proporcionar al profesorado información sobre herramientas para la integración de la IA en su práctica docente, complementado por documentos que ofrecen recomendaciones genéricas, un elemento que la investigación reciente considera fundamental para el desarrollo académico (Crompton & Burke, 2024; Lo, 2023; Montenegro-Rueda et al., 2023). Sin embargo, esta formación disponible actualmente no alcanza una difusión adecuada, ni se promueve extensamente en todas las facultades, y la adquisición de estos conocimientos sigue siendo opcional para los docentes de ES. En este contexto, los medios de comunicación han desempeñado un papel más activo en la promoción de herramientas y chatbots, así como de estrategias para enfrentar los retos docentes en un escenario que se percibe como una oportunidad para aumentar la productividad reduciendo el esfuerzo.

Desde 2022, la prensa nacional ha resaltado el significativo impacto de la IA en el público, identificando como puntos críticos su uso por parte del alumnado y la posible pérdida de empleos. La investigación sobre IA apunta a una posible pérdida de calidad educativa si no se mejora la alfabetización en cada facultad y asignatura, en lugar de limitarse a penalizar el mal uso de las IA por parte de los estudiantes. Sin embargo, hasta hace unos meses, las universidades no daban muestras claras de asumir esta realidad. Danny Bielik (2024), presidente del Consejo de Educación Digital (DEC) con sede en Singapur y antiguo asesor del ministro de Educación de Nueva Gales del Sur, afirmó que "si creen que el único impacto que la IA va a tener en la universidad es la integridad académica, entonces están perdiendo la visión de conjunto". En respuesta, algunas universidades han comenzado recientemente a proporcionar información escrita y videos para promover códigos de buenas prácticas entre los alumnos y han recomendado estrategias a los docentes para detectar textos generados por chatbots. Entre los docentes, predomina el temor de que los estudiantes usen la IA para completar

tareas rápidamente, lo que los lleva a exigir más entregas que reflejen los procesos de investigación y creación, con el fin de asegurar prácticas académicas éticas. Los docentes deben crear protocolos para trabajos evaluables y programar entregas parciales que verifiquen el progreso de los estudiantes. Sin estas medidas, es poco probable que se logren avances más allá de las recomendaciones actuales. Focalizarse excesivamente en los riesgos podría desviar la atención de los beneficios potenciales de la IA en la educación, como la traducción automática, análisis predictivos para identificar a estudiantes en riesgo de fracaso, y análisis de sentimientos para evaluar si los estudiantes comprenden el contenido de las clases en línea. Las herramientas de IA también pueden eliminar tareas monótonas en los procesos de admisión y reducir el tiempo necesario para ofrecer un programa académico.

Recientemente, Eva Alcón, presidenta de la Conferencia de Rectoras y Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) y rectora de la Universitat Jaume I, subrayó en la inauguración de la jornada de CRUE que las universidades deben liderar el uso de la IA como agentes de cambio. Según Cordón (2023), el éxito de un sistema de soporte para la IA en la enseñanza dependerá de una gestión efectiva por parte de los niveles más altos de la administración universitaria y requerirá una planificación estratégica exhaustiva que incluya colaboraciones entre universidades en distintos niveles: personal, departamental e institucional. De forma análoga, Bielik (2024) afirma que es necesario considerar todos estos aspectos: "normativo, tecnológico, pedagógico y social".

La transformación tecnológica hacia lo digital debe abordarse de manera integral, ya que sus implicaciones afectarán a todas las disciplinas académicas. En una misma universidad, el enfoque hacia las herramientas de IA varía entre facultades técnicas, como ingeniería y matemáticas, y las de arte y humanidades. Mientras las primeras adoptan rápidamente formación avanzada en IA, las segundas suelen limitar la difusión y desarrollo. Sin embargo, esta transformación tecnológica afectará, de un modo u otro, a todas las disciplinas porque la IA tendrá un impacto universal. La tendencia hacia la digitalización de la escritura ha hecho que los estudiantes empleen cada vez más diversas herramientas para facilitar la composición de textos (Caren, 2022). En la

educación superior, donde la redacción de trabajos es uno de los mayores desafíos para los estudiantes, las herramientas de IAG[68], se han vuelto esenciales. El lanzamiento de ChatGPT ha impulsado el desarrollo de muchas de estas herramientas, que ahora resultan fundamentales para los estudiantes en la redacción de sus trabajos académicos. Redes sociales como LinkedIn, Instagram y TikTok también han contribuido a la difusión de estas herramientas, promoviendo su uso para la delimitación de temas, búsqueda de literatura relevante y servicios como traducción, resumen y transcripción. Sin embargo, el surgimiento de software de reescritura que permite componer textos fragmentados para evitar detectores de plagio ha generado preocupación entre los educadores por su impacto en la integridad académica (Kasneci et al., 2023; Whalen et al., 2023; Lo, 2023). Los estudiantes dependen cada vez más de respuestas generadas por IA para satisfacer los requisitos del curso en lugar de realizar una investigación auténtica, lo que exacerba estos temores, ya que la escritura es clave para muchas formas de aprendizaje, incluida la evaluación[69]. Jeff Maggioncalda, CEO de Coursera, advierte que "las personas que utilicen ChatGPT no solo externalizarán la escritura, sino también el pensamiento", y que delegar el pensamiento crítico en la tecnología puede hacer que la sociedad sea vulnerable a la manipulación y desinformación (HR Observer, 2023). Esto plantea la pregunta de si las herramientas de IA pueden proporcionar a estudiantes e investigadores recursos útiles para desarrollar sus conocimientos, pensamiento crítico y comprensión en distintos campos.

En el actual contexto de expansión tecnológica y preocupaciones éticas (Bennett, 2024), estudios iniciales han demostrado que las herramientas de IA aportan beneficios a la evaluación formativa. No obstante, la intervención docente sigue siendo fundamental para cultivar el pensamiento crítico y la creatividad en los estudiantes (Su & Yang, 2023). Proporcionar instrucciones claras y formación básica sobre el uso

[68]ChatGPT, Perplexity, Curipod, Education Copilot, Yippity, Quillbot, PowerPoint Spkr. Coach, Grammarly, Canva BkGrnd. Remover, YouTube Summary, SlidesAi.io, Adobe Bkgrnd. Remove, Speechify, DALL-E y Canva Magic Write, por citar las más populares.

[69]Turnitin, LLC., actualizó su política de Integridad Académica en octubre de 2023 para adaptarse al escenario de la creciente emergencia de herramientas de IA.

adecuado de las herramientas de IA en el contexto de la asignatura es esencial (Chaudhry et al., 2023). Los docentes deben tener conocimientos sólidos en IA para educar ciudadanos competentes digitalmente, además de guiar a los estudiantes en la reflexión sobre cómo la IA afecta a la vida de las personas, ayudándoles a entender tanto sus beneficios como sus riesgos (Walter, 2024). Es fundamental implementar una gobernanza efectiva y una instrucción ética en el uso de la IA para maximizar sus beneficios y minimizar los riesgos asociados. Además, un cambio cultural en las instituciones educativas es necesario para gestionar adecuadamente la conducta académica inapropiada. Los docentes e investigadores observan una transformación en la percepción de las herramientas de IA, que pasan de ser simples instrumentos a convertirse en componentes esenciales para mejorar las metodologías pedagógicas. Esto fomenta estrategias de enseñanza innovadoras centradas en los estudiantes (Wagner et al., 2022), subrayando la necesidad de reevaluar el papel de la tecnología en la ES.

Las preocupaciones éticas relacionadas con el uso de la IA en la educación superior siguen creciendo, particularmente en lo que respecta a la privacidad de los estudiantes (Holmes et al., 2022). El uso de algoritmos[70] para el análisis y la toma de decisiones plantean inquietudes sobre la protección de los datos y la seguridad de la información. Michael Sandel, profesor en la Facultad de Derecho de la Universidad de Harvard, mencionado por Pazzanese en *The Harvard Gazette* (2020), señala tres problemas éticos clave: el equilibrio entre privacidad y vigilancia, la lucha contra el sesgo y la discriminación, y el papel del juicio humano, que él considera el dilema filosófico más complejo de nuestra era. Los estudiantes deben entender que la IA puede perpetuar sesgos y prejuicios al procesar patrones de datos previos, otorgándoles una apariencia de validez científica. Desde la publicación del artículo de Pazzanese, las preocupaciones iniciales se han confirmado pero todavía no se han propuesto acciones concretas para la ES.

[70] Los algoritmos de IA más recientes han evolucionado con el tiempo y ahora pueden procesar datos en su forma natural, por lo que la minería de datos no estructurados, como texto en bruto e imágenes, es factible.

Un reciente estudio de la UNESCO (2024) arroja luz sobre los estereotipos de género presentes en las herramientas de procesamiento del lenguaje natural utilizadas por las principales plataformas de IAG. Titulado *Prejuicios contra las mujeres y las niñas en los modelos de lenguaje grandes*, el informe destaca los sesgos de género significativos en los resultados generados por estas tecnologías, con especial atención a modelos de acceso público como Llama 2 de META y GPT-2 de OpenAI. Aunque la transparencia en algunos modelos permite mitigar los sesgos mediante la cooperación internacional y la investigación compartida, los sistemas más restrictivos como GPT-3.5 y GPT-4 presentan mayores desafíos. Solow-Niederman (2024, p. 8) señala que "la creación de estándares es en sí misma un acto político, ya que el desarrollo y difusión de estos refleja un contexto institucional específico y las relaciones entre actores públicos y privados. Detrás de cualquier esfuerzo para establecer normas, hay suposiciones sobre cómo se difundirán, y ese patrón depende de las relaciones entre dichos actores.". Los educadores deben ser conscientes de los inconvenientes que van más allá de los conjuntos de datos sesgados, como la información acumulada por un chatbot de apoyo al estudiante. Es fundamental considerar el destino final de los datos empleados para entrenar estos sistemas. Además, es necesario gestionar cuidadosamente los datos proporcionados por los estudiantes, identificando dónde se almacenan y quién tiene acceso a ellos. Estos son aspectos críticos que las universidades deben abordar con seriedad.

Para hacer frente a los desafíos éticos y la necesidad de una gobernanza eficaz de la IA, destacados por académicos y reguladores, el Parlamento Europeo ha respondido con medidas legislativas concretas. El 13 de marzo de 2024, se presentó un nuevo marco jurídico que se destaca en la literatura existente sobre el uso de la IA y sus límites éticos[71]. Este

[71] Inicialmente, durante la primera mitad del 2023, algunos países ya aprobaron algunas regulaciones preventivas en relación con la AI; desde Estados Unidos hasta Brasil, los responsables políticos estudiaron urgentemente, y en el caso de China aprobando, normas para gestionar la IA y controlar algunos de los casos de uso más inquietantes como la IA en el contexto bancario evaluando riesgos y procesando documentos. En el caso de España, se aprobaron cuestiones puramente legislativas como el sandbox regulatorio de IA (Proyecto de Real Decreto sometido a audiencia en mayo de 2023); un entorno controlado y regulado de

texto legislativo propone un enfoque uniforme para el desarrollo, la comercialización, la puesta en servicio y el uso de sistemas de IA dentro de la Unión Europea (UE), garantizando la libre circulación transfronteriza de bienes y servicios basados en la IA. Este Reglamento no solo impide que los Estados miembros impongan restricciones no autorizadas sobre estas tecnologías, sino que también establece disposiciones detalladas para proteger los datos personales de los individuos. Esta normativa es crucial, especialmente en aplicaciones sensibles como la identificación biométrica a distancia y la evaluación de riesgos, asegurando que el uso de la IA se alinee con los valores fundamentales de la UE.

En abril de 2024, la Comisión Europea recibió recomendaciones del Mecanismo de Asesoramiento Científico (SAM) sobre la integración de la IA en la investigación e innovación. Aunque no vinculantes, podrían influir significativamente en la estrategia de la Comisión. Margrethe Vestager e Iliana Ivanova destacaron la necesidad de financiación sólida, mejorar las competencias, recopilar datos de calidad, tener una infraestructura computacional sólida y salvaguardias éticas para maximizar el potencial de la IA en la investigación científica. El informe propone crear un instituto europeo para la IA en la ciencia, contrarrestar el dominio corporativo y fomentar la investigación pública. Además, sugiere un enfoque centrado en la humanidad que integre dimensiones filosóficas, jurídicas y éticas, garantizando respeto a los derechos humanos, transparencia y responsabilidad para promover la alfabetización en IA y fortalecer la investigación europea.

5. CONCLUSIONES

La investigación en varias universidades españolas revela una falta significativa de alfabetización en el uso de herramientas de IAG. Aunque se encuentran contenidos que advierten sobre prácticas poco éticas, no hay directrices claras para orientar a los estudiantes en su uso adecuado ni para

buenas prácticas para que autoridades y empresas desarrollen la IA con criterios éticos. Recordemos que también, miles de líderes del sector firmaron un manifiesto (marzo de 2023) para frenar el desarrollo de los modelos de IA más avanzados, como GPT-4. Poco después (mayo de 2023) 350 investigadores firmaban un manifiesto conjunto para llamar la atención sobre los riesgos de la IA para la humanidad.

proteger los datos compartidos en los ordenadores institucionales. Esta carencia se refleja en la ausencia de documentos clave como acuerdos de usuario, políticas de ciberseguridad y protocolos de comunicación.

No existe evidencia de planificación estratégica ni de orientación a los docentes, quienes deben decidir individualmente si incorporan las herramientas de IAG o las ignoran por completo en sus cursos. Las directrices de la UNESCO y otras instituciones internacionales no se han implementado ampliamente. Aunque hay seminarios web y cursos sobre herramientas de IAG, su promoción ha sido insuficiente, con una baja participación docente. Además, hay pocos profesores expertos en las herramientas de IA necesarias para cada campo académico, limitando su aplicación en aulas, entornos virtuales e investigación.

Prevalece un consenso implícito de que los estudiantes deben abstenerse de utilizar las herramientas de IAG, limitándose a advertencias generales sin explorar su potencial educativo. La investigación previa, basada en entrevistas informales a docentes, revela una renuencia a discutir su uso en las aulas, mencionando solo los problemas asociados a tareas académicas. La aplicación de la IA varía entre disciplinas, cada una con desafíos éticos y prácticos únicos. Por tanto, es crucial que las facultades desarrollen competencias transferibles para enseñar a los estudiantes a manejar la IAG y explotar su potencial académico.

Es esencial que el liderazgo universitario asuma la responsabilidad de desarrollar y aplicar estrategias efectivas para integrar la IA en la ES. Esta adaptación estratégica debe extenderse más allá de las disciplinas técnicas y ofrecerse continuamente para mantener los estándares de calidad educativa. Las universidades deben reconocer la importancia de esta transformación, ya que la IA está redefiniendo múltiples disciplinas, y los estudiantes que no se adapten enfrentarán un desajuste significativo entre sus habilidades educativas y las exigencias profesionales.

Estos aspectos ilustran claramente la importancia de la alfabetización en IA dentro de la ES. El pensamiento crítico se desarrolla desafiando a los estudiantes a evaluar tanto las fortalezas como las limitaciones de la IA, alentándolos a reflexionar sobre cómo estas tecnologías pueden mejorarse o aplicarse éticamente. La creatividad y la intuición se

fomentan mediante el diseño y la implementación de soluciones innovadoras basadas en IA, permitiendo a los estudiantes ir más allá de los algoritmos tradicionales. La adaptabilidad se logra al enseñar a los estudiantes a desenvolverse en un campo que cambia constantemente, donde las respuestas generadas por la IA generan nuevas preguntas y descubrimientos. Incluir estas habilidades en el currículo no solo prepara a los estudiantes para usar la IA de forma competente, sino también para liderar su desarrollo futuro, dotándolos de una comprensión crítica de sus posibilidades y desafíos.

En 1987, Roger C. Schank afirmó que "La capacidad de preguntarse por qué, de formular una buena pregunta sobre lo que está ocurriendo, y la habilidad de inventar una respuesta, de explicarse a uno mismo lo que ha sucedido, es el núcleo de la inteligencia. No consideraríamos muy inteligente a ningún ser humano que no se cuestionara o explicara. Finalmente, tendremos que juzgar los programas de IA con los mismos criterios.". Como en otras tecnologías anteriores, su éxito dependerá de la conducta humana.

6. REFERENCIAS

Abdallah, A. K., Alkaabi, A. M., Mehiar, D. A., & Aradat, Z. A. (2024). Chatbots in Classrooms: Tailoring Education and Boosting Engagement. In A. Abdallah, A. Alkaabi, & R. Al-Riyami (Eds.), *Cutting-Edge Innovations in Teaching, Leadership, Technology, and Assessment* (pp. 166-181). IGI Global. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-0880-6.ch012

Alier, M., García-Peñalvo, F. J., & Camba, J. D. (2024). Generative Artificial Intelligence in Education: From Deceptive to Disruptive. *International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence, 8*(5). https://doi.org/10.9781/ijimai.2024.02.011

Anyoha, R. (2017). The history of artificial intelligence. *Science in the News*. https://bit.ly/44BuWwq

Baker, T., Smith, L., & Anissa, N. (2019). Educ-AI-tion rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges. *Nesta*. https://bit.ly/3wCw6uY

Bennett, M. (2024). Ethical Considerations in Implementing AI Technologies in Higher Education. *Liberty University*. https://bit.ly/3WzKSgI

Bielik, D. (2024). Language Power-Up: Are LLMs a Fair Play for International Students?. *Artificial Intelligence*. https://bit.ly/3QIEgsO

Cardon, P., Fleischmann, C., Aritz, J., Logemann, M., & Heidewald, J. (2023). The challenges and opportunities of AI-assisted writing: Developing AI literacy for the AI age. *Business and Professional Communication Quarterly*, *86*(3), 257-295. https://doi.org/10.1177/23294906231176517

Caren, C. (2022, 15 de diciembre). AI writing: The challenge and opportunity in front of education now. *Turnitin.* https://bit.ly/3QBTEqU

Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A., & Bilyatdinova, A. (2018). Artificial Intelligence trends in education: a narrative overview. *Procedia Computer Science*, *136*, 16-24. https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.08.233

Chaudhry, I. S., Sarwary, S. A. M., El Refae, G. A., & Chabchoub, H. (2023). Time to revisit existing student's performance evaluation approach in higher education sector in a new era of ChatGPT—a case study. *Cogent Education*, *10*(1), 2210461. https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2210461

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access, 8*, 75264-75278. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510

Chu, S. T., Hwang, G. J., & Tu, Y. F. (2022). Artificial intelligence-based robots in education: A systematic review of selected SSCI publications. *Computers and education: Artificial intelligence*, *3*, 100091. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100091

Cordón García, O. (2023). Inteligencia Artificial en Educación Superior: Oportunidades y Riesgos. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (15), 16–27. https://doi.org/10.6018/riite.591581

Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: the state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *20*(1), 22. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00340-2

Crompton, H., & Burke, D. (2024). The educational affordances and challenges of ChatGPT: State of the field. *TechTrends, 68*(4), 380–392. https://doi.org/10.1007/s11528-024-00939-0

Dai, Y., Chai, C. S., Lin, P. Y., Jong, M. S. Y., Guo, Y., & Qin, J. (2020). Promoting students' well-being by developing their readiness for the artificial intelligence age. *Sustainability*, *12*(16), 6597. https://doi.org/10.3390/su12166597

Digital Marketing Institute. (2024, 4 de marzo). 5 Ways Universities & Colleges Can Embrace AI in The Classroom in 2024. *Digital Marketing Institute*. https://bit.ly/4bv62ko

Directorate-General for Research and Innovation. (2024, 15 de abril). *Commission receives scientific advice on Artificial Intelligence uptake in research and innovation*. European Commission - Research and Innovation. https://bit.ly/4af20vt

Dúo, P, Moreno, A.J., López, J. y Marín, J.A. (2023). Inteligencia Artificial y Machine Learning como recurso educativo desde la perspectiva de docentes en distintas etapas educativas no universitarias. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (15), 58-78. https://doi.org/10.6018/riite.579611

Dwivedi, Y. K., Kshetri, N., Hughes, L., Slade, E. L., Jeyaraj, A., Kar, A. K.,... & Wright, R. (2023). "So what if ChatGPT wrote it?" Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy. *International Journal of Information Management*, *71*, 102642. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642

Edureify. (2022, 22 de junio). *The Five Big Ideas of AI In Education*. https://www.edureify.com

Eke, D. O. (2023). ChatGPT and the rise of generative AI: Threat to academic integrity?. *Journal of Responsible Technology*, *13*, 100060. https://doi.org/10.1016/j.jrt.2023.100060

Farazouli, A., Cerratto-Pargman, T., Bolander-Laksov, K., & McGrath, C. (2023). Hello GPT! Goodbye home examination? An exploratory study of AI chatbots impact on university teachers' assessment practices. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1–13. https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2241676

Fernandez, R. (2023, 29 de agosto). Interés semanal global en ChatGPT en la búsqueda de Google. *Statista.* https://bit.ly/3WDyNr0

García-Peñalvo, F. J. (2023). The perception of Artificial Intelligence in educational contexts after the launch of ChatGPT: Disruption or Panic? Education in the Knowledge Society, 24, Article e31279. https://doi.org/10.14201/eks.31279

Ge, X., Yin, Y., & Feng, S. (2018). Application research of computer artificial intelligence in college student sports autonomous learning. *Kuram Ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, *18*(5), 2143-2154. http://dx.doi.org/10.12738/estp.2018.5.114

Hidalgo, D. (2024). Con el ChatGPT los alumnos van a perder su capacidad de pensar. *El Mundo*. https://bit.ly/3WUMqCn

Hollands, F., & Escueta, M. (2020). How research informs educational technology
decision-making in higher education: the role of external research versus internal research. *Educational technology research and development*, 68(1),
163-180. https://doi.org/10.1007/s11423-019-09678-z

Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., Holstein, K., Sutherland, E., Baker, T., Shum, S. B.,... & Koedinger, K. R. (2022). Ethics of AI in education: Towards a community-wide framework. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 1-23. https://doi.org/10.1007/s40593-021-00239-1

Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F.,... & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and individual differences*, *103*, 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Kim, N. J., Belland, B. R., & Walker, A. E. (2018). Effectiveness of computer-based scaffolding in the context of problem-based learning for STEM education: Bayesian meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *30*, 397-429. https://doi.org/10.1007/s10648-017-9419-1

Lim, W. M., Gunasekara, A., Pallant, J. L., Pallant, J. I., & Pechenkina, E. (2023). Generative AI and the future of education: Ragnarök or reformation? A paradoxical perspective from management educators. *The international journal of management education*, *21*(2), 100790. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100790

Lo, L. S. (2023). The CLEAR path: A framework for enhancing information literacy through prompt engineering. *The Journal of Academic Librarianship*, *49*(4), 102720. https://doi.org/10.1016/j.acalib.2023.102720

Lo, C. (2023). What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature. *Education Sciences*, *13*(4), 410. MDPI AG. https://doi.org/10.3390/educsci13040410

López Blanco, C. (2023, 1 de julio). Inteligencia Artificial y los Luditas Exquisitos. *Letras Libres*. https://bit.ly/3wvudQM

Michel-Villarreal, R., Vilalta-Perdomo, E., Salinas-Navarro, D. E., Thierry-Aguilera, R., & Gerardou, F. S. (2023). Challenges and Opportunities of Generative AI for Higher Education as Explained by ChatGPT. *Education Sciences, 13*(9), 856. https://doi.org/10.3390/educsci13090856

Minsky, M. (Ed.). (1968). Semantic information processing. The MIT Press. https://bit.ly/3Uuqcny

Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., Fernández-Batanero, J. M., & López-Meneses, E. (2023). Impact of the implementation of ChatGPT in education: A Systematic review. *Computers*, *12*(8), 153. MDPI AG. https://doi.org/10.3390/computers12080153

Nikolic, S., Daniel, S., Haque, R., Belkina, M., Hassan, G. M., Grundy, S.,... & Sandison, C. (2023). ChatGPT versus engineering education assessment: a multidisciplinary and multi-institutional benchmarking and analysis of this generative artificial intelligence tool to investigate assessment integrity. *European Journal of Engineering Education*, *48*(4), 559-614. https://doi.org/10.1080/03043797.2023.2213169

OpenAI (2023), *GPT-4 Technical Report*., https://arxiv.org/pdf/2303.08774

OpenAI. (2022). *ChatGPT: Optimizing language models for dialogue*. OpenAI. https://openai.com/blog/chatgpt

Parlamento Europeo. (2024). *Resolución legislativa del Parlamento Europeo, de 13 de marzo de 2024, sobre la propuesta de Reglamento del Parlamento Europeo y del Consejo por el que se establecen normas armonizadas en materia de inteligencia artificial (Ley de Inteligencia Artificial) y se modifican determinados actos legislativos de la Unión* (COM(2021)0206 – C9-0146/2021 – 2021/0106(COD)) (Procedimiento legislativo ordinario: primera lectura). https://bit.ly/3WBDlOD

Pavlik, J. V. (2023). Collaborating with ChatGPT: Considering the implications of generative artificial intelligence for journalism and media education. *Journalism & mass communication educator*, *78*(1), 84-93. https://doi.org/10.1177/10776958221149577

Pazzanese, C. (2020, 26 de octubre). *Great promise but potential for peril*. The Harvard Gazette. https://bit.ly/4bfPs8o

Perez, S., Massey-Allard, J., Butler, D., Ives, J., Bonn, D., Yee, N., & Roll, I. (2017). Identifying productive inquiry in virtual labs using sequence mining. In *Artificial Intelligence in Education: 18th International Conference, AIED 2017, Wuhan, China, June 28–July 1, 2017, Proceedings 18* (pp. 287-298). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-61425-0_24

Ross, J. (2024, abril 19). *AI 'blind spots' the biggest threat to universities*. Times Higher Education. https://bit.ly/3JWUryN

Schank, R. C. (1987). What is AI, anyway?. *AI magazine*, *8*(4), 59. https://doi.org/10.1609/aimag.v8i4.623

Schank, R. C., & Slade, S. (1985). *Education and Computers: An AI Perspective* (Technical Report No. 431). Department of Computer Science, Yale University. https://bit.ly/3QFtUtC

Shahriar, S., Ramesh, J., Towheed, M., Ameen, T., Sagahyroon, A., & Al-Ali, A. R. (2022). Narrative integrated career exploration platform. In *Frontiers in Education* (Vol. 7, p. 798950). Frontiers. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.798950

Shahriar, S., & Hayawi, K. (2023). Let's have a chat! A Conversation with ChatGPT: Technology, applications, and limitations. *Artificial Intelligence and Applications*, *2811-0854*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2302.13817

Singh, T. & Mishra, J. (2021). Learning With Artificial Intelligence Systems: Application, Challenges, and Opportunities. In S. Verma & P. Tomar (Eds.), *Impact of AI Technologies on Teaching, Learning, and Research in Higher Education* (pp. 236-253). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-4763-2.ch015

Smith, E. M., Graham, D., Morgan, C., & MacLachlan, M. (2023). Artificial intelligence and assistive technology: risks, rewards, challenges, and opportunities. *Assistive Technology*, *35*(5), 375-377. https://doi.org/10.1080/10400435.2023.2259247

Solow-Niederman, A. (2024). Can AI standards have politics? *UCLA Law Review Discourse, 71*(2). https://doi.org/10.2139/ssrn.4714812

Stokel-Walker, C. (2022). AI bot ChatGPT writes smart essays—Should professors worry? *Nature*. https://doi.org/10.1038/d41586-022-04397-7

Su, J., & Yang, W. (2023). Unlocking the power of ChatGPT: A framework for applying generative AI in education. *ECNU Review of Education*, *6*(3), 355-366. https://doi.org/10.1177/20965311231168423

Sués Caula, J. (2019, 24 de abril). *La tragedia de los luditas: Una historia para el optimismo en la era digital*. LinkedIn. https://bit.ly/4dyfnK1

Tahiru, F. (2021). AI in Education: A Systematic Literature Review. *Journal of Cases on Information Technology (JCIT), 23*(1), 1-20. http://doi.org/10.4018/JCIT.2021010101

Terwiesch, C. (2023). Would chat GPT3 get a Wharton MBA?. *A prediction based on its performance in the operations management course*. https://whr.tn/3UVt2Uh

Touretzky, David, Gardner-McCune, Christina, & Seehorn, Deborah. (2023) *Machine Learning and the Five Big Ideas in AI*. *International journal of artificial intelligence in education*. https://doi.org/10.1007/s40593-022-00314-1

Tseng, W. & Warschauer, M. (2023). AI-writing tools in education: if you can't beat them, join them. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*, *3*(2), 258-262. https://doi.org/10.1515/jccall-2023-0008

UNESCO. (2024). *Challenging systematic prejudices: An investigation into bias against women and girls in large language models*. https://bit.ly/3wvzV59

Uzun, L. (2023). ChatGPT and academic integrity concerns: Detecting artificial intelligence generated content. *Language Education and Technology*, 3(1). https://bit.ly/3wxXkmI

Vaswani, A., Shazeer, N., Parmar, N., Uszkoreit, J., Jones, L., Gomez, A. N., … & Polosukhin, I. (2017). *Attention is all you need*. Advances in neural information processing systems, 30. https://doi.org/10.48550/arXiv.1706.03762

Wagner, G., Lukyanenko, R., & Paré, G. (2022). Artificial intelligence and the conduct of literature reviews. *Journal of Information Technology*, 37(2), 209-226. https://doi.org/10.1177/02683962211048201

Walter, Y. (2024). Embracing the future of Artificial Intelligence in the classroom: the relevance of AI literacy, prompt engineering, and critical thinking in modern education. *Int J Educ Technol High Educ* **21**, 15. https://doi.org/10.1186/s41239-024-00448-3

Wei, J., Tay, Y., Bommasani, R., Raffel, C., Zoph, B., Borgeaud, S.,... & Fedus, W. (2022). Emergent abilities of large language models. *arXiv preprint arXiv:2206.07682*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2206.07682

Whalen, J., & Mouza, C. (2023). ChatGPT: Challenges, opportunities, and implications for teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, *23*(1), 1-23. https://doi.org/10.1000/xyz123

Williamson, B., Pykett, J., & Nemorin, S. (2018). Biosocial spaces and neurocomputational governance: brain-based and brain-targeted technologies in education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *39*(2), 258-275. https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1394421

World Economic Forum. (2019, 2 de febrero). *Las calculadoras no reemplazaron a los matemáticos y la IA no reemplazará a los humanos*. https://bit.ly/3QBmJT1

World Economic Forum. (2024). *Shaping the Future of Learning: The Role of AI in Education 4.0*. https://bit.ly/3wlf84t

Xu, P., Liu, J., Jones, N., Cohen, J., & Ai, W. (2024). The Promises and Pitfalls of Using Language Models to Measure Instruction Quality in Education. *arXiv preprint arXiv:2404.02444*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2404.02444

Yereslove, E. (2019, January 29). Emerging technologies: Calculators didn't replace mathematicians, and AI won't replace humans. *World Economic Forum*. https://bit.ly/4b3XroZ

Zhai, X. (2022). *ChatGPT user experience: Implications for education*. http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4312418

Zhai, X., Chu, X., Chai, C. S., Jong, M. S. Y., Istenic, A., Spector, M.,... & Li, Y. (2021). A Review of Artificial Intelligence (AI) in Education from 2010 to 2020. *Complexity*, *2021*, 1-18. https://doi.org/10.1155/2021/8812542

LAS PORTAVOCES DE LAS COSAS: LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE LAS ARTES DESDE UN ENFOQUE POSTHUMANISTA

IGNACIO TEJEDOR LÓPEZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Las aportaciones de Julia Kristeva, Teresa de Lauretis, Michel Foucault o Jacques Derrida, entre otras, provocaron la erosión de un sistema de pensamiento estructurado bajo diversas manifestaciones de la autoridad como los valores universales, la única verdad o la legitimidad de la razón. Las narrativas hegemónicas y excluyentes, enardecidas especialmente tras la ilustración, fueron confrontadas por los jóvenes pensadores de la segunda mitad del siglo pasado, pero también por una sociedad cada vez más crítica. El antropocentrismo que inculcaba en la educación el ideal de un sujeto desde el cual todo podía ser sometido (naturaleza, mujeres, personas racializadas, animales, vegetales y muchas más cosas) fue puesto en crisis por la alteridad que dominaba; individuos que no ostentaban los privilegios de pertenecer a ese pequeño grupo de poder descubrieron en el asociacionismo la manera de reclamar su reconocimiento como colectivos, constituyendo una sensibilidad posmoderna que impregnó occidente en el ocaso del siglo XX.

Al mismo tiempo, el capitalismo exacerbado e incontrolable con el que los Estados Unidos colonizó el primer mundo en plena Guerra Fría se infiltró en todos los hogares con televisor para manosear los discursos posmodernos. Las televisiones privadas empezaron a difundir modelos de identidades liberados de la normatividad burguesa, regente de la modernidad, para ofrecer una idea de libertad reducida al trabajo-consumo dentro de una sociedad global y unificada. En red.

Truncados los ideales emancipadores de la posmodernidad, arraigados en la narrativa moderna en tanto que se valían de una misma lógica discursiva, pensadores como Dona Haraway (2020), Bruno Latour (2008) o Manuel DeLanda (2021) establecieron las bases para una reordenación ontológica del mundo capaz de desbordar las categorías modernas de sujeto y objeto. Los descendientes de los autores posestructuralista dieron paso a un sistema de pensamiento (filosófico, científico, social, político, etc.) enfocado en el estudio de las relaciones existentes entre actantes y no en categorías que anteceden a dichas relaciones. El humanismo que determinaba el mundo en binomios cuya constante siempre era relativa a la condición humana pasa a convertirse en objeto de estudio en sí mismo.

Este giro epistémico ha sido revisitado por Vinciane Despret (2022), Jane Bennett (2022) o Rosi Braidotti (2020), entre otras, para consolidar el nuevo paradigma de la condición posthumana (Ferrando, 2023) que asienta sus bases en la descentralización del ser humano, apostando por la alianza interespecie (postantropocentrismo), la superación del dualismo que reduce la experiencia a mente (conoce) y materia (es conocida), y la relacionalidad, definida teóricamente por el realismo agencial de Karen Barad (2023).

Ante un marco tan nutrido como este, cabe preguntarse que papel juega la educación cuando la epistemología incluye a sus propias herramientas. Dicho de otra manera, como afrontar la educación cuando el docente comparte su responsabilidad de enseñanza con la *tablet* desde la que aprende un discente, la genealogía de los contenidos que son impartidos, el sistema de subjetividades interconectadas que entran en juego en el aula, y el impacto medioambiental que está produciendo el aire acondicionado usado para sufragar las altas temperaturas del cambio climático.

Con el objetivo de explorar modos de enfocar la enseñanza universitaria en artes que supere el modelo tradicional de destreza técnica, herencia de las modernas Academias de Bellas Artes, y el enfoque posmoderno de entender la obra conceptual como un texto en contexto, este capítulo presenta los resultados de un grupo de trabajo constituido entre septiembre y diciembre del 2023 en la Facultad de Bellas Artes de la UCM.

La portavoces de las cosas[72] funcionaba como un taller experimental para probar entre un grupo reducido de participantes la posibilidad de incorporar en el aula un método de representación propio de los objetos (autorepresentación) que deje en segundo plano a los humanos. Es un planteamiento de la práctica artística como proceso de escucha a los objetos, identificando relaciones entre cosas que a simple vista no son fácilmente reconocibles.

Este grupo de trabajo es especulativo dado que genera preguntas hacia los objetos, e imaginal, ya que su proceso invoca una realidad intermedia: a pesar de no participar del dominio de lo real (¿pueden las cosas tener portavoces humanos?) tiene efectos en él. Conjugando especulación e imaginación, la intuición sustituye el ejercicio de la razón permitiendo a *Las portavoces de las cosas*, o a los estudiantes de arte, acceder a sistemas de información no regidos por la condición humana.

Como respuesta más concreta, la propuesta que vamos a exponer se basa en el poder del arte como herramienta para imaginar nuevos mundos posibles. Desde la reflexión teórica utiliza los procesos creativos propios de las artes para desvelar las relaciones que definen las agencias de los objetos y descifrar sus murmullos. Desde la praxis ejercita la intuición como conocimiento corporeizado para acceder al mundo desde una sensibilidad más depurada.

1.1. Justificación y Planteamiento del trabajo

Si bien, las nuevas pedagogías llevan décadas implementándose en escuelas e institutos de todo el país, la educación universitaria atraviesa un periodo de equilibrio entre el tradicional rigor académico y la incorporación de procedimientos heterodoxos para la generación y transmisión de conocimiento (Quintanilla, 2019). Está llegando a la universidad un alumnado educado en valores, que ha estado en contacto con la naturaleza en huertos escolares, cuyo aprendizaje se ha basado en

[72] Este proyecto está enmarcado en el proyecto de Investigación Artistic Research: el laboratorio de dibujo y procesos gráficos como una práctica investigadora corporeizada de la Universidad Complutense de Madrid liderado por Laura Fernández Gibellini y en el Proyecto de Innovación Educativa de la UCM Propuesta pedagógica: incorporación de prácticas somáticas a la docencia de dibujo en el Grado en Bellas Artes, coordinado por Margarita González.

proyectos, resolviendo conflictos por medio de asambleas e incorporando el huerto como espacio de aprendizaje. Estas personas llegan a la universidad y confrontan un sistema de enseñanza que todavía sigues sosteniéndose sobre el régimen de la razón ilustrada. La brecha generacional con los nativos digitales obliga a las universidades actualizarse, no solo en herramientas o recursos tecnológicos, también en la manera de estar y comprender el mundo.

Al mismo tiempo, las facultades (públicas) de Bellas Artes afrontan un momento de crisis de identidad: las universidades privadas, a parte de contar con recursos de última generación, incorporan a sus grados adaptaciones curriculares para ofrecer los contenidos más vanguardistas; industria formativa saca titulaciones dirigidas a las demandas laborales; empresas de gestión cultural sufragan los gastos provocados por proyectos culturales truncados programando cursos de arte contemporáneo; las academias de pintura o cerámica, se lucran de un aura romántico del extinguido gremio artesanal para colonizar los barrios gentrificados. Situados en este marco sociocultural, encontramos jóvenes diestros en las herramientas digitales, capaces de construir imágenes en pocos segundos y difundirlas a nivel mundial, consiguiendo una rápida validación a golpes de *like*.

Como forma de ofrecer modelos que protejan la vigencia y vanguardia de las universidades públicas que apuestan por las artes visuales, lo que a continuación presentamos es un grupo de trabajo cuya metodología aborde la producción artística, superando la posición antropocéntrica y humanista de las artes.

Así*, Las portavoces de las cosas* trata de contribuir a la continua reflexión de lo que son los procesos creativos conectando la corriente posthumanista con el sistema de enseñanza universitario, más concretamente con la investigación basada en las artes. Alineados con la posición del profesor Santiago Navarro (2022) la teoría basada en la experiencia nos ayuda a entender mejor la complejidad de las cosas, recurriendo al entendimiento a través de la intuición (p.54). En este sentido, el grupo de trabajo al que en este capítulo nos referimos busca generar un espacio de producción de conocimiento basado en la *escucha* de los objetos mediante la intuición.

Con el fin de conseguir idear un procedimiento de la práctica artística que integre a los objetos en el entendimiento del mundo, explicaremos la metodología diseñada para conducir el grupo de trabajo, así como el proceso seguido para después pasar a presentar los resultados sobre los que discutiremos de cara a proponer unas futuras líneas de trabajo.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos generales

- Idear una metodología de enseñanza artística que supere el enfoque antropocéntrico tradicional y sirva para comprender el mundo como un sistema de relaciones que integra a entidades no humanas.
- Constituir un grupo de trabajo que sirva a los integrantes para desarrollar su intuición por medio de la cuál puedan escuchar los relatos que nos cuentan los objetos. Este enfoque especulativo pretende servir para inventar nuevos discursos artísticos, liberados de las ideas heredadas de la tradición antropocéntrica.

2.2. Objetivos específicos

- Presentar un modelo de proceso creativo replicable en otros entornos formativos.
- Generar un procedimiento para la creación de imágenes en coalición con los objetos.
- Exponer los resultados del grupo de trabajo *Las portavoces de las cosas*.
- Contribuir a la literatura académica y a la reflexión relativa a la condición posthumana.

El grupo de trabajo *Las portavoces de las cosas* nació con el interés de generar un espacio para poner a prueba dinámicas y ejercicios que fomentaran la imaginación, la intuición y la creatividad de estudiantes de

arte tomando los objetos y herramientas epistémicas como generadores de discursos. Bajo esta premisa, el principal cometido de este trabajo no es la revisión bibliográfica sobre el posthumanismo ni un análisis filosófico del mismo; más bien buscamos presentar lo más claramente posible el proceso de trabajo y los resultados para que futuros interesados puedan aplicarlos o continuar su exploración.

A diferencia de investigaciones científicas, hermenéuticas o empíricas, la que aquí nos atañe tiene una naturaleza reflexiva y generativa, cuyo fin es ensanchar los límites del pensamiento artístico en el aula y asegurar prácticas artísticas que sirvan para imaginar futuros más apacibles.

3. METODOLOGÍA

Como hemos visto anteriormente, el grupo de trabajo que aquí presentamos tiene por objetivo idear una metodología docente cuyo ámbito de aplicación sea la educación artística superior, específicamente la universitaria dada su función como espacio para la generación de conocimiento. Los resultados que se pretenden extraer están más cerca de lo especualtivo que del aprendizaje técnico, pues es a través de la emergencia de preguntas desde donde consideramos que surge el conocimiento y es en la alianza con los no-humanos desde donde queremos generarlo.

A continuación, vamos a presentar el modelo metodológico diseñado y su desarrollo a través de las diez sesiones de trabajo que se llevaron a cabo entre septiembre y noviembre del 2023 en la Facultad de Bellas Artes de la UCM.

3.1. Diseño metodológico

El diseño metodológico se basó previamente en la fundamentación teórica, las referencias de proyectos especulativos y la propia práctica artística del autor, basada eminentemente en el diseño de situaciones o happening.

Tomando como referencia proyectos expuestos por Donna Haraway (2019) en su trabajo *Seguir en el problema* o por Chris Krauss en su

novela *Tienda de ramos generales Kelly Lake* (2017), los trabajos comunitarios del colectivo Doorstep Revolution y la tendencia en las últimas ediciones de la documenta de Kassel, el diseño metodológico de *Las portavoces de las cosas* asienta sus bases en los procesos colaborativos donde no existe una autoría sino una convergencia de experiencias y proposiciones.

A pesar de que el autor de este texto planteó un escenario inicial con cuatro premisas: (1) grupo reducido de participantes con diferentes lenguajes artísticos, (2) encuentros semanales, (3) evitar los razonamientos lógicos en las sesiones, y (4) diferenciar tres estadios de aproximación; una vez iniciados los encuentros, fue dando protagonismo a las participantes hasta quedar relegado a la mera observación y recogida de los datos que se van a presentar en el apartado cuatro.

Los tres estadios de aproximación en los que se agruparon las propuestas de trabajo estaban determinados por la posición desde la que se abordaba el acercamiento al objeto. En primer lugar, se sugería a las participantes una actitud curiosa, después una atención corporeizada y por último ofrecer una interpretación/traducción de los estímulos despertado por lo objetos. Vamos a desarrollar cada espacio con más pulcritud.

3.1.1. Observación y escucha

Empezar a vincularse con las cosas de una manera menos antropocéntrica requiere deconstruir la jerarquía histórica en la que el objeto sirve al humano por su utilidad, lo que implica que el objeto siempre debe mostrarse activo o por lo menos disponible para estarlo. En el primer estadio dedicamos las sesiones a reconocer íntimamente la entidad propia de los objetos comenzando por la mirada reposada y demorada, paseando la dirección de nuestras pupilas por la topografía de las cosas. Cada integrante del grupo iba aprehendiendo los objetos con los que se vinculaba sin afán analítico, no había más que sensualidad en esta fase.

Con este ejercicio se pretende habituar a conocer y reconocer los utensilios liberados de su funcionalidad para descubrir en su epidermis rastros afectivos de su subjetividad (cicatrices, desgastes, hendiduras o cualquier otra cicatriz ocasionada por su vida útil). De esta forma de acercamiento

visual emerge un entendimiento de las cualidades materiales de los objetos definido por sus particularidades epidérmicas o superficiales.

3.1.2. Atención somática

Una vez que el vínculo instrumentalista con las cosas ha ido remplazado por una relación desposeída de su utilidad y los objetos pasan a ser portadores de posibilidades se incorpora el factor somático y corporeizado: ¿qué nos hacen sentir otros cuerpos? Y ¿por qué?

En el segunda estadio, tras haber palpado cosas con la mirada, pasamos a incorporar otros estímulos que actúan directamente sobre nuestros órganos, directa o indirectamente. El peso de una llave inglesa sobre nuestra barriga, el asco despertado por un tejido impregnado en grasa o la suavidad del terciopelo resbalando por nuestros labios son identidades de los objetos anuladas por el ansia humano de beneficiarse de su uso.

La intención de este estadio intermedio es incidir en los estímulos somáticos que despiertan las cosas en las personas con la intención de descubrir otras manifestaciones o fenómenos que desencadenan en un nivel intersubjetivo.

3.1.3. Traducción

Las portavoces de las cosas entraña un deseo poético: la constitución de un nuevo oficio, la actualización de la tarea del arte. ¡Imaginemos un futuro donde las decisiones se toman en parlamentos integrados por humanos y portavoces de animales, vegetales, objetos y otros seres!

El tercer estadio busca amplificar la intuición y depurar el lenguaje artístico de las integrantes del grupo para que puedan ser capaces de interpretar las voces de los objetos y llevar a ese fin deseado de hacer partícipes a las cosas en las decisiones que les atañen.

Las entidades incapaces de expresarse de manera lógico-lingüisticas requieren de un tipo de traducción que asegure su naturaleza no logocéntrica, pues caer en ese error de traducción puede suponer la contaminación con trazas del legado humanista. Aquí entra en juego la autonomía de las artes y su trabajo liberado que sostiene Toni Negri; el carácter

indeterminado de la danza, la música, la expresión gráfica o el teatro gestual sortean la literalidad portadora de connotaciones culturales.

En este último estado, lejos de dominar una técnica artística, se buscará trasladar las voces promulgadas por los objetos a un mensaje que se perceptible por los sentidos humanos. Es así como se pretende codificar el susurro de las cosas para ser apreciado por el intelecto humano.

3.2. Proceso de trabajo

El diseño metodológico expuesto anteriormente ha sido aplicado en cuatro fases para llevar a cabo el proceso de trabajo de manera más concreta sin perder por ello la autonomía de los participantes. El total de sesiones realizadas fueron diez entre septiembre y diciembre, con una periodizad semanal a excepción de días festivos.

Aitana Salmerón, Elena, Alegría y Carmen Medina fueron las cuatro participantes

3.2.1. Fase 1: Conocer los lenguajes de las participantes

Las primeras dos sesiones tuvieron como objetivo establecer un espacio de seguridad y confianza entre las participantes, para ello se realizaron cuatro presentaciones partiendo del código personal que elegía cada integrante con o sin explicación posterior. La intención era superar la vulnerabilidad que circula en las primeras sesiones grupales brindando la posibilidad de comunicar enunciados exentos de expectativas.

La primera propuesta es hacer públicos los preparativos que requieren sus lenguajes artísticos. El estiramiento del cuerpo para la danza en el caso de Elena, Alegría afinando las cuerdas del violín, Aitana entrando en calor y Carmen afilando los lápices. Cada una explicaba como entran en su proceso artístico.La segunda actividad fue describir su primer encuentro con sus útiles de trabajo: Elena habló del dolor que le producían sus primeras puntas de ballet, Alegría nos contaba su fascinación por la resina que compartían entre compañeras para afinar las cuerdas, Aitana habló de como personalizó la cuarta pared y Carmen no recordaba la primera vez que usó lápices de colores.

La segunda sesión mantenía el mismo espíritu de seguir forjando complicidad entre las participantes a través de los objetos y se les pidió que trajeran un objeto que hablara de cada una de ellas. Dichos objetos se juntaron en el centro del círculo que habíamos formado y pudimos apreciar como entre ellos también se estaba generando una fuerza de atracción comparable a la que estábamos construyendo. Se invitó a que eligiesen un objeto para que inspirara un gesto creativo y después la poseedora del objeto valorase en ese gesto su carga representativa.

FIGURA 1. *Segunda sesión de trabajo en la que se ve a las participantes examinando los objetos de sus compañeras para intentar descubrir en ellos lo que las cosas decían de sus portadoras*



Fuente: Elaboración propia

3.2.2. Fase 2: Escuchar el murmullo de los objetos

La segunda fase consistió en cuatro sesiones. La primera, de 70 minutos, sorprendió a las participantes, pues se les pidió que durante ese tiempo eligiesen un objeto y lo observaran profundamente. Tanto la música que las acompañaba como la luz tenue en el espacio indujo a un proceso meditativo. Al acabar la sesión se les pidió una descripción

pormenorizada de lo que había retenido sin la obligación de que coincidiese con la apariencia física de la cosa observada.

En las tres sesiones siguientes se repitieron la misma actividad: descubrir en diferentes objetos indicios de su historia objetual e imaginar sus experiencias a través de las sensaciones que despertaban en sus cuerpos. Una botella vacía sobre el vientre de Elena, un lápiz encogido por su uso sostenido por músculo orbicular del párpado izquierdo de Carmen, las manos de Aitana presionadas entre sí por el resorte de una silla plegable entre otras formas de dejarse afectar por entidades no animadas.

FIGURA 2. *Detalle de Helena comparando el peso de la botella con el peso de la nada sobre la gravedad de su cuerpo.*



Fuente: Elaboración propia

3.2.3. Fase 3: Aprender a formular preguntas

En las primeras seis sesiones la vinculación era expresamente receptiva dirigida a desprenderse de la tendencia explicativa desde la que los humanos nos relacionamos con el mundo. Esas primeras fases son clave para favorecer una disposición libre de convencionalismos propicia a respuestas intuitivas en lugar de razonables.

En este punto, se da el espacio en la tercera fase para que sean las artistas quienes formulen preguntas a las cosas sujetas a los estímulos que han despertado previamente. Esta fase debería haber sido más extensa pues es donde más se pudo especular abriéndose una constelación de cuestiones que hablaban tanto de los objetos como de las inquietudes vitales de las participantes.

Fue tan revelador esta fase que en el momento que se ha iniciado un proyecto de innovación educativa basado específicamente en la coalición entre estudiantes y objetos con el fin de mapear las inquietudes existenciales de estudiantes a través de estrategias del arte.

FIGURA 3. *Alegría improvisando de manera intuitiva para expresar las cuestiones que le despertaban el precio de la matrícula en la universidad pública (entendido esto como objeto inmaterial dentro de un sistema de relaciones).*



Fuente: Elaboración propia

3.2.4. Fase 4: La portavocía de las cosas

La alianza entre objetos y humanos para la formulación de cuestiones que sirvan para aproximarnos al *Zeitgeist* de nuestra época se

contextualiza en un panorama posthumanista, donde se introduce en la discusión a entidades no humanas.

Como veremos en el apartado anterior, los testimonios de las participantes demuestran una horizontalidad entre su posición como humanas y la entidad que portan los objetos. Si bien es imposible eludir nuestros privilegios, el giro en la cognición del mundo lleva inherente una nueva sensibilidad integradora y respetuosa hacia los otros seres con quienes cohabitamos el planeta.

En esta última etapa del grupo de trabajo abordamos la conjunción de observación y escucha para adentrarnos en la traducción de las respuestas obtenidas, claramente no explicitas sino derivativas. Las participantes supieron vehicular automáticamente el estímulo asociado a la pregunta planteada con una expresión gráfica, corporal o musical.

Tras una serie de preguntas en las que se respondía individualmente, se pasó a la enunciación de preguntas especulativas polifónicas. La facilidad con las que emergían respuestas corales dio como resultado corografías espontáneas que integraban todos los lenguajes, confirmando así la riqueza evocativa que desvelan las múltiples conexiones inherentes y trascentes de las cosas.

Movidos por el entusiasmo de los buenos resultados y con el deseo de salir del espacio especulativo que habíamos construido durante esos meses, emergió la idea de aplicar la percepción adquirida y la formulación de preguntas a casos concretos. Aquí se solicitó la colaboración a dos investigadores predoctorales procedentes del ámbito científico:

Lubna Morales nos dijo:

> El objeto que más utilizo es lo más analógico de todo, no sé si por ello más simple o aburrido, y es el papel y el lápiz. Tengo libretas donde boceteo y escribo todo lo que puedo, aunque luego parece un lenguaje totalmente inteligible para cualquier otro humano. Ahora ya he podido empezar a realizar mis propios experimentos, pero mi primer año de doctorado se ha basado en la documentación y la observación. La razón de esto es que trabajamos con muestras de cerebro humano que son muy valiosas, y por lo tanto no cabe el ensayo y error. Altruistamente y de una manera muy protocolizada las recibimos y las trabajamos con diferentes "juguetitos muy caros", además al ser un tejido que se degrada muy rápido el tiempo va en nuestra contra.

FIGURA 4. *Detalle de Aitana tratando de traducir lo que los cuadernos de investigación de Lubna Morales quieren contar sobre las anotaciones que recogen. La pregunta que realizó fue ¿Te llevas bien con las notas que ocupan tus hojas?*

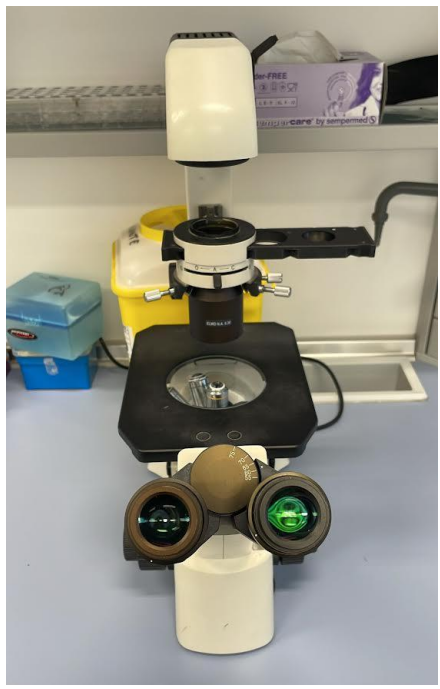


Fuente: Elaboración propia

Mariano Rodríguez Sosa explicaba:

> la herramienta de trabajo más importante para mí sería el microscopio. El razonamiento más lógico sería que es porque me permite ver las células madre sobre las que trabajo. Sin microscopio, no sería capaz de determinar cambios en la morfología de las células o en su comportamiento de forma visual, y tendría que recurrir a métodos indirectos que son menos fiables.
>
> Desde un punto de vista más poético, creo que es la herramienta que me metió en el mundo de la biología, recuerdo que cuando vi a través de un microscopio por primera vez me emocioné mucho y aun en varias ocasiones me emociona usarlo y ver nuevas células o comportamientos diferentes en ellas. Además, creo que también gracias al microscopio comencé a dibujar, porque me gustaba mucho observar e ir haciendo diagramas de lo que veía, para luego estudiar (o ahora para poder explicar diferentes resultados), o simplemente como ejercicio de relajación.

FIGURA 5. *Microscopio de Mariano Rodríguez Sosa. Preguntaron a este microscopio si le hubiera gustado dedicarse a ver otras cosas o si por el contrario estaba condenado a observar detalladamente cosas que detestaba*



Fuente: Mariano Rodriguez Sosa

4. RESULTADOS

Los resultados fueron muy satisfactorios. Lo que fue ideado como una propuesta artística de índole reflexiva pronto comenzó a adquirir una dimensión experimental de innovación educativa. La particularidad de la propuesta, incomparable con cualquier otra actividad académica programada en la Facultad de Bellas Artes; el proceso de trabajo adaptativo, permeable a las sensaciones emergentes; y el encanto de la atmósfera donde la razón quedaba suspendida despertó en las participantes un entusiasmo creciente.

Admitiendo que este proceso de trabajo es permeable y situado, los resultados que podemos ofrecer son contextuales y por tanto provisionales. Este grupo de trabajo será programado nuevamente en el curso

24/25 y serán *las portavoces de las cosas*[73] quienes se encarguen de transmitir sus experiencias y habilidades adquiridas, al tiempo que siguen ejercitándolas para que promulguen una nueva sensibilidad entre sus comunes. Los resultados obtenidos en los futuros grupos de trabajo, siempre diferentes e independientes de juicios calificativos, portarán en cada ocasión destellos de la comunidad en la que acaecen, residiendo en esta divergencia la multiplicidad de conexiones veladas que revelan la agencia de los objetos.

FIGURA 6. *El 15 de noviembre del 2023 se realizó una demostración de la habilidad adquirida por Las portavoces de las cosas en el Centro de Ciencis Humanas y Sociales del CSIC. En esta presentación preguntaron a varios objetos de manera individual y colectiva, dando por resultado una acción total formada por dibujo, danza, interpretación y música.*



Fuente: Elaboración propia

[73] El nombre del grupo de trabajo denomina también al grupo de personas que desarrollan su habilidad de comunicarse con los objetos y transmitir sus relatos.

4.1. Resultados Provisionales

Por resultados provisionales cabe entender los efectos desencadenados en el proceso de trabajo, de esta manera podemos permitirnos la querencia de cuantificar, o por lo menos enumerar en forma de listado concreto, aquello replicable en otros contextos.

5. Observar detenidamente sin la pretensión de analizar. Esto se reflejará en la práctica artística tomando el modelo como punto de partida hacia una deriva imaginativa y no como un elemento al que reducir miméticamente. Ejemplo: la coreografía de un bailarín que se inspira en el movimiento pendular de un metrónomo, pero transciende su monotonía.

6. Despertar una sensibilidad contagiosa referida a la consideración de las cosas como actantes respetables en tanto que participan de la ordenación del mundo cognoscible. Ejemplo: identificar la huella de carbono del consumo de tomates en invierno.

7. Entender el arte como un método para descifrar conexiones imperceptibles a simple vista. Siguiendo el punto anterior, las conexiones entre objetos-actantes definen su ontología y al mismo tiempo infiere en la epistemología. Ejemplo: la relación de un violín con la historia de la música influye en la crisis personal de una persona que tras un concierto transgresor recibe el abucheo del público.

8. Superar el pensamiento logocéntrico y liberarse de las ideas consolidadas históricamente para pensar alternativas al futuro que está por llegar. Ejemplo: imaginar un mundo donde los objetos no son abandonados por haber pasado de moda.

4.2. Testimonio de las participantes

Con la intención de dar voz a las participantes y reconocer como coautoras de este trabajo a Alegría, Aitana, Elena y Carmen, presentamos sus testimonios personales para conocer de primera mano los resultados cognitivos del grupo de trabajo.

4.2.1. Alegría Sánchez Loayza

El performar como portadora de la voz de los objetos me enseñó a agudizar mi sensibilidad para escuchar con todos mis sentidos las emociones y pensamientos de un objeto. Poder también transformarlo en un lenguaje mas cercano al entendimiento humano me sirvió para entender el valor del arte y en especial, el sentido de la música. Me he replanteado cómo me relaciono con los objetos de mis distintos entornos, cómo su existencia y voz repercuten en mi vida; en definitiva, la agencia que tienen en mi vida. Y concienciada desde una perspectiva menos antropocéntrica, reconozco que los objetos tienen su propia vida ajena a la humanidad, y más dentro de esta su propio lenguaje y necesidades que nosotras como portadoras hemos descifrado desde nuestras herramientas de expresión artística.

4.2.2. Aitana Salmerón Vallé

Escuchar a los objetos es como ser consciente de que sabes hablar un idioma que nunca practicas. Es una sensibilidad especial, y casi me atrevería a decir liberadora, pues he aprendido a disfrutar de un tipo de comunicación, en el que no puedo exigir una respuesta clara, ni inmediata, lo que hace que se libere de todo estereotipo de conversación formal, siendo mas divertido único e incluso sincero.

Haber empezado a hablar con los objetos, lejos de volverme loca, me ha permitido hacerme muchas preguntas, que además de alimentar mi producción artística, me ha hecho ser mucho más consciente, responsable y consecuente con el uso que le doy a todos los objetos que me rodean, haciéndome estar en contacto mas directo con toda mi atmósfera personal y convertirla en algo mucho más amable.

Personalmente, también me ha ayudado a ser, irónicamente, menos materialista, pues he entendido que los recuerdos o vivencias que proyecto sobre mis objetos personales, no son más que mi parte de la relación con dicho objeto. Ahora siento que no tengo que eclipsar o apropiarme de su bagaje propio, y al reconocer su independencia del ser humano, algunos conceptos como el de propiedad o dominio se desdibujan hasta crear una relación mucho mas libre.

Aunque se me hayan abierto muchas preguntas por responder (con mis objetos y para el mundo) creo que es una sensibilidad muy válida para la creación artística y fácil de disfrutar.

4.2.1. Elena Herrera García

Hace un tiempo, me encontraba sentada en un salón de butacas y comencé a escuchar susurros que luego parecieron convertirse en infinitas conversaciones. Algunas se quejaban, otras simplemente comentaban actos que se habían realizado en aquel salón, incluso entre ellas parecían discutir sobre quién tenía mejor respaldo. A partir de ahí, todo cambió. Comencé a sentir aquello que afirmamos ser inerte. Estamos equivocados, llevamos siglos sordos. Ellos, los objetos, nos han estado hablando todo este tiempo y nunca los hemos escuchado. Caminando por las noches, las farolas me cantan canciones que me acompañan el paso y hacen ameno el recorrido. A veces, mi ventana me pide que le describa al lavabo de qué color es el cielo. Parece que quisiera describir otra realidad o un sueño muy denso, pero lo cierto es que no. Hablan, gritan, discuten, susurran, pero, sobre todo, escuchan. ¿Quién te acompaña en los días solitarios y complicados? ¿Tus cuatro paredes? ¿Verdad?.

Al comienzo, fue una tarea difícil poder comunicarse entre objetos, pero gracias a una de mis formas de expresión, me llegaron a comprender mejor. La danza, el movimiento, la necesidad de acompañar un sentimiento con el cuerpo. Esa es mi virtud, aquella que he aprendido a mostrar a los objetos. Supongo que sí, soy una portavoz. La ventana de mi cuarto y el lavabo ya han entablado una estrecha relación gracias a mis interpretaciones dancísticas de algún que otro cielo morado.

Es un auténtico don poder denominarse *portavoz de las cosas*. Todos deberíamos escuchar y hablar con los elementos que inertemente abundan de vitalidad. Objetos, no dejéis de gritar porque este diálogo sólo ha hecho que empezar.

4.2.4. Carmen Medina Moro

Desde mi experiencia, escuchar a los objetos obliga a la mente a deconstruirse y a deshacerse de ciertos ritmos de pensamiento y acción que tenemos incrustados. Todos somos, todos existimos, por mucho que nosotros tengamos una conciencia estamos compuestos de lo mismo que los objetos (átomos), ellos sienten las leyes de la física como nosotros.

FIGURA 6. *Sexta sesión en la que se preguntó a Siri cuál es su tendencia política y si consideraba adecuada la constitución de un sindicato para los trabajadores no-humano-inanimados. La conversación derivó hacia la tendencia del ser humano al trabajo y el miedo que nos produce que las máquinas nos quiten nuestra motivación vital: el empleo.*



Fuente: Elaboración propia

Entonces, ¿porqué no sentirán otras cosas también? Una vez entendido esto podemos pasar a escuchar. A mí me gusta analizar los contextos y los entornos. Saber si es un entorno agresivo o pacífico, científico o artístico, rural o industrial, etc. Además, ponerse en el lugar de dicho objeto ayuda también a abrir la mente hacia nuevas posibilidades. Esta ciencia se nutre mucho de la ficción especulativa e intenta romper las barreras materiales y abrir nuevas vías comunicativas.

5. DISCUSIÓN

El grupo de trabajo que hemos presentado en este capítulo, *Las portavoces de las cosas*, ha sido un primer acercamiento a la incorporación del pensamiento posthumano en los modos de enseñar arte dentro del ámbito académico. La conformación de este grupo pretendía encontrar un espacio de testeo libre de guías docentes y con un grupo de integrantes menor que el que se da en las asignaturas, con la intención de ganar agilidad en la experimentación metodológica.

Somos conscientes de que replicar este proceso para afrontar la creación artística en el marco de una asignatura oficial del grado en Bellas Artes ampliará sensiblemente sus limitaciones. Por un lado, en el grupo de trabajo las participantes acudían voluntariamente, propiciando un compromiso con cualquiera de las actividades que se llevaran a cabo, como por ejemplo permanecer una sesión completa mirando un objeto. El alumnado matriculado en facultades públicas de Bellas Artes dentro del estado español todavía sigue esperando, en la mayoría de los casos, un aprendizaje de destrezas técnicas cuyos resultados respondan a una axiología binaria moderna (bueno-malo/bello-feo), o en el mejor de los casos, a una referencialidad hermenéutica posmoderna. Actuar en pequeños grupos como el que hemos expuesto permite divulgar una predisposición a comulgar con modos de aprender más especulativos y formas de trabajar menos logocéntricas.

Al mismo tiempo, y como queda reflejado en el primer apartado, es tiempo de aceptar que las artes visuales ya no están destinadas al deleite estético o monetario, muy al contrario, son herramientas cognitivas que

actúan desde el sentir, produciendo nuevos horizontes de sentido e instaurando ordenamientos alternativos en la normatividad.

Un segundo inconveniente que puede encontrarse al incluir esta metodología basada en una ontología plana es que los contenidos que se abordan en las sesiones no siguen un curso prestablecido más allá de las fases expuestas en el proceso de trabajo del apartado tres. Los objetivos de aprendizaje no son cuantificables sino generativos y derivativos: el objetivo es el proceso. Inscrito dentro de las prácticas cognitivas colaborativas y enmarcado en el realismo relacional (autora), el procedimiento seguido fluctúa en su devenir, toma formas inesperadas según el estado emocional del grupo. Incluye también el errar como meta en tanto que los fallos abren preguntas: qué ocurrió, cómo se distribuyeron las responsabilidades, por qué se esperaban ciertos resultados, etc.

Es en este proceder como fuente de saber en sí mismo donde se engendra la lógica erotética y el pensamiento pirronista, condiciones que superan el humanismo como principio y fin de conocimiento para deambular en un terreno inclinado, ingrávido, sin determinismos, *Las portavoces de las cosas* es un manifiesto formativo que pone en cuestión la enseñanza ilustrada de la que somos continuadores, y por tanto, responsables de su perdurabilidad.

6. CONCLUSIONES

A punto de superar el primer cuarto del s.XXI, víctimas de concepciones territoriales colonizadoras, de la supremacía especista, de conflictos de clase no resueltos, de una mercantilización absoluta, de la dominación extractivista del ecosistema, si bien puede ser aún cuestionable, o incluso ingenuo entender la producción artística desde una perspectiva horizontal entre objetos y humanos, lo que podemos inferir de esta investigación metodológica es que la imaginación sigue siendo motor del entusiasmo.

Crear un marco especulativo de aprendizaje, como en este caso escuchar la voz de los objetos, favorece la emergencia de conocimiento de manera indirecta y espontánea. Los estudiantes, inmersos en una atmósfera ficcional, participan de un entramado relacional donde la

investigación y transmisión de saberes surge de manera transversal, incentivada por el entusiasmo que genera la construcción compartida de ese espacio de posibilidad. Las integrantes del grupo desde el comienzo eran partícipes en la creación del horizonte de sentido en el cuál estaban inmersas y, de manera natural, acometían su responsabilidad de contribuir entre todas a engrosar la información que sostenía las bases de esa comunidad. Esto refleja el valor que adquiere en el aula la constitución de un espíritu o sentimiento de compromiso que fomente el aprendizaje desde el entusiasmo por mantener vivo ese espíritu colectivo.

Las nuevas generaciones, abatidas por un desasosiego generalizado ante la falta de un futuro apacible necesitan nuevos horizontes a los que aferrarse, sean utópicos o imaginarios, pero portadores de posibilidades. Desde ahí debemos actuar los docentes, proveyendo espacios aprendizajes activados por el pensamiento crítico y desarrollados por la imaginación para asegurar que los conocimientos sean aplicados en la formulación de nuevos mundos y no en la reproducción de errores.

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

Barad, K. (2023). Cuestión de material. Holobionte.

Bennett, J. (2022). Materia vibrante. Una ecología política de las cosas. Caja Negra.

Braidotti, R. (2020). El conocimiento posthumano. Gedisa.

DeLanda, M. (2021). Teoría de los ensamblajes y complejidad Social. Tinta Limón.

Despret, V (2022). Autobiografía de un pulo y otros relatos de anticipación. Consonni.

Ferrando, F. (2023). Posthumanismo filosófico. Materia Oscura.

Haraway, D. (2019). Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chtchuluceno. Consonni.

Haraway, D. y Segarra, M. (2020). El mundo que necesitamos. Icaria.

Harman, H. (2020). Arte y objetos. Enclave.

Harman, H. (2016). El objeto cuádruple. Anthropos.

Krauss, C. (2017). Tienda de ramos generales Kelly Lake. Cruce.

Latour, B. (2008). Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red. Manantial.

Quintanilla, I. (2019). Posthumanismo y educación. En Igelmo, J (Ed.) Ideas educativas en perspectiva filosófica e histórica: circulación, recepción y concreción en la práctica. FahrenHouse.

Navarro, S. (2022). La práctica es el pensamiento. Participación emocional, transconocimiento e introcepción en los procesos de investigación artística en etapas formativas universitarias. Revista Bellas Artes, 16, 45-69. Universidad de Sevilla. https://doi.org/10.25145/j.bartes.2022.16.03

Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables a la enseñanza universitaria. Propósitos y Representaciones, 4(1), 219-280. doi:http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4nl.90

DISEÑANDO UN FUTURO MEJOR: LA FUSIÓN ENTRE EL DISEÑO SOCIAL Y LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL, PARA INFLUIR UN CAMBIO POSITIVO EN LA SOCIEDAD

Alberto Sesma Mendía
Laura De Miguel Álvarez
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Este estudio se enmarca dentro de un plan de investigación que constituye una tesis doctoral en curso. Su objetivo principal radica en explorar la intersección entre la función social del diseño y su capacidad para influir en la sociedad, haciendo uso de la Inteligencia Artificial (IA) como medio para potenciar y optimizar su impacto.

Desde diversas disciplinas del diseño, como el diseño gráfico, web, moda y arquitectura, así como sus aplicaciones en áreas como la publicidad y el marketing, los diseñadores tienen la capacidad de ejercer influencia sobre las decisiones, percepciones y acciones de los usuarios. Esta influencia, que en ocasiones se manifiesta de manera inconsciente, plantea interrogantes fundamentales sobre cómo utilizar este poder del diseño para impulsar un cambio positivo en la sociedad, promoviendo valores como la tolerancia, el respeto, la solidaridad y el bien común. Además, considerando que la IA representa un componente crucial en nuestro presente y futuro cercano, surge la pregunta de cómo podemos emplearla de manera ética para potenciar este cambio social, especialmente en lo que respecta a la mejora del diseño con fines sociales.

Vivimos en una sociedad donde la pérdida del significado de "vivir en sociedad" es una realidad cada vez más palpable. Es evidente que el propósito principal de nuestra existencia en esta sociedad es buscar la

felicidad, y esta búsqueda se facilita cuando compartimos normas éticas y cooperamos para alcanzar el bienestar colectivo inherente a "vivir en sociedad". Es imperativo dirigir nuestras acciones y recursos hacia el beneficio social global, y es aquí donde el diseño y la IA pueden desempeñar un papel fundamental.

Esta investigación busca demostrar cómo podemos transformar las prácticas empresariales centradas en el diseño en acciones orientadas al diseño social, contribuyendo así a la transformación positiva de la sociedad. Asimismo, pretende evidenciar que la IA, bajo el control humano, puede ser una herramienta fundamental para este desarrollo social, permitiendo la convergencia de ambas disciplinas en beneficio de todos los actores involucrados, sin descuidar los aspectos económicos.

Imaginemos un mundo donde el diseño y la IA trabajen en conjunto para abordar los desafíos más apremiantes de nuestra sociedad. Este mundo es factible de construir mediante el diseño social, trascendiendo los límites del diseño convencional y aprovechando el potencial de la IA para optimizar y potenciar su impacto.

2. OBJETIVOS

2.1. Concretar el potencial social del diseño y la IA, mediante las diferentes definiciones y su correspondiente ética aplicada.

2.1.1. Definición de Diseño

El término "diseño" abarca el arte de concebir el aspecto, la funcionalidad y la producción de objetos funcionales mediante la utilización de signos gráficos. Estos objetos pueden ser bidimensionales, como carteles, logos, animaciones y portadas, o tridimensionales, como edificios, maquinaria y muebles.

Dentro de esta amplia categoría, se encuentran diversos tipos de diseño, entre los cuales destacan el arquitectónico, gráfico, web, industrial, textil, moda, interiores, experimental y curricular.

Según la Real Academia Española (RAE), el diseño se define como "la concepción original de un objeto u obra destinada a la producción en serie" (Real Academia Española, 2024, definición 3), así como un "proyecto o plan que configura algo" (Real Academia Española, 2024, definición 2). Esta definición se alinea con la noción de que el diseño implica la creación de algo según un plan preestablecido.

En general, el "algo" creado mediante el diseño puede ser un producto, servicio, entorno, sistema de información, infraestructura o tecnología destinada a cumplir un propósito específico.

2.1.2. Definición de Diseño Social

El concepto de Diseño Social representa una disciplina comprometida con la creación de proyectos que buscan mejorar la calidad de vida mediante el diseño. Este enfoque implica una responsabilidad hacia el medio ambiente, la comunidad y los derechos humanos, con el objetivo de generar un impacto social positivo. A diferencia del enfoque comercial del diseño del siglo XX, cuyo propósito principal era impulsar la venta de productos y servicios, el Diseño Social se orienta hacia la transformación social y el bienestar colectivo.

Los diseñadores asumen una gran responsabilidad en relación a las repercusiones que sus creaciones tienen en la sociedad. Es importante considerar los aspectos económicos, sociales y ambientales de sus diseños, ya que estos pueden influir de manera significativa en el entorno y en las personas. "El diseño abarca mucho más que la estética. Es usabilidad. Es arquitectura de información. Es accesibilidad. Todo esto es diseño" (Boulton, 2010).

El Diseño Social se concibe como una herramienta poderosa para abordar problemáticas sociales y contribuir a la construcción de un mundo mejor para todos. Se trata de un proceso que integra la ética, la belleza y la funcionalidad en la búsqueda de soluciones que beneficien al bien común. En este contexto, cada decisión de diseño adquiere un propósito más profundo, que va más allá de la mera atracción del consumidor, convirtiéndose en un agente de cambio positivo.

Inspirado en los principios de figuras como Victor Papanek (1960), busca estimular a los diseñadores y profesionales creativos para que adopten un papel proactivo en la mejora de la vida de los demás, mediante la creación de soluciones orientadas al beneficio social. Es fundamental que el Diseño Social se consolide como una fuerza transformadora en la sociedad contemporánea.

Una representación gráfica d el concepto de Diseño Social y su potencial impacto sería la Figura 1. Se trata de un viaje visual que invita a reflexionar sobre el papel del diseño como motor de cambio positivo en la sociedad. Se empleó el programa de inteligencia artificial MidJourney para generar cuatro imágenes que exploran diversas facetas de esta temática.

FIGURA 1. *Collage de imágenes generadas por IA en Midjourney para el concepto de "Diseño Social"*



Fuente: Elaboración propia

En la figura 2, la IA ha interpretado el arte clásico y moderno, incorporando elementos de diseño como las gafas y expresando lo social a través de la una paloma de la paz. Sin embargo, es importante destacar que el concepto de diseño social abarca mucho.

FIGURA 2. *Imagen generada con IA en Midjourney para el concepto de "Diseño Social"*



Fuente: Elaboración propia

Otras opiniones y antecedentes sobre el Diseño Social

Al igual que el diseñador español Rafael Marquina (1971), Papanek resaltó la importancia de poner el diseño al servicio de las necesidades de las personas en lugar de los intereses comerciales. Ambos enfatizaron la responsabilidad de los diseñadores en las elecciones que hacen durante los procesos de diseño y en la realización de trabajos. Evidenciaron cómo el diseño se estaba distanciando del día a día de las personas para centrarse en el mercado comercial.

Papanek subrayó que los diseñadores deben adquirir una formación complementaria en aspectos éticos, sociológicos y ambientales para identificar los problemas realmente relevantes y encontrar las mejores soluciones que puedan ofrecer a la sociedad como profesionales. En este sentido, Victor Margolin y Mónica Hidalgo Rudilla (2013) consideran que el diseño social no debe asociarse con connotaciones de caridad, donaciones de ayuda o diseño asistencialista. No se trata exclusivamente de trabajar con comunidades vulnerables ni de realizar labores voluntarias. Debe ser percibido como una contribución profesional que desempeña un papel en el desarrollo económico a nivel local y global, ya que "el propósito principal del diseño para el mercado es crear

productos para la venta. Por el contrario, la intención principal del diseño social es la satisfacción de las necesidades humanas" (Margolin, 2002, p.64).

El diseño social nos insta a replantear nuestras prioridades y a adoptar un enfoque ético en nuestras prácticas profesionales. Es hora de que el diseño regrese a sus raíces, centrándose en la satisfacción de las necesidades humanas.

2.1.3. Definición de Inteligencia

Entremos ahora en el ámbito de la IA. Primeramente, es crucial comprender el concepto de "inteligencia". Según la Real Academia Española (RAE), la inteligencia se define como la capacidad de entender o comprender, resolver problemas adquirir conocimientos, comprender ideas o expresiones, así como la habilidad, destreza y experiencia en una determinada área (Real Academia Española, 2024, definiciones 1, 2, 3 y 5).

En consecuencia, la inteligencia implica la capacidad de aprender, adaptarse a nuevas circunstancias y tomar decisiones basadas en la información disponible. Es una facultad distintiva de los seres humanos y, en cierta medida, de otros organismos vivos.

2.1.4. Definición de Inteligencia Artificial

Al introducir las palabras Inteligencia Artificial en el programa Midjourney, las imágenes que se generaron están estrechamente vinculadas al concepto de inteligencia artificial que a menudo vemos en las películas de ciencia ficción. Esta visión enfatiza la relación entre las imágenes generadas y el concepto popular de inteligencia artificial.

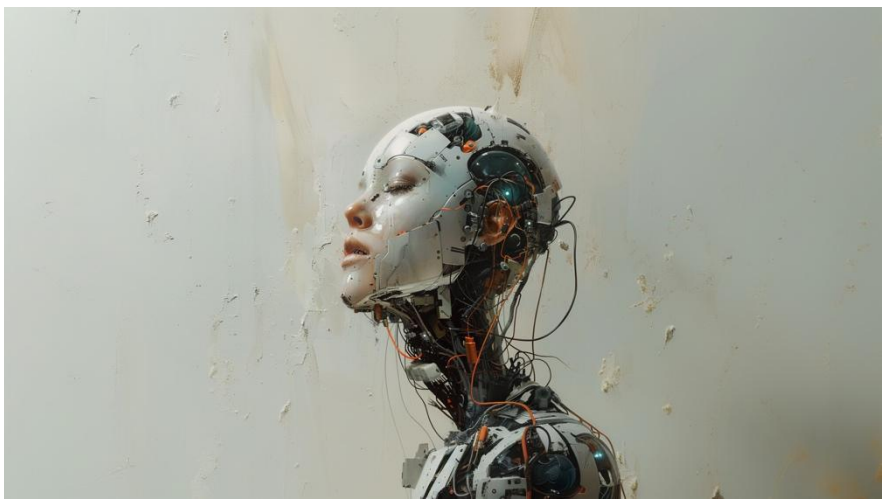
La Figura 4 se aproxima a la imagen de temor asociada con la humanización de la IA y la preocupación de que pueda ejercer dominio sobre la humanidad. Sin embargo, es importante señalar que esta visión está influenciada por las narrativas de ciencia ficción y la especulación sobre el futuro de la tecnología.

FIGURA 3. *Collage de imágenes generadas por IA en Midjourney para el concepto de "IA"*



Fuente: Elaboración propia

FIGURA 4. *Imagen generada por IA en Midjourney para el concepto de "IA"*



¿Qué distingue la inteligencia humana de la artificial?

La inteligencia humana surge de procesos biológicos complejos en el cerebro, ofreciendo capacidades como el razonamiento, la comprensión del contexto emocional y social, y sobre todo la creatividad. Además, está sujeta a factores externos que pueden afectar su rendimiento y

productividad, como el cansancio, el estrés y otros estados emocionales. Por otro lado, la IA se fundamenta en algoritmos y la capacidad de cálculo de los ordenadores. Si bien todavía está en desarrollo y sus límites no están claramente definidos, esta disciplina informática se dedica a crear sistemas y aplicaciones capaces de realizar tareas que normalmente requieren inteligencia humana. Este aspecto es de suma importancia, ya que la IA, en la actualidad es capaz de llevar a cabo, tareas específicas a velocidades y escalas que superan con creces las capacidades humanas. (A. Sánchez Vera, Comunicación personal, 26 de febrero de 2024).

Cómo aprende la IA

Para comprender cómo aprende la IA, es fundamental examinar sus procesos, los cuales comparten similitudes con el funcionamiento del cerebro humano. La IA emplea redes neuronales que extraen información de lo que se denomina el Espacio Latente, una especie de base de datos que contiene información existente y potencial. Este espacio abarca tanto los datos proporcionados por los humanos para su aprendizaje, como aquellos que la IA genera por sí misma.

El proceso de aprendizaje se asemeja al entrenamiento humano, donde se adquieren conocimientos y se generan nuevas ideas. Una analogía ilustrativa es la de una niña que debe dibujar una brújula sin haberla visto previamente. Inicialmente, carece de referencias y no puede realizar el dibujo. Sin embargo, al exponerla a una variedad de imágenes de brújulas, comienza a identificar patrones y formas comunes. Cuando se le solicita que dibuje una brújula, puede hacerlo, aunque con ciertos matices personales que reflejan su interpretación única. (J.P. de Miguel, Comunicación personal, 23 de febrero de 2024).

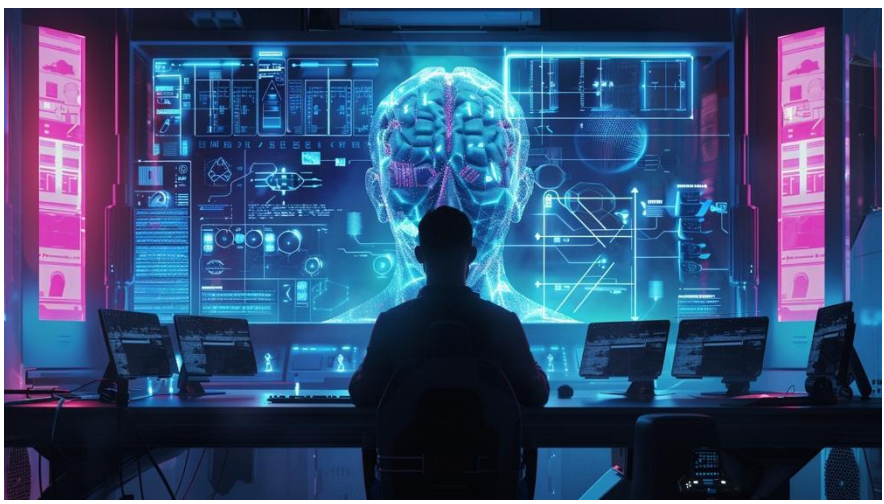
FIGURA 5: *Imagen de una imagen niña dibujando una brújula en el proceso de aprendizaje cognitivo similar al de la IA*



Fuente: Elaboración propia

No debemos perder de vista que, aunque la IA puede parecer imponente, sigue siendo una herramienta creada por nosotros, los humanos. La Figura 6 representa esta relación entre la IA y la humanidad: un megaordenador con capacidades pensantes, pero con la figura humana frente a él.

FIGURA 6: *Imagen de un hombre detrás de un ordenado, la visión que deberíamos tener de la IA.*



Fuente: Elaboración propia

FIGURA 7. *Imagen de una niña creando, metáfora de la percepción que deberíamos tener de la IA.*



Fuente: Elaboración propia

La Figura 7, es otra representación visual de la IA, una niña aprendiendo. Es fundamental recordar que, a pesar de la aparente imponencia de la IA, sigue siendo una herramienta concebida por nosotros, los seres humanos. Esta metáfora nos invita a reflexionar sobre el papel activo que desempeñamos en el desarrollo y el aprendizaje de la IA. Al igual que una niña que absorbe conocimiento de lo que se le enseña, la IA depende de la información que le proporcionamos y de la corrección que aplicamos en su proceso de aprendizaje.

Posibles problemáticas de la IA: ¿Arte o técnica?

La fotografía ha sido objeto de debate desde su misma concepción, cuestionándose si se trata de arte o simplemente técnica. La comunidad artística inicialmente asignó a la fotografía el rol de auxiliar científico para la observación de la realidad, sin otorgarle la posibilidad de alcanzar el estatus de obra de arte, pues se creía que era la máquina la que realizaba todo el trabajo. La fotografía tal como la conocemos hoy data de finales de la década de 1830 en Francia, cuando Joseph Nicéphore Niépce

utilizó una cámara oscura portátil para exponer una placa de peltre recubierta de betún a la luz.

Sin embargo, no fue hasta 1902, con la Photo-Secession, movimiento artístico de la época, que se vislumbró la posibilidad de otorgar a la fotografía el mismo estatus que a la pintura y la escultura. A nivel institucional, fue en 1940, el MoMA que se estableció un departamento de fotografía, y en 1949 organizó una exposición titulada "Photography in Color".

A lo largo del tiempo, se han expresado opiniones muy diversas sobre la fotografía tales como: “La fotografía es un dibujo producido automáticamente. No hay ninguna invención allí, es solo una máquina que reproduce lo que ve” (Muybridge, 1865). “La fotografía es un arte incompleto y no puede reemplazar ni la imaginación ni el sentimiento […] no tiene nada que ver con el arte” (Degas, 1895). “El fotógrafo es un simple trabajador manual que maneja una máquina; el artista es el hombre que posee el secreto del trazo, la imaginación y la sensibilidad” (Lartigue, 1935), atribuida también al mismísimo Charles Baudelaire, padre de la poesía moderna.

La IA en este momento se encuentra en el mismo impasse, donde tanto los creadores que la usan como sus detractores, no saben si el artista es la propia IA que la crea, o quien introduce los parámetros, prompts, para generar dicha creación. (J.P. de Miguel, Comunicación personal, 23 de febrero de 2024).

2.2. Explorar las diferentes ramas del diseño así como las razones por las que puede ser utilizado como herramienta social para el cambio.

2.2.1. Cambio de Paradigma

Nos encontramos en un momento crucial en el que debemos reconsiderar el propósito fundamental del diseño. ¿Continuará siendo simplemente una herramienta para generar ingresos, o podemos transformarlo en una fuerza positiva para la sociedad?

Históricamente, el diseño social ha reconocido el papel y la responsabilidad del diseñador en la sociedad, así como el uso de los procesos de diseño para catalizar cambios sociales significativos.

FIGURA 8. *Imagen de un hombre ante una bifurcación.*



Fuente: Elaboración propia

Concebir los desafíos globales como problemas de diseño es esencial, pero solo cuando existe un consenso sobre los objetivos, los recursos y los valores pertinentes.

Es crucial comenzar a redefinir el propósito del diseño, abandonando la búsqueda de riqueza mediante la creación de necesidades de consumo y enfocándonos en las necesidades reales de la sociedad.

2.2.2. Posibilidades

El diseño, en su diversidad, ofrece un amplio abanico de posibilidades para convertirse en una poderosa herramienta de cambio social. A continuación, presentamos algunos ejemplos que exploraremos y expandiremos durante nuestra investigación:

1. **Diseño Gráfico:** campañas de concienciación, infografías, carteles y materiales educativos visuales que comuniquen mensajes claros sobre la igualdad de género, la diversidad cultural o la protección del medio ambiente.
2. **Diseño Web:** accesibilidad, desarrollar plataformas educativas accesibles, creación de interfaces intuitivas y compatibles con diferentes dispositivos, así como herramientas de

traducción y contenido multimedia para adaptarse a diversas necesidades lingüísticas y de aprendizaje.

3. **Diseño de Moda:** moda sostenible que busque minimizar el impacto ambiental y promover prácticas éticas en la producción. Diseño de moda inclusivo que busque representar y celebrar la diversidad de cuerpos y culturas.
4. **Diseño Arquitectónico:** creación de espacios públicos que fomenten la interacción social y la integración comunitaria, abordando otros desafíos urbanos como la vivienda asequible y la revitalización de barrios.
5. **Diseño Industrial:** desarrollo de productos y tecnologías accesibles que mejoren la calidad de vida de personas.
6. **Diseño de Interiores:** influencia en el bienestar emocional y la salud mental. Solucionar necesidades específicas de poblaciones vulnerables, refugios temporales para personas sin hogar o entornos terapéuticos para personas con enfermedades mentales.
7. **Diseño Experimental:** explorar nuevas ideas y enfoques para abordar problemas sociales mediante la experimentación con materiales y procesos innovadores.
8. **Diseño Curricular:** integrar aspectos de justicia social y conciencia cívica en el aprendizaje de los estudiantes.

2.3. Investigar los posibles campos de aplicación de las mejoras sociales

El diseño social abarca un amplio espectro de aplicaciones en la actualidad, y su enfoque debería dirigirse hacia la mejora de la sociedad en lugar de centrarse en la generación de ingresos. Aunque aún no se haya alcanzado este ideal, existen áreas prioritarias que requieren un mayor impulso, tanto a nivel global como local.

A nivel global, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) constituyen una prioridad destacada y representan un marco fundamental para abordar los desafíos más urgentes. Estos son los objetivos y algunas posible acciones que puede llevar a cabo el diseño social para solventarlas son:

- **ODS 1: Fin de la pobreza**: crear soluciones innovadoras para mejorar el acceso a recursos básicos y oportunidades económicas en comunidades desfavorecidas.
- **ODS 2: Hambre cero**: promocionar sistemas alimentarios equitativos y una agricultura sostenible.
- **ODS 3: Salud y bienestar**: diseñar entornos saludables y accesibles y servicios de salud inclusivos.
- **ODS 4: Educación de calidad**: implementar soluciones educativas innovadoras y accesibles.
- **ODS 5: Igualdad de género**: diseñar campañas de sensibilización y políticas inclusivas.
- **ODS 6: Agua limpia y saneamiento**: generar tecnologías y sistemas de gestión del agua eficientes y sostenibles.
- **ODS 7: Energía asequible y no contaminante**: adoptar energías renovables y tecnologías energéticas limpias.
- **ODS 8: Trabajo decente y crecimiento económico**: fomentar el emprendimiento social y diseñar políticas laborales inclusivas.
- **ODS 9: Industria, innovación e infraestructura**: incluir infraestructuras sostenibles y promover la innovación tecnológica.
- **ODS 10: Reducción de las desigualdades**: desarrollar programas y políticas que promuevan la inclusión y la equidad.
- **ODS 11: Ciudades y comunidades sostenibles**: planificar espacios públicos accesibles y espacios urbanos participativos.
- **ODS 12: Producción y consumo responsables**: promover prácticas de producción y consumo sostenibles mediante la sensibilización y la creación de productos y servicios respetuosos con el medio ambiente y socialmente responsables.

A nivel local, cada país y comunidad presenta sus propias problemáticas sociales que requieren atención específica. Entre éstas, se incluyen temas como la seguridad vial, la religión, el cuidado de los mayores, la política, las diferencias entre colectivos, la corrupción, el desempleo, la inseguridad y la delincuencia, la violencia de género, las drogas, las sequías, la salud mental, las infraestructuras, la información y comunicación, la cultura, la inmigración y la exclusión social. Estos problemas

afectan a todos los miembros de la sociedad y demandan soluciones creativas y efectivas.

Dentro de este contexto, la IA emerge como un tema de relevancia particular en la actualidad y en el contexto de este doctorado. Si bien estos temas suelen recibir atención según los intereses gubernamentales o de otros poderes, es crucial incidir en ellos a través de campañas de concienciación y acción.

El tema de la seguridad vial, por ejemplo, es ampliamente discutido por expertos como Jorge Frascara en su libro *Diseño para la gente* (2018), que ofrece una perspectiva valiosa sobre cómo el diseño social puede abordar estas cuestiones de manera sutil pero impactante.

2.4. Determinar las diferentes maneras en que la IA ayudará al diseño social a mejorar esta sociedad de una manera ética.

Con el avance de la IA Generativa de Imágenes, surgen preocupaciones éticas sobre su uso, como la manipulación de imágenes y las fake news en un nuevo nivel. Algunas empresas están estableciendo políticas éticas para su utilización, incluyendo transparencia en el origen de las imágenes, privacidad y consentimiento de las personas involucradas. Además, algunos portales de artistas han bloqueado la subida de imágenes generadas por IA. Empiezan a surgir servicios de identificación de imágenes. Getty ha demandado a Stable Diffusion por extraer su contenido protegido. Algunas voces se preocupan por la infrarrepresentación de algunos colectivos y los estereotipos mostrados.

Para abordar éstos y otros desafíos relacionados con la IA, es fundamental considerar diversos aspectos y principios éticos. Algunos puntos clave a tener en cuenta incluyen:

1. **Entender la IA**: para comprender cómo funciona, sus aplicaciones y sus posibles impactos en la sociedad.
2. **Privacidad y Seguridad de datos**: estableciendo medidas para protegerlos y garantizarlos.
3. **Transparencia en uso**: de la IA para que sea comprensible para los usuarios.

4. **Sesgo y equidad de las representaciones**: en los algoritmos de IA.
5. **Responsabilidad y responsabilización sobre los usos**: y las acciones y las posibles consecuencias de quienes desarrollan y utilizan la IA.
6. **Impacto Social**: siendo evaluado y mitigado, considerando aspectos como el empleo, la educación y la igualdad de oportunidades.
7. **Respeto a los derechos humanos**: y al uso de la IA, evitando la discriminación y protegiendo la dignidad humana.
8. **Educación continua y actualización**: en temas relacionados con la IA para garantizar su uso ético y responsable.

Es esencial abordar estos puntos de manera integral para garantizar que el desarrollo y la implementación de la IA contribuyan al bienestar social y respeten los valores éticos fundamentales.

El avance tecnológico, especialmente en el campo de la IA, plantea nuevos desafíos éticos y legales que deben abordarse con responsabilidad y cuidado. La reciente aprobación de la Ley de IA en la Unión Europea marca un hito importante en este sentido, al establecer normas y directrices para regular el uso de la IA en diversas aplicaciones y sectores. Sin embargo, su implementación efectiva aún tardará dos años en materializarse.

La creación del término de "*personalidad*" en la IA, emerge como un atributo jurídico crucial para garantizar la rendición de cuentas, quedando al mismo nivel de las personas físicas y las jurídicas. Este concepto busca abordar cuestiones relacionadas con la autoría, la originalidad y los derechos de propiedad intelectual en la generación de imágenes y contenido por parte de sistemas de IA.

Otras cuestiones éticas importantes incluyen la propiedad intelectual donde se plantean los problemas sobre la autoría y originalidad, y los derechos de copia de uso de las mismas.

También se plantean cuestiones importantes como el uso de las imágenes y su consentimiento, la privacidad y respeto a la individualidad, la manipulación de imágenes, su comercialización, o los estereotipos y colectivos que se generan con estos programas. Por otro lado, la

legalidad de las aplicaciones de IA también está en tela de juicio, especialmente en lo que respecta a los derechos de autor, la responsabilidad de la propia IA generativa y la protección de datos personales de los usuarios involucrados.

En resumen, el avance de la IA plantea una serie de desafíos complejos que requieren una cuidadosa consideración desde múltiples perspectivas, incluyendo la ética, la legalidad y la responsabilidad social. Es necesario un enfoque colaborativo y multidisciplinar para abordar estos temas de manera efectiva y garantizar un uso ético y responsable de la inteligencia artificial en nuestra sociedad. (A. Sánchez Vera, Comunicación personal, 26 de febrero de 2024).

2.5. Determinar los márgenes de mejora y crecimiento del diseño social, la IA aplicada a tal fin y la sociedad, gracias al diseño de información y varios KPIs.

En esta sección, se espera profundizar en los márgenes de mejora y crecimiento del diseño social y la IA aplicada a este fin, así como su impacto en la sociedad. Se tendrá en cuenta el diseño de información y varios KPIs (Indicadores Clave de Desempeño) para evaluar el progreso en este ámbito, así como una explicación detallada sobre cómo se aplicarán y cómo se medirá el impacto social generado por el diseño social y la IA.

Se sugieren ejemplos específicos de cómo se pueden utilizar los KPIs para medir el impacto social, como la reducción de los accidentes, el aumento del acceso a la educación o la mejora de la calidad de vida en comunidades específicas. Además, el diseño de información facilitará la comunicación de datos relevantes para la toma de decisiones y la evaluación del progreso en esta investigación sobre la interrelación entre diseño social e IA, de una manera muy visual y atractiva.

3. METODOLOGÍA

3.1. Investigación de las definiciones y los diferentes puntos de vista éticos de cada uno de los diferentes agentes intervinientes para determinar su posible impacto social.

3.1.1. Ética de la IA

La ética desempeña un papel fundamental en el desarrollo y la implementación de la inteligencia artificial (IA). Es imperativo garantizar que los sistemas de IA sean beneficiosos para las personas y la sociedad en general, al mismo tiempo que se minimizan los posibles efectos negativos y se protege contra los desafíos actuales y futuros que plantea esta tecnología. Estos desafíos incluyen preocupaciones relacionadas con el impacto en el empleo, la privacidad y la seguridad, así como el potencial uso indebido de la IA.

Para abordar estos desafíos, se están planteando soluciones que se centran en varios principios éticos clave:

- **Equidad:** de los sistemas de IA y de su funcionamiento y resultados.
- **Fiabilidad y confianza:** en los sistemas de IA para que sean precisos, fiables y transparentes en su funcionamiento, y poder confiar en sus decisiones y resultados.
- **Privacidad y seguridad:** de los datos y de los sistemas de IA para evitar el acceso no autorizado o el uso indebido de la información personal.
- **Inclusión:** y accesibilidad en el diseño y la implementación de sistemas de IA.
- **Transparencia:** en el desarrollo y el funcionamiento de los sistemas de IA, permitiendo a los usuarios comprender cómo se toman las decisiones y cómo se utilizan sus datos.
- **Responsabilidad:** y rendición de cuentas para los desarrolladores, proveedores y usuarios de la IA, asegurando que se asuman las consecuencias de su uso.

Estos principios éticos son fundamentales para guiar el desarrollo y la implementación ética de la IA, asegurando que esta tecnología se utilice de manera responsable y en beneficio de todos los miembros de la sociedad. (A. Sánchez Vera, Comunicación personal, 26 de febrero de 2024).

3.1.2. Ética del Diseño Social

No solo será importante la adaptación de nuestra mente hacia el progreso, sino que también deberemos adecuar nuestra capacidad de crear y razonar de manera ética. La ética, por definición, constituye un sistema de principios morales estrechamente relacionados con la integridad y la honestidad. En el diseño social, implica una serie de valores fundamentales que guían el proceso de diseño y la forma en que se conciben y desarrollan las soluciones creativas.

Si nos centramos en la persona, el impacto social que tiene el diseño en la comunidad en general, y en el comportamiento de sus usuarios en particular, puede ser utilizado de manera ética para generar comunidades mejores, con mayores oportunidades de alcanzar su verdadero potencial sin caer en falsas promesas de bienestar social a través del consumismo. La calidad de vida de una persona no la determinan sus posesiones materiales per se, sino el acceso que tiene a los medios que le permiten alcanzar su potencial real de manera armoniosa, (Escobar-Tello y Bhamra, 2009).

3.2. Definir y enmarcar cada uno de las áreas y campos de aplicación, ejemplificando su uso previo y futuro.

A lo largo de la historia, el diseño ha mantenido una estrecha relación con el ser humano, desde los albores de la civilización hasta la actualidad. Desde las pinturas rupestres, donde el ser humano plasmaba sus dibujos para planificar sus actividades de caza, hasta el complejo entramado de diseño contemporáneo.

Un ejemplo emblemático de esta simbiosis se encuentra en el ámbito de la moda. El diseño de prendas como los pantalones y las hombreras a principios del siglo pasado destinados a la mujer, ha contribuido a su empoderamiento, marcando hitos en la lucha por la igualdad de género y la expresión individual. Asimismo, el diseño arquitectónico ha desempeñado un papel crucial en la historia humana, facilitando la conquista de los cielos con rascacielos imponentes y la creación de espacios majestuosos que reflejan el poder y la grandeza de las civilizaciones.

En el ámbito gráfico y audiovisual, el diseño ha sido una herramienta poderosa para la concienciación social. Campañas sobre seguridad vial, prevención de drogas y promoción de la salud han salvado incontables vidas al educar y sensibilizar a la población. Además, el diseño ha transformado la forma en que se comercializan productos y servicios, desde la evolución de los carteles publicitarios hasta las complejas estrategias de marketing en la era digital.

Con la llegada de Internet y el diseño web, nuestra relación con la información y el consumo ha experimentado una revolución. Las páginas web y las redes sociales nos han brindado un acceso instantáneo a una cantidad abrumadora de datos y entretenimiento, mientras que los procesos de compra se han simplificado y optimizado gracias a plataformas de pago y comercio electrónico cada vez más sofisticadas. Esta evolución continua del diseño y su impacto en la sociedad demuestran la importancia de esta disciplina en la configuración del mundo moderno.

En el transcurso de la investigación analizaremos el pasado de estas áreas y otros muchos campos de aplicación para su uso en un futuro próximo.

3.3. Determinar y enumerar las posibles mejoras y beneficios sociales.

Este apartado se fundamentará en la investigación exhaustiva que constituirá la base del doctorado, explorando las necesidades sociales más apremiantes en las cuales el diseño y la IA pueden ofrecer su ayuda.

Considerando el público objetivo, es fundamental priorizar los aspectos sociales sobre los empresariales, estableciendo objetivos que no se limiten únicamente a ganancias financieras, sino que también promuevan el beneficio social. Además, es imprescindible garantizar la veracidad de la información utilizada y evitar su manipulación o interpretación. En este sentido, es crucial definir el rumbo que deseamos como sociedad y hacia dónde nos dirigimos. La ética desempeña un papel fundamental en el diseño social, por lo que nuestras decisiones deben estar alineadas con los valores humanos, respetando la autonomía y la dignidad de las personas.

3.4. Encontrar los puntos de intersección de la IA y el Diseño Social que propiciarán la mejoras de la sociedad.

3.4.1. Entre el Diseño y el Ser Humano: Ejemplos

Como ya hemos hablado previamente en el punto de las áreas y los campos de aplicación, son muchas las intersecciones del diseño y el ser humano. Sin embargo son muchos los puntos de unión entre ambos que nos quedan por analizar en esta investigación.

3.4.2. Entre el Diseño Social y la IA: Beneficios

La convergencia entre el diseño social y la IA marca un hito significativo en el avance socio-tecnológico contemporáneo. Este entrelazamiento presenta una serie de beneficios para nuestra sociedad, siendo el más destacado la reducción sustancial en tiempo, recursos financieros y esfuerzo humano a lo largo de todo el proceso creativo, desde la etapa inicial de planificación hasta la implementación final de proyectos que involucran la generación de imágenes y videos.

Este progreso tecnológico revoluciona los paradigmas tradicionales, al ofrecer herramientas de rápida respuesta que minimizan los márgenes de error y permiten ajustes inmediatos ante comentarios o percepciones adversas. La capacidad de la IA para desarrollar guiones, estrategias de marketing, contenido audiovisual y análisis de datos de manera instantánea es fundamental para potenciar la eficiencia en la toma de decisiones y fomentar la creatividad en el ámbito del diseño social.

La evaluación del impacto resultante de estas mejoras, tanto en el diseño social como en la aplicación de la IA, se llevará a cabo mediante indicadores clave de rendimiento (KPIs), diseño de información y análisis numérico. En este contexto, el análisis se enfocará desde la perspectiva del diseño de información, donde la organización, funcionalidad y presentación de datos son aspectos fundamentales.

La correcta disposición de la información facilitará la comprensión, verificación y utilidad de los datos, lo que a su vez agilizará la toma de decisiones y permitirá la reorientación de estrategias en función de los resultados obtenidos. Así, el diseño se convierte en una herramienta

eficaz para potenciar la eficiencia y efectividad de las comunicaciones, ofreciendo una vía clave para influir positivamente en la sociedad y proporcionando los datos necesarios para verificar y validar los resultados obtenidos.

FIGURA 9. *Imagen de una mujer y un robot (IA) cogidos de las manos*



Fuente: Elaboración propia

3.4. Evaluar el impacto de las mejoras mediante datos numéricos

Esta sección del artículo se fundamentará en los datos numéricos que se obtengan a lo largo de la investigación doctoral.

4. DISCUSIÓN

La discusión sobre el papel de la IA como herramienta de cambio en el ámbito del Diseño Social es fundamental para comprender el impacto de esta tecnología en la sociedad. La IA, en general, se presenta como una herramienta poderosa para mejorar la eficiencia y la efectividad de los diseños, y específicamente, la IA adaptativa emerge como una perspectiva prometedora debido a su capacidad para ajustarse y modificar su comportamiento en tiempo real según las circunstancias cambiantes del entorno. Este enfoque destaca por su capacidad para ofrecer experiencias personalizadas, especialmente en el impacto del Diseño Social.

Se debe promover un enfoque pragmático y ético que utilice la IA como una herramienta para mejorar la sociedad a través del diseño social. Este enfoque implica una reflexión sobre el impacto social y ético de las aplicaciones de IA, así como un compromiso con el desarrollo de soluciones que beneficien a toda la sociedad.

La discusión en esta sección será crucial para analizar los resultados obtenidos en el estudio y comprender sus implicaciones en el contexto del diseño social y la IA. Se espera que esta reflexión permita identificar áreas de mejora, desafíos éticos y oportunidades futuras para la integración efectiva de la IA en el diseño social. El objetivo es utilizar la IA como una herramienta para impulsar el cambio positivo en la sociedad, promoviendo la equidad, la inclusión y el bienestar.

5. RESULTADOS

En esta sección, se presentarán de manera clara y concisa los resultados obtenidos a partir del análisis de datos y la investigación realizada. Se destacarán los hallazgos más relevantes, los cuales servirán como base para comprender el impacto potencial del diseño social respaldado por la IA en la sociedad.

6. CONCLUSIONES

Esta investigación en curso aspira a ir más allá de la mera comprensión teórica de la función social del diseño y su capacidad de influir en la sociedad. Su propósito radica en demostrar cómo la IA puede ser aplicada de manera efectiva en el diseño para generar un cambio significativo en la sociedad. Con este enfoque, se busca encaminarnos hacia un futuro en el que el diseño, la IA y el cambio social converjan para forjar un mundo mejor, donde la influencia del diseño no solo se dirija al beneficio individual, sino también al bienestar colectivo y a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

En última instancia, la hipótesis de este doctorado queda claramente establecida: si el diseño social beneficia a la sociedad y la IA ayuda al diseño social, entonces la IA contribuye al beneficio de la sociedad en

su conjunto. Las conclusiones finales del estudio resumirán los hallazgos y ofrecerán recomendaciones para futuras investigaciones o acciones, respaldadas por los resultados presentados en la investigación final.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta artículo fue elaborado con ayuda de la IA:

- ChatGPT: ha contribuido a darle un tono adecuado y depurado, no se ha utilizado en la creación de contenido.
- MidJourney: para la generación de las imágenes.

8. REFERENCIAS

Libros, revistas y medios audiovisuales:

Frascara, J. (2018). Diseño Gráfico para la Gente. Infinito

Rojas, M. (2023). Cómo hacer que te pasen cosas buenas. Espasa.

Marquina, Rafael (1971). Diseñar para un "estatus" industrial o un "estatus" cultural. Arquitectura, 1971-nº 146, pag47-48.

Margolin, Victor (2002). The Politics of the Artificial: Essays on Design and Design Studies. Chicago, IL: University of Chicago Press. ISBN 0226505030.

Margolin, Victor (2012). Un “modelo social” de diseño: cuestiones de práctica e investigación. Revista KEPES, 9, 64, ISSN 1794-7111

Páginas Webs:

Significados.com. (2024). Diseño. Recuperado de https://www.significados.com/diseno/

Real Academia Española. (2024, 1 de marzo). Diseño. En Diccionario de la lengua española. Recuperado de https://dle.rae.es/dise%C3%B1o

Real Academia Española. (2024, 1 de marzo). Inteligencia. En Diccionario de la lengua española. Recuperado de https://dle.rae.es/inteligencia

Naciones Unidas. (2024). Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado de https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/

Diseño Social. (2024). Diseño social: concepto. Recuperado de https://disenosocial.org/diseno-social-concepto/

Parlamento Europeo. (2024). La Eurocámara aprueba una ley histórica para regular la IA. Recuperado de https://bit.ly/4b9xPad

Repsol. (2024). IA. Recuperado de https://www.repsol.com/es/energia-futuro/tecnologia-innovacion/inteligencia-artificial/index.cshtml

IZO. (2024). Diseño ético. Recuperado de https://izo.es/diseno-etico/

Pacto Mundial. (2024). ODS l2 Producción y consumo responsables. Recuperado de https://www.pactomundial.org/ods-l2-produccion-y-consumo-responsables/

OpenAI. (2023). ChatGPT (Modelo de lenguaje grande). Recuperado de https://openai.com/chatgpt

ANÁLISIS DEL ELEMENTO ARTÍSTICO EN LOS RECURSOS DIDÁCTICOS: CONJUNCIÓN DE IMAGEN-PALABRA EN EL ÁREA DE LENGUA Y LITERATURA

CRISTINA GABRIELA CHIRILA
Universidad de Valladolid

MARÍA CARMEN FERNÁNDEZ TIJERO
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

La imagen en la actualidad ha pasado de ser un recurso para la enseñanza-aprendizaje a un objeto de aprendizaje en sí mismo, transversal e instrumental. Nos encontramos en un contexto cada vez más visual, rodeados constantemente de imágenes, donde la sociedad actual necesita individuos capaces de descodificar y codificar tanto imágenes como textos, de forma conjunta, es decir, trabaja con hipertextos (entendiendo el hipertexto en un sentido amplio, mediatizados o no). Lo que hace que la alfabetización visual y la alfabetización lingüística vayan de la mano, retroalimentándose entre ambas. Desde la infancia, los seres humanos recibimos información en forma visual en un alto porcentaje, lo que va a determinar también nuestra forma de concebir el mundo y de relacionarnos con él y en él.

> La ilustración es el elemento que más llama la atención del niño o de la niña. Tal es así que son especialmente importantes en las primeras etapas de la escuela –infantil y primaria–, pues actúan como elementos motivadores y reforzadores de valores e ideas. (Terrón y Cobano, 2008, p. 388)

El potencial educativo de la imagen es, como se aprecia en distintas disciplinas, de un gran valor, llegando a modificar incluso la información recibida a través de otros lenguajes. En las etapas educativas iniciales, de hecho, se refuerza la alfabetización visual a través del uso de

álbumes ilustrados que combinan imagen-palabra, o incluso álbumes sin palabra, donde se incide en el valor educativo, y no solo en cuanto a contenido, de la imagen (Colón, 2021).

> La lectura y la escritura basadas en impresos son y siempre han sido multimodales. Estas requieren de la interpretación y el diseño de marcas visuales, espacio, color, fuentes o estilo y, cada vez más imagen y otros modos de representación y comunicación (Jewitt, 2005, p. 316).

En la actualidad este potencial del diseño textual se potencia de forma exponencial con la aplicación de las nuevas tecnologías como herramienta omnipresente en las aulas. Esto impone la necesidad de educar en la conjunción imagen-palabra como estrategia de comprensión lectora y base de la construcción de significados cognitivos.

En este sentido, la lectura de textos multimodales constituye uno de los pilares de la nueva legislación educativa, que, en su intento por adaptarse al ritmo de evolución de la sociedad actual, establece la educación del pensamiento crítico fundamental ya desde las edades más tempranas. Así lo recoge el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, en su Anexo I. Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica, enfatizando esa formación en espíritu crítico en consonancia con los retos del s. XXI, como vemos, por ejemplo en los siguientes puntos:

Desarrollar un espíritu crítico, empático y proactivo para detectar situaciones de inequidad y exclusión a partir de la comprensión de las causas complejas que las originan. […]

Analizar de manera crítica y aprovechar las oportunidades de todo tipo que ofrece la sociedad actual, en particular las de la cultura en la era digital, evaluando sus beneficios y riesgos y haciendo un uso ético y responsable que contribuya a la mejora de la calidad de vida personal y colectiva. […]

Desarrollar las habilidades que le permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida, desde la confianza en el conocimiento como motor del desarrollo y la valoración crítica de los riesgos y beneficios de este último. (RD 157/2022, Anexo 1, p. 18).

Aunque pueda parecer ambicioso, sí es posible ir educando en pensamiento crítico al alumnado especialmente si se fomenta ya desde la Educación Infantil, para lo cual resulta indispensable que el alumnado maneje las claves de construcción de los textos multimodales, como se ha visto que se potencia con diferentes tipos de textos (entre los que destacan los álbumes ilustrados). En la construcción de ese pensamiento crítico, resulta evidente, entonces, que se trabaje de forma conjunta la construcción y descodificación de mensajes en multiplicidad de códigos, y aquí juegan un papel fundamental las áreas lingüística y artística.

El pensamiento crítico, como recoge Barragán *et al.* (2016, p. 87)

> es una capacidad mental compleja que requiere de destrezas para identificar argumentos, hacer comparaciones, establecer relaciones, realizar inferencias, evaluar evidencias, deducir conclusiones y tomar decisiones, tanto en el contexto escolar como en el contexto social; desde esta perspectiva, sin pensamiento crítico, no es posible la construcción de un sujeto autónomo, con capacidad de raciocinio y con carácter para tomar decisiones.

En esa identificación de argumentos es clave la capacidad de identificación y comprensión de los elementos presentados en los diversos códigos. Sin el manejo de estos elementos básicos constituyentes de las manifestaciones de comunicación humanas resulta impensable el razonamiento crítico, sino que incluso la interpretación de dichas manifestaciones resultará incompleta, incorrecta o desviada de la intención comunicativa.

Estamos ante la narrativa visual, que forma parte de la educación en competencia comunicativa, en tanto que significa contenidos culturales en diferentes modalidades textuales, impulsando a su vez la imaginación y el pensamiento crítico al "hacer comunicable lo inexplicable" (Grande, 2018, p. 73). Esta realidad de comunicación actual representa un reto para los docentes, especialmente en el aula de Lengua y Literatura, al integrar en la competencia lectora el manejo de diversos códigos en conjunción para denotar la significación final, y creando así hábitos de lectura nuevos que, no por nativos digitales, nuestro alumnado de Educación Primaria, sabe interpretar, como ponen de manifiesto algunos estudios recientes (Romero *et al*., 2019; Trigo *et al*., 2020).

La competencia en comunicación lingüística, como recoge el RD 157/2022 en su Anexo 1 (2022, p. 20):

> supone interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos. Implica movilizar, de manera consciente, el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes orales, escritos, signados o multimodales evitando los riesgos de manipulación y desinformación, así como comunicarse eficazmente con otras personas de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa.
>
> La competencia en comunicación lingüística constituye la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber.

En esta línea, sus descriptores, inciden en esa idea de manejo de fuentes multimodales de distintos ámbitos para lograr la construcción del conocimiento, la selección de gustos y hábitos lectores, la interpretación de manifestaciones culturales y, en definitiva, ser capaz de interactuar en diversos contextos sociales de forma ética y no discriminatoria.

A su vez, la competencia comunicativa contribuye, así, al desarrollo de otras competencias, como la social y ciudadana, pues conocer y analizar las múltiples relaciones inter e intratextuales en conjunción de códigos lingüístico y visual es la vía lícita para la identificación de la cultura visual transmitida de manera transversal en la educación formal. Por tanto, brinda la posibilidad de observar cómo pueden incluirse esos elementos culturales en la base del proceso de enseñanza-aprendizaje, para un uso didáctico y no exclusivamente estético.

La interacción de la educación visual y la educación lingüística articula, por tanto, el proceso formativo, pues son las dos áreas instrumentales y transversales al resto de áreas de conocimiento, suponen el input mayoritario de información no solo de las áreas disciplinares, sino de nuestro entorno, determinando así nuestra comprensión y construcción del mundo. La mayor parte de ese input lo constituye el discurso del docente junto con los materiales de aula.

Como recogen Perales y Jiménez (2002, p. 369), "Uno de los pilares básicos sobre los que se sustenta la acción docente, en cualquier nivel educativo, es el libro de texto." La imagen representa casi el 50 % del

contenido de los libros de texto, por lo que no debe reducirse a una significación anecdótica o de apoyo de la imagen, sino que su papel comunicativo es de relevancia, como recogen Terrón y Cobano (2008, p. 397, recopilado de Zabalza, 1990): "el libro de texto es un elemento alrededor del cual se mueven y orientan la mayoría de decisiones relacionadas con los contenidos y las estrategias didácticas y en muchos casos es el elemento estructurador de la práctica educativa". Pues los libros de texto son un producto cultural y social (Beas, 2013) que, si bien su objetivo es la formación en determinados contenidos disciplinares, también es un producto editorial que orienta los razonamientos y, por ende, las conductas de los destinatarios. Puelles (2000) y Torres (1994), en sendos estudios, categorizan las funciones de los libros de texto como material significativo social y culturalmente: realizan una determinada selección cultural, son un producto de consumo; y, señalan como la más importante, se convierten en el currículum real. Se trata de conocer el valor educativo en función no solo de los contenidos didáctico-disciplinares, sino también en relación a otros aspectos, como el diseño metodológico, la potencialidad de impulsar el razonamiento crítico, la secuenciación de contenidos en textos multimodales, y la orientación de la actuación de los docentes, entre otros (Braga y Belver, 2016).

Observamos, entonces, que, tanto desde el punto de vista metodológico y didáctico, como desde el aspecto más conceptual, la formación en competencia comunicativa resulta clave para la lectura de los textos multimodales en los que insertamos nuestras actuaciones comunicativas así como para el desarrollo de ese pensamiento crítico que nos permita desarrollar nuestra persona y nuestra sociedad de forma consciente y responsable.

2. OBJETIVOS

El trabajo parte de la hipótesis del refuerzo del caudal de información a través del apoyo de la imagen, consiguiendo así una mejora de la alfabetización tanto lingüística como visual. Se plantean, por tanto, como objetivos generales de este estudio exploratorio acerca de la alfabetización visual en los libros de texto de Educación Primaria los siguientes:

Observar las características del elemento artístico de los libros de texto de la etapa de Educación Primaria del área de Lengua y Literatura.

Conocer las técnicas de trabajo suscitadas por el propio libro para abordar el elemento artístico.

A lo largo del planteamiento del estudio iremos viendo cómo cada uno de estos objetivos generales se puede desmembrar en otros más específicos, que recopilaremos en el análisis de datos y estudio de conclusiones.

3. METODOLOGÍA

Se trata de un estudio exploratorio que indaga en la utilización de las imágenes en los libros de texto de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura que siguen la propuesta educativa de LOMLOE.

Comenzamos por realizar una selección de los libros de texto que, en primer lugar, sigan la actual normativa educativa.

Otro criterio de selección ha sido los cursos de 3.º a 6.º, ya que en los primeros dos cursos el uso de la imagen va más en sintonía con el contenido de la expresión lingüística, es decir, sirva más de apoyo que de aporte de contenido, por lo que se considera que la alfabetización visual se reduce más a descripción de contenido, reiterativo con la expresión lingüística que a educación en la lectura de imágenes. En los cursos seleccionados, el uso de la lectura hipertextual se realiza de una forma más explícita y se dota de mayor relevancia a las subcompetencias lectoras de relación de contenidos en una diversidad de lenguajes. Se aprecia, así, por tanto, cómo se va educando esa alfabetización visual de forma autónoma y en coherencia a la vez con sentido final del contenido textual.

Se procede a realizar una observación minuciosa de la conjunción texto-imagen en relación con la intención comunicativa y los principios pedagógicos del material educativo. Para registrar esa observación, se establecen unos criterios determinados siguiendo estudios anteriores que nos orientan en el uso y significado de la imagen en textos multimodales, pero adaptándolos al tipo de material educativo y al objetivo del estudio, como se puede ver en la Tabla 1 recogida en el apartado 3.2. Instrumento.

Tras la recogida de los datos, se procede al análisis relacional de los mismos y la discusión de los resultados, una vez más, orientado hacia la consecución de los objetivos propuestos: las características y el trabajo educativo del elemento artístico en los manuales de Lengua y Literatura de Educación Primaria, conforme a la adquisición de competencias establecidas en LOMLOE.

3.1. Muestra

La muestra seleccionada pertenece a los libros de 3.º a 6.º de Lengua Castellana y Literatura de las editoriales Anaya y Edelvives, colección Operación Mundo y FanFest, respectivamente. Estas editoriales fueron seleccionadas por ser algunas de las más utilizadas en los centros educativos de Educación Primaria.

En la editorial Anaya, se observan un total de 838 elementos artísticos, mientras que en la editorial Edelvives, 818, componiendo una muestra total de 1656 ilustraciones. Cabe mencionar que por elemento artístico se entiende, y se escoge en este caso, aquellas ilustraciones que acompañan al texto a lo largo del libro en formato impreso.

3.2. Instrumento

Para este análisis exploratorio, se emplea una tabla de criterios elaborada a partir de las taxonomías propuestas por Perales y Jiménez (2002) y López y Postigo (2016), donde se aborda la iconicidad, la función de las imágenes, la relación con el texto principal, las etiquetas verbales incluidas el tipo de tarea a realizar y si se incluye ayuda instruccional para el trabajo de la ilustración en cuestión.

TABLA 1. *Criterios utilizados en el análisis de las ilustraciones.*

Iconicidad	Fotografía
	Dibujo figurativo
	Dibujo figurativo + signos
	Dibujo esquemático
Funciones	Decorar
	Describir situaciones
	Explicar situaciones

Relación con el texto principal	Connotativa
	Denotativa
	Sinóptica
Etiquetas verbales	Sin etiquetas
	Onomatopeyas
	Nominativas
	Texto
Tipo de tarea a realizar con la imagen	Mirar
	Ordenar
	Completar
	Dibujar
Enseñanza sobre la imagen en la actividad	Se incluye ayuda instruccional para trabajar el elemento artístico

Fuente: elaboración propia a partir de Perales y Jiménez (2002) y López y Postigo (2016)

Desarrollando la tabla de criterios elaborada a partir de Perales y Jiménez (2002) y López y Postigo (2016), en primer lugar, la iconicidad se divide en cuatro categorías: fotografías; dibujos figurativos, es decir, aquellos dibujos que representan las formas de realidad; dibujos figurativos con signos, donde se representan también acciones inobservables; y dibujos esquemáticos, presentando una versión muy simplificada de lo que se quiere representar.

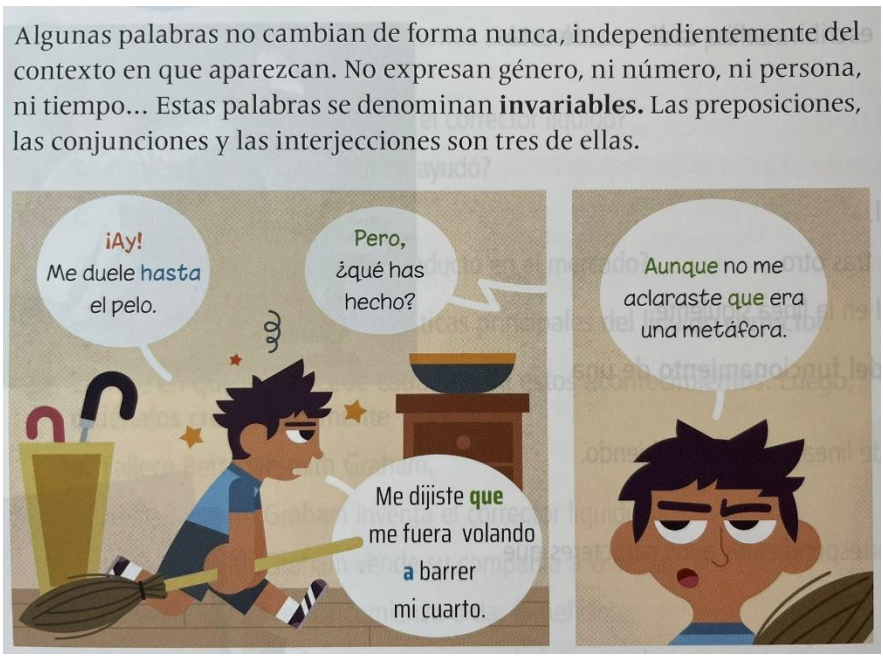
La funcionalidad de las imágenes se divide en tres categorías: decoración, con la intención de que el libro sea más atractivo; descripción de situaciones, donde la imagen juega un papel importante en la comprensión del contenido o realización de la tarea; y explicación de situaciones, donde se ponen de manifiesto ideas para comprender ciertos conceptos.

En la relación con el texto principal, se entiende que una relación connotativa es aquella donde el texto no expresa su relación con el elemento artístico; una relación denotativa se refiere a las situaciones donde el texto menciona una relación con lo que se representa a través de la ilustración; y, por último, una relación sinóptica es aquella donde "la imagen y el texto constituyen una unidad indivisible" (Perales y Jiménez, 2002, p. 377). Las etiquetas verbales se dividen entre la ausencia total de etiquetas; onomatopeyas; nominativas, es decir, únicamente palabras; y texto, oraciones completas.

Asimismo, se considera el tipo de tarea a realizar con las imágenes, considerando como tipo de tarea con elementos artísticos con función decorativa, mirar. Además, se añade la categoría ordenar a mayores de las propuestas por los autores mencionados con anterioridad a partir de la necesidad observada en el análisis. Por último, se contempla la posibilidad de tareas de tipo más creativo, completar y dibujar. Por último, se ha tenido en cuenta si los ejercicios incluían preguntas o instrucciones para trabajar específicamente las imágenes, fomentando el análisis de las ilustraciones por parte del estudiante.

A continuación, se presenta en la Figura 1 un ejemplo de elemento artístico analizado para respaldar los resultados obtenidos.

FIGURA 1. *Ejemplo analizado de ilustración y texto que la acompaña.*



Fuente: Aznárez et al. (2023) en libro de texto de 6.º de Lengua Castellana y Literatura de la editorial Edelvives

En este caso, se trata de una ilustración relacionada con las actividades, o más en concreto, con la explicación de un contenido. La iconicidad de la imagen es de tipo dibujo figurativo con signos y su función es de

descripción de la situación. La relación con el texto principal es connotativa y las etiquetas verbales son de tipo texto. La tarea por realizar, que no viene explícitamente solicitada, es mirar y no dispone de instrucciones para trabajar este elemento artístico.

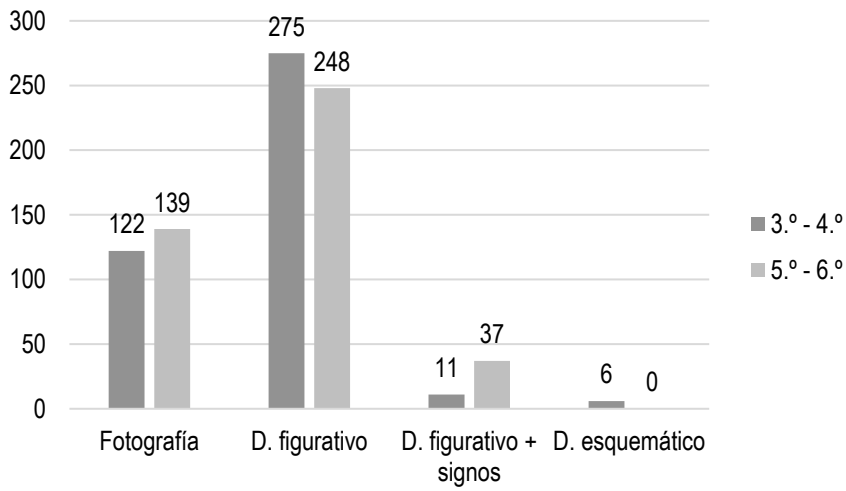
4. RESULTADOS

A continuación, se exponen los resultados de cada editorial por separado para, posteriormente, realizar una presentación conjunta de estos.

Comenzado con Anaya, se observa un ligero aumento de elementos artísticos en los cursos 5.º y 6.º, aunque únicamente supone 10 elementos artísticos más en total. Si observamos la disposición de estas ilustraciones a lo largo de los libros, de media, se aprecia una ilustración por página o menos. De estos elementos artísticos, el 12,17 % no tienen una relación explícita con el texto al que acompaña.

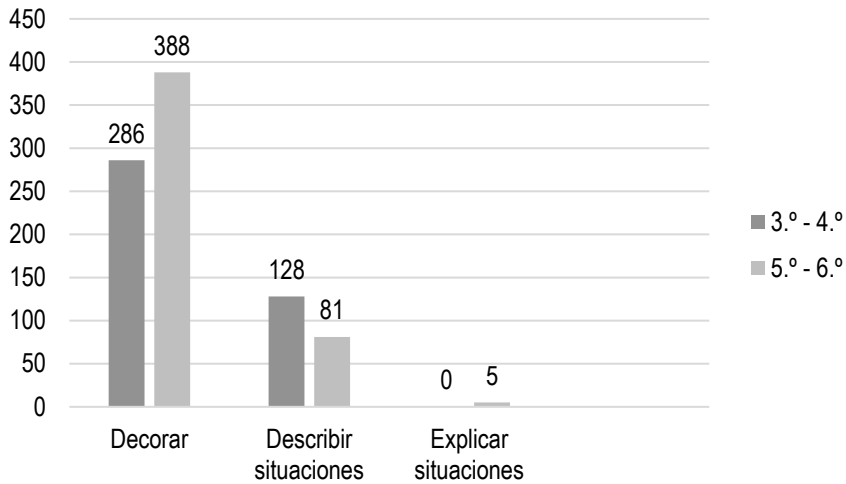
Siguiendo el orden establecido por el instrumento, se observa una presencia mayoritaria de ilustraciones con iconicidad de tipo dibujo figurativo, representando el 62.41 %. Después, le siguen la fotografía con 31.15 % y, con mucha menos presencia, el dibujo figurativo con signos, con un 5.73 %, y el dibujo esquemático con un 0.72 %.

***GRÁFICO* 1.** *Desglose de la iconicidad por ciclo en Anaya.*



Un 74.46 % de las ilustraciones tienen una función decorativa, mientras que el 24.94 % describen situaciones y únicamente el 0.6 % se utilizan para explicar situaciones. La relación de los elementos artísticos con el texto principal es, principalmente, connotativa, suponiendo el 80.19 % de las ilustraciones.

GRÁFICO 2. *Desglose de la función por ciclo en Anaya.*

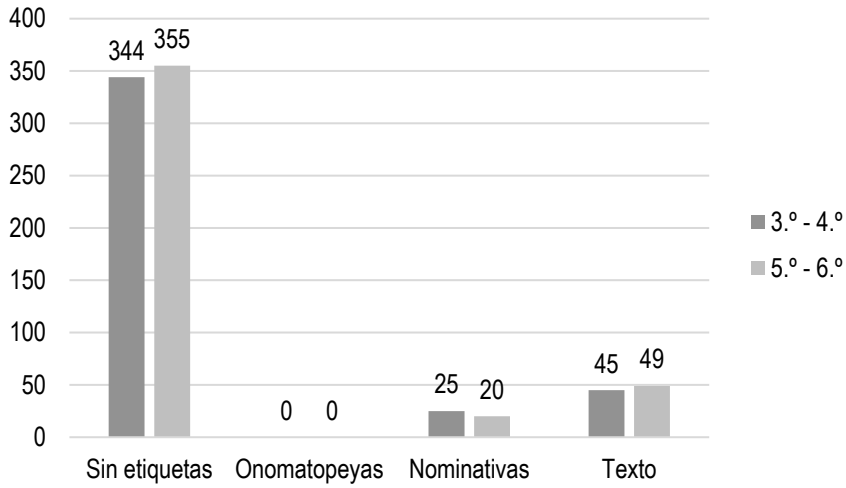


Fuente: elaboración propia

Si se atiende a las etiquetas verbales que aparecen dentro de las ilustraciones, se observa que el 83.41 % no presenta ninguna etiqueta y, si lo hace, predomina el texto con un 11.22 %, lo que se aprecia sobre todo en viñetas de cómics. El tipo de tarea a realizar suele ser en el 97.61 % de los casos mirar. En la mayor parte de las ocasiones se añaden elementos artísticos, pero sin ninguna especificación sobre qué realizar con la imagen. Asimismo, tampoco existe una enseñanza explícita sobre las imágenes que se añaden, suponiendo únicamente el 3.58 % las ilustraciones que se acompañan de algún tipo de guía sobre el trabajo de estas.

Por otro lado, en la editorial Edelvives también se aprecia un ligero aumento de elementos artísticos en los cursos 5.º y 6.º, aunque este aumento solo supone 14 ilustraciones. En cuanto a la distribución a lo largo del libro, en cada página encontramos, de media, una o más ilustraciones.

GRÁFICO 3. *Desglose de las etiquetas verbales por ciclo en Anaya*



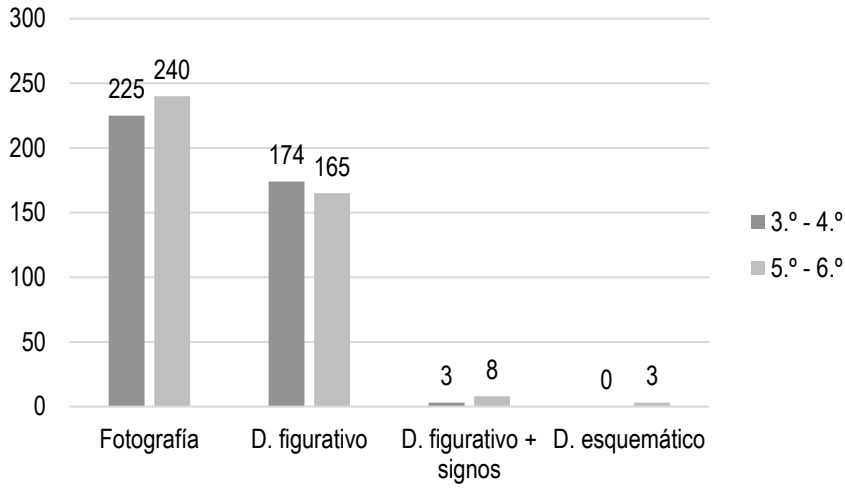
Fuente: elaboración propia

En esta editorial, la iconicidad más representativa, con un 56.85 % es la fotografía, siguiéndole el dibujo figurativo con un 41.44 %, el dibujo figurativo con signos con un 1.34 % y el dibujo esquemático con un 0.37 %.

La mayor parte de las ilustraciones, en concreto el 85.82 %, tienen una función decorativa y el restante 14.18 % describen situaciones. Las etiquetas verbales no tienen presencia en el 95.11 % de los casos y cuando lo hacen tienen formato de texto en el 2.08 % de ilustraciones, formato nominativo en el 2.69 % y onomatopeyas en el 0.12 %. En el tipo de tarea a realizar con los elementos artísticos, de nuevo predomina la acción de mirar, en el 98.9 % de casos. Asimismo, observamos un 0.86 % de tareas de ordenar y un 0.24 %, dibujar. Por último, la enseñanza explícita para trabajar las imágenes aparece en el 2.81 % de casos.

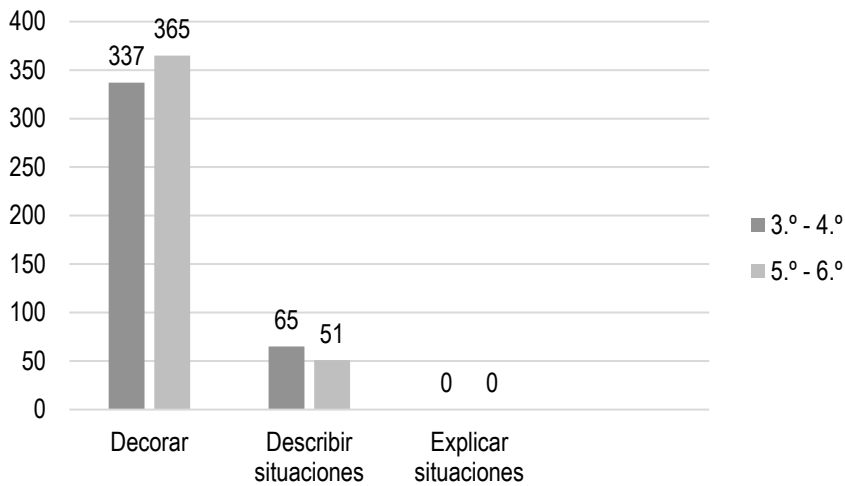
Si se comparan las dos editoriales, entonces, no se observan diferencias significativas en cuanto a los porcentajes, siendo el dato más relevante el mayor uso de fotografías en vez de dibujos figurativos en la editorial Edelvives.

GRÁFICO 4. *Desglose de la iconicidad por ciclo en Edelvives.*



Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 5. *Desglose de la función por ciclo en Edelvives.*



Fuente: elaboración propia

Asimismo, en cuanto a los enunciados que acompañan a los elementos artísticos, se observa mayor énfasis en el tratamiento de imágenes en la editorial Edelvives, distribuyéndose a lo largo del libro de manera más uniforme, a diferencia de la editorial Anaya que lo aborda prácticamente solo al final de cada tema. Este énfasis en la editorial Edelvives se desarrolla a través de preguntas abiertas para reflexionar sobre las características de las imágenes, en especial en aquellas de tipo fotográfico.

5. DISCUSIÓN

A través del análisis comparativo de dos editoriales actuales se muestran unos resultados parecidos en cuanto al tratamiento del elemento artístico en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Como se mencionaba en los resultados, la diferencia más significativa entre ellas es la preferencia de la iconicidad empleada; mientras que Anaya se decanta por dibujos figurativos, Edelvives lo hace por fotografías. Aunque, siguiendo los supuestos de Perales y Jiménez (2002), donde se expone que no hay evidencias de que la utilización de fotografías o dibujos figurativos con signos aporten una mejor comprensión de los contenidos, cabe destacar que su estudio es llevado a cabo en el área de ciencias, por lo que en el caso de Lengua Castellana y Literatura este uso diferenciado puede suponer un apoyo interesante para el tratamiento de diversos conceptos propios de la disciplina.

Por otro lado, resulta fundamental mencionar que, en este estudio, la funcionalidad decorativa de las ilustraciones, muy relacionada con el tipo de tarea a realizar: mirar, llega a porcentajes de alrededor de 80 %; mientras que en el caso de Perales y Jiménez (2002) es de un 40 % aproximadamente. Esto coincide también con las conclusiones expuestas por Gómez y López (2014), quienes ponen de manifiesto que las editoriales priorizan la estética del libro al trabajo adecuado de las diferentes habilidades que el alumnado debe desarrollar. Este valor estético, sin duda, es de gran interés a nivel comercial, por lo que resulta casi imprescindible el análisis del potencial educativo del elemento visual en los manuales de las distintas disciplinas.

Por último, y relacionado con la idea que acabamos de señalar, cabe destacar los resultados obtenidos en la incorporación de instrucciones para trabajar las imágenes, que se da en un 3 % de casos, aproximadamente. Si se tienen en cuenta las conclusiones de autores mencionados anteriormente, las imágenes pueden ser interpretadas de múltiples formas, por lo que, si el libro de texto como expone Terrón y Cobano (2008, p. 397, recopilado de Zabalza, 1990), es el eje en el que se fundamentan las decisiones sobre las estrategias didácticas, se relega el trabajo íntegro sobre la alfabetización visual al profesorado que no siempre dispone de las herramientas o los recursos necesarios para llevarlo a cabo. Quizás este elemento con el que estamos tan familiarizados, como es la imagen, merezca más atención didáctica por parte de programadores, editoriales e incluso gestores de la comunidad educativa, pues, en definitiva, quienes están expuestos directamente al potencial comunicativo de la imagen es el alumnado, y es precisamente a quien debemos proteger y educar en el manejo de las mismas.

6. CONCLUSIONES

Con todo lo expuesto, se da respuesta a los objetivos propuestos en el segundo apartado. Por un lado, se han apreciado las características del elemento artístico en los libros de texto del área de Lengua Castellana y Literatura en la etapa de Educación Primaria, analizando varios aspectos, como la iconicidad, la función y su relación con el texto principal; analizando una muestra de dos editoriales, lo que ha permitido obtener una visión más amplia en este análisis exploratorio.

Con ello, se aprecia una diferencia en la preferencia de la iconicidad en las dos editoriales. Asimismo, se han manifestado similitudes, sobre todo en las funciones del elemento artístico, arrojando unos resultados que evidencian la necesidad de una mayor profundización tanto en la investigación del uso de las ilustraciones como en la elaboración de estos materiales curriculares.

Por otro lado, se han contemplado las técnicas de trabajo suscitadas por el propio libro para abordar el elemento artístico, observando tanto el tipo de tarea que se solicita en las actividades como la inclusión de

instrucciones concretas para abordar la cultura visual. De esta manera, se reiteran las similitudes entre las dos editoriales, donde las tareas que predominan son mirar y la incorporación de instrucciones precisas es prácticamente nula.

Pese a las limitaciones que este estudio presenta, entre ellas la necesidad de ampliación de muestra incluyendo más editoriales y la utilización de un instrumento de análisis adaptado de investigaciones que no abordan el área de Lengua Castellana y Literatura, se evidencia la necesidad de seguir indagando en la alfabetización visual en esta área, ya que dicha interdisciplinariedad puede proporcionar un enriquecimiento significativo a la hora de trabajar los diferentes contenidos. Esto se aprecia, sobre todo, en la editorial Edelvives, donde comienzan a incorporarse a lo largo del libro de texto actividades destinadas a la reflexión en torno a los elementos visuales, ofreciendo la oportunidad de trabajar la competencia comunicativa a través de las ilustraciones.

Como también cabe mencionar que en este análisis únicamente se han tenido en cuenta los elementos visuales representados en el libro impreso, sin embargo, este material incorpora numerosos elementos digitales, cuyo análisis puede enriquecer notablemente el conocimiento sobre las estrategias didácticas que este recurso aborda.

Por todo ello, se concluye que no cabe duda de que los libros de texto elaborados a partir de la legislación vigente, RD 157/2022, presentan un formato que pretende ser sumamente atractivo para el alumnado. Sin embargo, para que este material curricular se adapte también a los requerimientos expuestos en el RD 157/2022 en cuanto al desarrollo del espíritu crítico, se observa la necesidad de seguir profundizando y elaborando actividades que inviten a la reflexión en torno al binomio educación visual y educación lingüística.

7. REFERENCIAS

Barragán Caro, A. P., Plazas Cepeda, N. I. y Ramírez Venegas, G. A. (2016). La lectura de imágenes: una herramienta para el pensamiento crítico. Educación y Ciencia, 19, 85 – 103.

Beas, M. (Ed.). (2013). Ciudadanías e identidades en los manuales escolares. Sevilla: Díada Editora y Junta de Andalucía.

Braga Blanco, G. y Belver Domínguez, J. L. (2016). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. Revista Complutense de Educación, 199, 27 Núm. 1, 199-218 http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45688

Colón, Mª. J. (2021). Notas para la lectura de álbumes sin palabras. Discurso no ficcional y viaje migratorio. Hachetetepé. Revista científica en Educación y Comunicación, (23), 1-15. https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2021.i23.2201

Departamento de Creación Editorial GE. (2023). Lengua Castellana y Literatura, 3.º, edición FanFest. Edelvives.

Departamento de Creación Editorial GE. (2023). Lengua Castellana y Literatura, 4.º, edición FanFest. Edelvives.

Departamento de Creación Editorial GE. (2023). Lengua Castellana y Literatura, 5.º, edición FanFest. Edelvives.

Departamento de Creación Editorial GE. (2023). Lengua Castellana y Literatura, 6.º, edición FanFest. Edelvives.

Gómez Carrasco, C. J. y López Martínez, A. M. (2014). Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la historia. Diseño de un instrumento de análisis. Enseñanza de las Ciencias Sociales, 13, 17-29.

Grande-López, V. (2018). Ver mundos diferentes estimula la imaginación. Hachetetepé. Revista científica de Educación y Comunicación, (17), 71-81. https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2018.v2.i17.8

Grupo Anaya. (2023). Lengua Castellana y Literatura, 3.º, edición Operación Mundo. Anaya.

Grupo Anaya. (2023). Lengua Castellana y Literatura, 4.º, edición Operación Mundo. Anaya.

Grupo Anaya. (2023). Lengua Castellana y Literatura, 5.º, edición Operación Mundo. Anaya.

Grupo Anaya. (2023). Lengua Castellana y Literatura, 6.º, edición Operación Mundo. Anaya.

Jewitt, C. (2005). Multimodalidad, “lectura” y “escritura” para el siglo XXI. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 26, N° 3, 315–331.

López-Manjón, A. y Postigo, Y. (2016). ¿Qué libro de texto elegir? La competencia visual en las actividades con imágenes. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 13(1), 84-101. DOI:10498/18016

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. «BOE» núm. 52, de 02 de marzo de 2022. BOE-A-2022-3296

Perales, F. J. y Jiménez, J. D. (2002). Las ilustraciones en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Análisis de libros de texto. Enseñanza de las ciencias, 20 (3), 369-386.

Puelles, M. (2000). Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento. Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria, 19, 5-12.

Romero-Oliva, M.F., Heredia-Ponce, H., y Sampériz-Hernández, M. (2019). El booktrailer como herramienta digital en la formación lectora de los futuros docentes. Un estudio de caso. Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital, 8(2), 92-128. https://bit.ly/3caf7Ti

Terrón Caro, M. T., & Cobano-Delgado Palma, V. (2008). El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de Educación Primaria. Foro de Educación, 6(10), 385-400.

Torres, J. (1994). Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado. Madrid: Morata.

Trigo Ibáñez, E., Santos Díaz, I.C., y Sánchez Rodríguez, S. (2020). ¿Qué leen los adolescentes españoles? Un estudio de los consumos de lectura analógica. Investigaciones Sobre Lectura, (13), 54-71. https://doi.org/10.37132/isl.v0i13.278

ELEMENTO ARTÍSTICO Y NUEVAS LITERACIDADES EN LA LITERATURA INFANTIL NO OBLIGATORIA: COLECCIÓN «LAS RATITAS»

CRISTINA GABRIELA CHIRILA
Universidad de Valladolid

MARÍA ARACELI ALONSO-CAMPO
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

En un contexto en el que nos encontramos rodeados de imágenes, la infancia se introduce en la cultura visual de los medios digitales a una edad cada vez más temprana, por lo que resulta necesario conocer aquellos recursos que los niños y las niñas demandan para introducir en el proceso de enseñanza-aprendizaje herramientas que les permitan decodificar y codificar tanto imágenes como textos, trabajando de esta manera con los hipertextos. Como explica Obando (2000),

> La sociedad de hoy se encuentra ante un mundo de notables transformaciones no solo culturales, sino perceptivas. El entorno está enriquecido con múltiples imágenes provenientes de los medios. Esta nueva forma de literatura tiene implícita una lógica diferente a la convencional, la cual debe ser incorporada a los procesos pedagógicos, de tal manera que las acciones de la escuela no se desarticulen de las acciones de otros escenarios de lo social. (p. 2)

Asimismo, los entornos digitales ofrecen una gran accesibilidad a múltiples contenidos, por lo que se requiere trabajar con el alumnado, dotándoles de las herramientas necesarias que les permitan desarrollar un pensamiento crítico.

Como manifiestan Barragán *et al*. (2016, p. 87), «las imágenes, especialmente las publicitarias, acompañan al ser humano en todo momento de su diario vivir. El aula de clase no puede continuar ajena a esta

realidad». Es en este momento donde la introducción de aquellas herramientas de trabajo para fomentar el pensamiento crítico entra en juego para desarrollar en el alumnado las habilidades necesarias para desenvolverse con cierta autonomía dentro de los medios digitales en los que ya se encuentra inmerso.

En la actual legislación educativa, el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, expone en su perfil de salida del alumnado en el área de Lengua Castellana y Literatura la necesidad de adaptación al contexto actual, contexto que precisa una alfabetización visual y lingüística. Asimismo, menciona la necesidad de incorporar «las formas de comunicación mediadas por la tecnología y atendiendo al ámbito personal, educativo y social. Por otra parte, saber leer hoy implica también saber navegar y buscar en la red y seleccionar información fiable con distintos propósitos» (RD 157/2022, p. 24457), estableciendo una alfabetización tanto mediática como informacional.

Sin embargo, al abordar la alfabetización visual y lingüística del alumnado, se debe contemplar necesariamente las características de las nuevas literacidades que actualmente impregnan el contexto en el que nos encontramos. Rowsell y Wlash (2015) exponen varios aspectos sobre las nuevas literacidades que resultan interesantes para seguir profundizando en la introducción de este estudio:

> 1) las nuevas tecnologías ofrecen una forma de imaginar las prácticas de nuevas literacidades; 2) las nuevas literacidades son esenciales para la participación económica, cívica y personal en una comunidad mundial; 3) las nuevas literacidades cambian, se combinan y convergen tanto como cambia la definición de las tecnologías; y 4) las nuevas literacidades son multimodales y multifacéticas. (p. 145)

Rowsell y Wlash (2015) mencionan diversos estudios donde se relacionan los conocimientos escolares con prácticas de literacidades digitales, revelando unos resultados muy interesantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje del estudiantado. Con este estudio, también se pretende contribuir a la ampliación de conocimiento acerca de recursos en formatos multimodales para conocer su posibilidad de incorporación en el trabajo de aula, por ejemplo.

Para llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje poniendo el foco en el alumnado, se requiere una revisión, no solo de los recursos básicos utilizados en las etapas de formación obligatoria, sino también de aquellos recursos tan demandados en la actualidad por el público infantil como es todo el universo conceptual que reciben en forma de imágenes, videos, textos hipermediáticos, así como las colecciones de libros infantiles que surgen a partir de canales de YouTube. De esta manera, se pueden conocer las características de los recursos tan demandados por el alumnado en su tiempo libre, posibilitando la introducción y aplicación de los mismos en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una doble perspectiva: el trabajo de habilidades cognitivo-lingüísticas y como recurso motivacional para el trabajo transversal de diversos contenidos.

En este caso, se aborda el elemento visual dentro de la literatura infantil; de hecho, autores como Álvarez *et al.* (2021) mencionan la necesidad de prestar atención al tipo de sensaciones que este tipo de tareas, es decir, la lectura, puede provocar en el alumnado. Si en la escuela se abordan únicamente textos que producen en el alumnado emociones adversas, estos manifestarán un rechazo hacia al hábito lector. Por ello, desde este estudio se propone la necesidad de incorporar en el ámbito escolar lecturas que motiven al alumnado, a partir de las cuales se pueda trabajar aspectos como la alfabetización visual y lingüística.

La imagen y la grafía de estos recursos, tanto en formato libro como en audiovisual, que resultan sumamente atractivos para el público infantil, conforman el imaginario del alumnado en la actualidad, ya que, como mencionan Rowsell y Walsh (2015, p. 149) «si los estudiantes las están usando fuera de la escuela, entonces es bueno preguntarse si estos modos de comunicación pueden usarse en la escuela para comprometer a los estudiantes con el aprendizaje». Por tanto, conocer los elementos artísticos que los componen es una oportunidad para acercarnos a este imaginario y comprender sus características, observando así la representación que se realiza del entorno y las posibilidades que este tipo de recursos ofrecen.

En esta línea, Enríquez (2019) defiende la idea de que la lectura de las imágenes brinda la posibilidad de realizar diversas representaciones y expresar sentimientos y pensamientos, transformando el contexto social y cultural de una forma significativa. Estas imágenes favorecen la creación de nuevos imaginarios diferentes a aquellos establecidos a través de las palabras, iniciando el «reconocimiento de un mundo más sencillo, fácil e identificable en la vida del ser humano» (Enríquez, 2019, p. 45).

El trabajo que se presenta es una primera aproximación al tema, con vista a seguir profundizando en el análisis del elemento artístico empleado tanto en las lecturas infantiles no obligatorias como en los respectivos canales de YouTube de los que derivan.

2. OBJETIVOS

A través de este estudio exploratorio sobre la cultura visual que actualmente las niñas y los niños consumen en su tiempo libre, se pretende alcanzar los siguientes objetivos generales:

- Analizar las características del elemento artístico y el grafismo en la colección *Las Ratitas*, lectura infantil no obligatoria.
- Conocer la relación entre la colección de literatura infantil y el canal de YouTube al que está asociada.

  Estos dos objetivos facilitan, asimismo, conocer las posibilidades que estos recursos puedan ofrecer para el trabajo dentro del aula, ya sea bien desde un aspecto motivacional para la lectura bien como un recurso utilizado a modo de punto de partida para iniciar una reflexión en torno a los materiales que la infancia prefiere en su tiempo libre.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio se categoriza como exploratorio, puesto que pretende indagar en el estado actual de la cultura visual que impregna tanto la literatura infantil como los materiales audiovisuales preferidos por la infancia en su tiempo libre. Se trata, principalmente, de un análisis documental que aborda la iconografía de las obras para conocer las tendencias de la actualidad.

La selección del material obedece a criterios de funcionalidad, pues se presenta el estudio de una serie de textos de lectura libre de gran éxito entre la población infantil.

En primer lugar, se realiza una recogida de datos conforme a unos criterios establecidos específicamente para este estudio, con base en conceptos teóricos de representación de contenido visual en conjunción con lenguaje verbal (véase 3.2. Instrumento).

Estos criterios nos guiarán en el estudio de los resultados, mostrando el papel de la imagen, su relación con el elemento verbal y, por tanto, la capacidad de formación en competencia lectora en textos multimodales. Estos resultados, además, arrojarán luz sobre el protagonismo de los criterios editoriales o educativos en materiales de lectura no considerados específicamente de aula, así como abrirán vías para poder usar estos recursos dentro del aula.

3.1. Muestra

La muestra principal de análisis se compone de 300 ilustraciones que pertenecen a los primeros cinco libros de la colección de literatura infantil *Las Ratitas*, publicados entre los años 2020 y 2021. Los títulos de estas obras son, en orden de publicación: *Tres, dos, uno… ¡superpoderes!*; *Super Alma en acción*; *La misteriosa magia de las Súper Ratitas*; *Superaventura entre las nubes*; y *¡Las sirenas existen!* Se trata de literatura infantil categorizada para un público entre 7 y 9 años; es decir, alumnado que se encuentra en la etapa de Educación Primaria.

En cuanto a los libros, las autoras que se presentan son Las Ratitas, Gisele y Claudia, y las ilustraciones pertenecen a Isabel Lozano, y es Edicaciones Destino la editorial encargada de la publicación. La colección está asociada al canal de YouTube protagonizado por las dos niñas desde 2016, también llamado *Las Ratitas*, el cual se incluye en esta muestra para ofrecer una visión exploratoria sobre la relación entre el formato audiovisual proporcionado por las protagonistas y el formato impreso. Aunque a este canal se asocian otros tres (Saneub, ItarteShows e Itarte Vblogs), en este caso se incluye en la muestra únicamente el canal *Las Ratitas*, puesto que es el principal que se vincula a la colección.

3.2. Instrumento

Para este análisis exploratorio, se emplea una tabla de criterios y subcriterios que se aplicarán para poder realizar el análisis cualitativo y cuantitativo. Para la elaboración de la tabla se toman como base los criterios propuestos por Perales y Jiménez (2002) y Colomer (1999). Por tanto, el instrumento de análisis de las ilustraciones de la colección queda recogido en la Tabla 1; a su vez, la Tabla 2 muestra los elementos observados en los videos del canal de YouTube.

TABLA 1. *Criterios de análisis para ilustraciones*

Ilustraciones	
Iconicidad	Fotografía
	Dibujo figurativo
	Dibujo figurativo + signos
	Dibujo esquemático
Función	Decorar
	Con algunos elementos no descritos
	Describe situaciones
Etiqueta verbal	Sin etiquetas
	Onomatopeyas
	Nominativas
	Texto
Disposición 1	Horizontal
	Vertical
Disposición 2	Antes del texto
	Durante el texto
	Después del texto

Fuente: elaborado a partir de Perales y Jiménez (2002) y Colomer (1999)

Los criterios que se pretenden observar son la iconicidad de las imágenes, si representan fotografías, dibujos figurativos, dibujos figurativos con signos o dibujos esquemáticos; la función de estas ilustraciones, si es simplemente decorativa, si incluye algunos elementos no descritos por el texto o si describen situaciones no expuestas a lo largo del texto; también se observan las etiquetas verbales, pudiendo ser ilustraciones sin presencia de etiquetas, etiquetas en forma de onomatopeyas, etiquetas de tipo nominativas o etiquetas en formato texto. Por último, se

determina si las ilustraciones se muestran en una disposición horizontal o vertical y si estas aparecen antes, durante o después del texto.

TABLA 2. *Criterios observados en el material audiovisual*

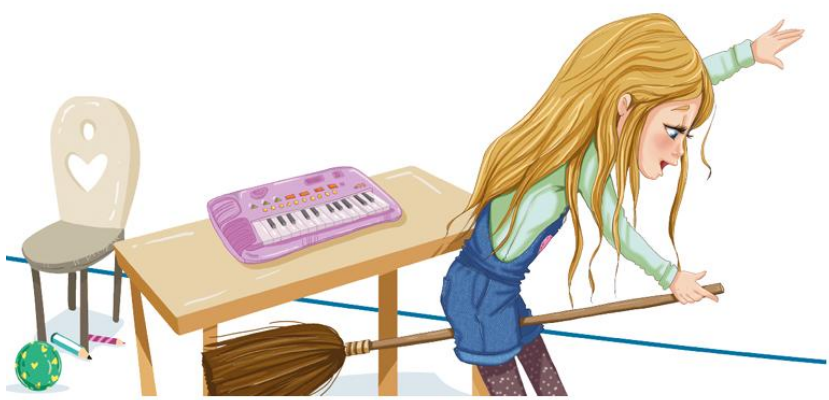
Material audiovisual
Temas abordados
Elementos visuales
Continuidad de la historia

Fuente: elaboración propia

En cuanto al material audiovisual, se presta atención a los diferentes temas que se abordan a lo largo de los videos, a los elementos visuales que se incluyen y si se presenta continuidad con la historia del material impreso.

A continuación, en la Figura 1, se muestra un ejemplo de ilustración analizada en los libros, a modo de ejemplo, para sustentar así la posterior exposición de los resultados.

FIGURA 1. *Ejemplo de ilustración analizada junto a texto*



Para demostrarme que no teníamos poderes, se montó en una escoba y exclamó guasona:

—¡Vuela, escobita!

Fuente: *Las Ratitas* (Vol. 1) (2020)

En este caso se trata de una ilustración con iconicidad de tipo dibujo figurativo, cuya función es decorar puesto que el texto presenta la descripción de la imagen, sin ninguna etiqueta verbal. La disposición es horizontal y la imagen se presenta antes de la descripción del texto.

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados diferenciando entre aquellos que se han obtenido a partir de las ilustraciones de la colección y aquellos que se han alcanzado a partir del material audiovisual.

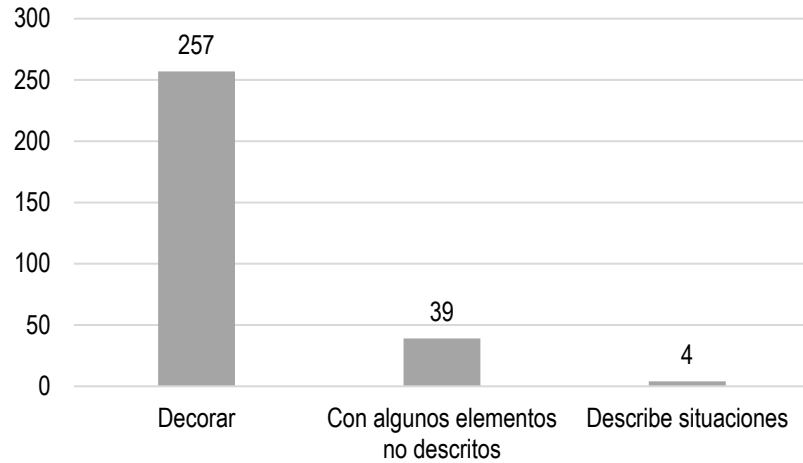
4.1. Material impreso

La colección de libros *Las Ratitas* comienza relatando la historia de las dos hermanas, Claudia y Gisele, que preparan una canción para presentarse a Song Talent. Durante los preparativos, descubren que tienen superpoderes, tanto ellas como su perrita Alma. A lo largo de la colección, los diferentes libros relatan las aventuras de las dos hermanas y su mascota. Las protagonistas en cada libro son Gisele, Claudia y Alma, y los personajes secundarios más frecuentes son los padres, Lluís y Mireia.

En cuanto a la iconicidad de las ilustraciones, se trata de dibujos figurativos donde la gama cromática se compone de colores intensos, donde predomina el rosa, el lila y el turquesa, siendo los dos primeros los colores favoritos de las protagonistas (dato mencionado reiteradamente en el canal de YouTube). Se trata de ilustraciones sencillas que no disponen de fondo, sino que se ilustra, principalmente, a las protagonistas y las acciones principales. Un 29 %, además de los dibujos figurativos, presentan signos, representando las diferentes acciones y movimientos.

La función principal de las ilustraciones es decorar, siendo el caso del 86 % de las imágenes analizadas. El texto incluye casi todos los detalles representados en su respectiva imagen. Un 13 % de las imágenes representan algunos elementos no explícitos en el texto y solo un 1 % describen situaciones no relatadas a lo largo de la obra, tal como se muestra en el Gráfico 1.

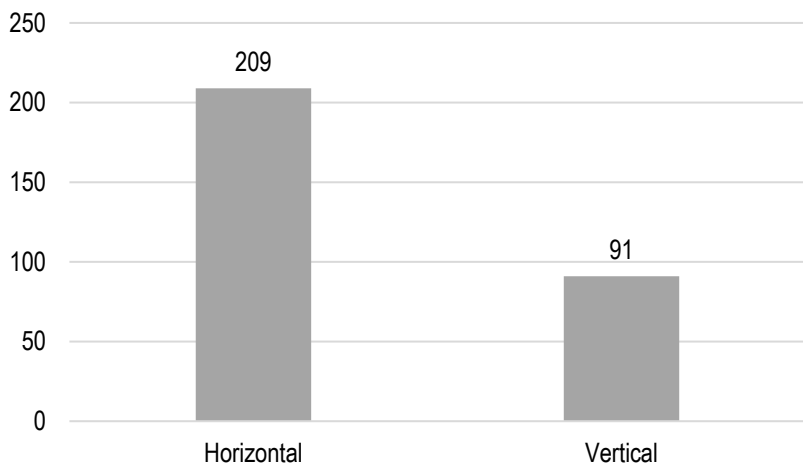
GRÁFICO 1. *Función de las ilustraciones*



Fuente: elaboración propia

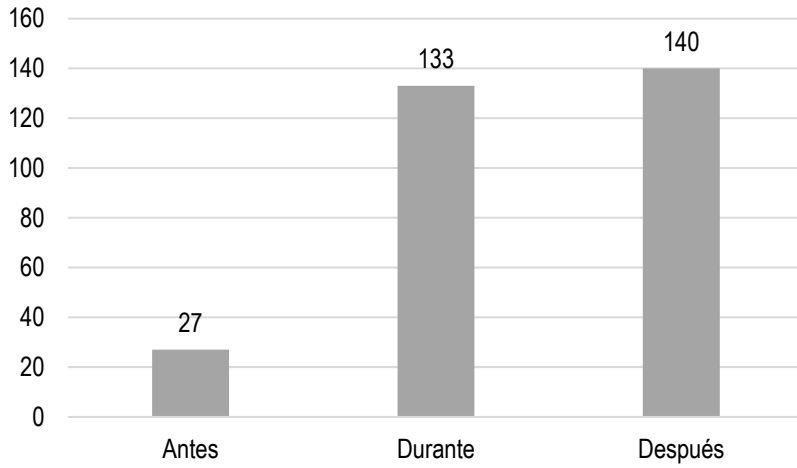
Si observamos la disposición de estas ilustraciones a lo largo del texto, un 70 % tiene una disposición horizontal y la mayor parte se sitúa durante o después de la descripción ofrecida por el texto (Gráfico 2 y 3, respectivamente).

GRÁFICO 2. *Disposición 1*



Fuente: elaboración propia

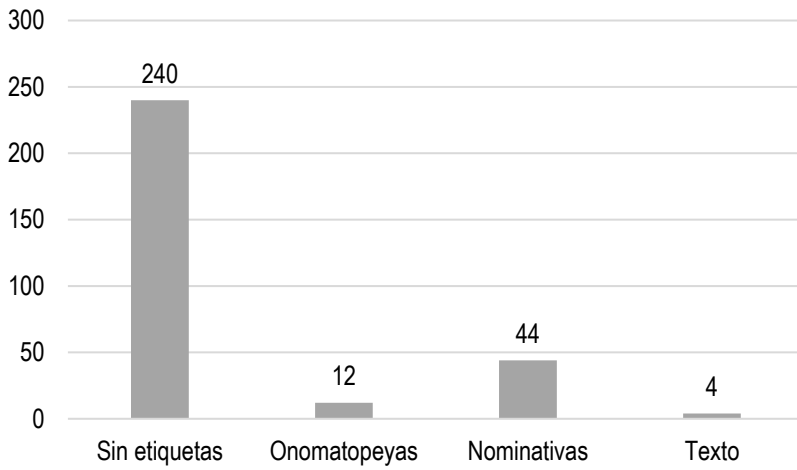
GRÁFICO 3. *Disposición 2*



Fuente: elaboración propia

En cuanto a los resultados sobre la presencia de etiquetas verbales, un 80 % de ilustraciones no presenta ninguna etiqueta verbal, mientras que un 15 % muestra etiquetas nominativas, es decir, con una única palabra, observadas sobre todo en ropa o etiquetas referentes a objetos, un 4 % representa la presencia de onomatopeyas, y en un 1 % se ilustra texto (Gráfico 4).

GRÁFICO 4. *Etiqueta verbal*



4.2 Material audiovisual

La colección de libros está asociada, principalmente, al canal de YouTube *Las Ratitas*. Comenzaron en 2016 y la característica principal de estos videos es que las protagonistas van probando diferentes juguetes. Comienzan al principio con videos donde predomina la música y juegan en una mesa. Sin embargo, a medida que se avanza por los videos publicados, se puede observar como la presencia de las hermanas va tomando cada vez más protagonismo, llegando a ser videos donde ponen en escena diversas historias en torno a los juguetes.

En los diferentes videos se puede observar la presencia de multitud de juguetes (bebés, maquillaje, cocina, castillos, piscina de bolas…), disfraces, referencia a McDonald y la aparición de elementos tecnológicos como el uso de la *tablet* o el primer móvil. Son videos reales a los que se le añaden un toque de fantasía y se utilizan recursos como sonidos adicionales para simular aplausos, acciones o reacciones.

En cuanto a los elementos visuales presentados en el canal, se trata de videos donde muestran elementos icónicos, como símbolos que indican acción, onomatopeyas o añaden ficción a la realidad presentada. Si nos fijamos en la grafía presentada, esta solo aparece en ciertas ocasiones concretas para hacer referencia principalmente a otros videos.

Por último, la continuidad con la colección se refleja a través de sus protagonistas. En algunas ocasiones, en los videos aparecen elementos de magia, sin embargo, no hacen referencia clara a la literatura. Asimismo, se observan algunos videos a modo de publicidad de los libros, ya sea a través de una presentación o la propuesta de manualidades.

5. DISCUSIÓN

Si tenemos en cuenta la clasificación que se realiza de las preferencias lectoras según la evolución psicológica de la lectura que menciona Colomer (1999), observamos que la colección se encuadra en el tercer estadio de operaciones concretas (I), ya que se ofrecen lecturas donde se incluyen elementos maravillosos (el hecho de transformarse y tener superpoderes), se trata de historias relativamente breves que cuentan con

planteamiento, nudo y desenlace y, además, se apoya el texto con numerosas ilustraciones, aunque su función sea únicamente decorar.

En este caso, los resultados muestran un formato de libro tradicional, vertical, pero con una gran cantidad de ilustraciones que, en la mayor parte de los casos, son fieles a la descripción del texto. No suelen añadir ningún elemento nuevo a los ya aportados a lo largo de las descripciones. Asimismo, las ilustraciones aparecen durante o después de ser mencionadas en el texto.

Sin embargo, como mencionan diversos autores, entre ellos Enríquez (2019) y Barragán *et al.* (2016), la lectura de las imágenes se vuelve crucial para desarrollar un pensamiento crítico y llevar a cabo una comprensión significativa del contexto social y cultural. Las imágenes empleadas no suscitan la necesidad de observarlas con detenimiento, pero sí facilitan la conexión con elementos socioculturales. De hecho, si se observan desde una perspectiva de cultura transmitida, se representa, sobre todo, el respeto hacia los animales; sin embargo, la diversidad de las personas y otros aspectos relacionados con la inclusión apenas quedan reflejados cuando se representan otros personajes distintos a las protagonistas.

En cuanto a la cultura visual transmitida a través del canal de YouTube, se destaca la observación del uso de elementos tecnológicos desde una temprana edad y el uso de una gran cantidad de juguetes. Al igual que sucede en la etapa adulta, los videos donde se muestran a las personas probando diferentes objetos, como juguetes u otros objetos digitales, suelen marcar tendencia entre el público.

Como se mencionaba también en la introducción de este artículo, uno de los elementos esenciales por abordar en el tratamiento de contenidos o estrategias metodológicas es la emoción que estos recursos transmiten al alumnado (Álvarez *et al.*, 2021). Sin embargo, no cabe duda de que, en el caso de este recurso, tanto la colección de literatura como el material audiovisual analizado, al tratarse de materiales elegidos por el propio público infantil fuera del entorno escolar y, por tanto, no obligatorio, suponen emociones positivas para una gran parte de la infancia. Esto indica que su uso pedagógico dentro del aula puede ser un acierto, tanto

para el fomento de la lectura como para el desarrollo de actividades que fomenten la reflexión, ya que las temáticas del material audiovisual son diversas y relacionadas con la realidad sociocultural del niño o niña.

6. CONCLUSIONES

El análisis de las características del elemento artístico y el grafismo en la literatura infantil no obligatoria llevado a cabo resalta la importancia de la imagen tanto en la propia colección «Las Ratitas» como en el canal asociado de YouTube, donde en la mayor parte de las muestras observadas, la ilustración o la imagen justamente no va acompañada de un componente verbal. La imagen «habla» por sí sola, sin necesidad de recurrir a un texto que la acompañe, mostrando la relación con el componente sociocultural, sobre todo, en el material audiovisual, lo cual facilita la comprensión del mundo que rodea al niño o niña, de manera que se facilita la conexión entre la historia que se narra y el mundo real.

El estudio presenta diversas limitaciones, entre ellas la necesidad de observar todos los libros de la colección y llevar a cabo también un análisis más exhaustivo del discurso empleado junto a las ilustraciones, puesto que puede ofrecer detalles de la cultura transmitida a través de la palabra, cultura que debe ser explorada y trabajada en conjunto con el alumnado.

Asimismo, se observa la necesidad de analizar aquellos juguetes mostrados a través del canal de YouTube, puesto que serán aquellos preferidos también por el público de los diversos videos y, por lo tanto, formará parte del imaginario cultural de la infancia.

Aunque el estudio se puede ampliar analizando con más detenimiento los elementos que aparecen sobre todo en el canal de YouTube, puesto que es uno de los canales más visitados por el público infantil, se puede observar que los elementos artísticos tienen una gran carga de significados para el imaginario infantil que debe ser estudiada y trabajada también con los estudiantes, para desarrollar una adecuada alfabetización visual y trabajar el pensamiento crítico.

Al ser YouTube una red social, autores como Rowsell y Walsh (2015) muestran en su estudio una recopilación de prácticas docentes donde se observan los beneficios al llevar a cabo tareas escolares incluyendo el trabajo de la lectura y la escritura a través de una comunicación multimodal, ya que esto implica que los estudiantes participen de manera más activa en las diferentes propuestas del ámbito educativo. En el contexto actual donde predominan las imágenes, «las formas de acceder a los saberes, de organizarlos y de relacionarlos se ven afectadas significativamente y ejercen una notable influencia en las formas de relación, de pensamiento y de conocimiento» (Obando, 2000, p. 3). Por ello, el tratamiento de las imágenes debe ser un aspecto fundamental para abordar en la planificación de las actividades académicas.

Por otro lado, las características de los elementos artísticos muestran las preferencias de los lectores infantiles, lo que puede ayudar al profesorado a incorporar en las diferentes prácticas escolares elementos con características parecidas para activar en el alumnado la motivación por trabajar los distintos contenidos curriculares.

En esta línea, se podría indagar sobre las emociones que se generan en los estudiantes al trabajar con el tipo de literatura y materiales audiovisuales presentados en este estudio, puesto que el estado emocional tiene un gran peso en la motivación del estudiante a la hora de participar en las diferentes actividades propuestas dentro del ámbito académico. Los resultados obtenidos se pueden contrastar con el uso de otro tipo de recursos habitualmente empleados en el aula y que, en principio, no son seleccionados con base en el componente emocional positivo que autores como Álvarez *et al.* (2021) muestran en sus estudios.

Con todo lo expuesto, se concluye que la colección de literatura infantil no obligatoria «Las Ratitas» supone una manifestación de la cultura que impregna el imaginario infantil y, por lo tanto, puede representar un recurso a trabajar en el aula ya que, además de las implicaciones emocionales positivas que supone al ser un material elegido por la propia infancia, también incluye elementos a abordar desde la perspectiva del desarrollo del pensamiento crítico que se evidencia en la actual legislación, RD 157/2022, donde se pone de manifiesto la necesidad de dotar al alumnado de herramientas que le permitan hacer un uso crítico de la

información encontrada en la red, respetando la diversidad y transformando la información en conocimiento, estando comprometido con los valores del contexto actual.

Elementos como el uso de las tecnologías o la tipología de los juguetes pueden representar un punto de partida para iniciar una reflexión en torno a la cultura transmitida a través de las redes sociales en las que la infancia se inicia desde edades cada vez más tempranas. «Las imágenes propician el desarrollo de procesos de escucha, de lectura y de interpretación, solo si logramos que ellas constituyan uno de los elementos incorporados en el aula» (Obando, 2000, p. 2), reiterando así la necesidad cada vez mayor de una alfabetización visual y un desarrollo de la literacidad digital.

Por tanto, también se pone en evidencia la importancia de seguir llevando a cabo estudios sobre las nuevas literacidades y nuevos recursos o materiales que faciliten la aplicación de los mismos dentro del aula para el desarrollo de la literacidad, siguiendo unas estrategias metodológicas que fomenten una participación activa por parte del alumnado, implicándolo en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con todo ello, se reforzaría la autonomía con responsabilidad de la infancia sobre el uso crítico de las tecnologías y los medios digitales, ya no solo en el ámbito educativo, sino que se le dotaría de herramientas necesarias para un uso adecuado también en los ámbitos en los que se desenvuelve en su vida cotidiana.

7. REFERENCIAS

Álvarez Ramos, E., Mateos Blanco, B., Alejaldre Biel, L. y Mayo-Iscar, A. (2021). El recuerdo y la emoción en la adquisición del hábito lector. Un estudio de caso. Tejuelo, 34, 293-322. https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.293

Barragán Caro, A. P., Plazas Cepeda, N. I., y Ramírez Vanegas, G. A. (2016). La lectura de imágenes: una herramienta para el pensamiento crítico. Educación y Ciencia, 19, 85-103.

Colomer, T. (1999). Introducción a la literatura infantil y juvenil. Síntesis.

Enríquez Pantoja, M. V. (2019) Importancia de las imágenes en la lectura. Boletín CEHUMA: Ciencia, ÉTICA Y HUMANISMO, 8(2), 41-46. https://doi.org/10.15658/CESMAG19.12080207

Las Ratitas. (2020). La misteriosa magia de las Súper Ratitas (vol. 3). Ediciones Destino.

Las Ratitas. (2020). Super Alma en acción (vol. 2). Ediciones Destino.

Las Ratitas. (2020). Tres, dos, uno ¡superpoderes! (vol. 1). Ediciones Destino.

Las Ratitas. (2021). ¡Las sirenas existen! (vol. 5). Ediciones Destino.

Las Ratitas. (2021). Superaventura entre las nubes (vol. 4). Ediciones Destino.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. «BOE» núm. 52, de 02 de marzo de 2022. BOE-A-2022-3296

Obando Velásquez, L. (2000). Hacia una pedagogía de la lectura de imágenes. Pedagogía y Saberes (15), 1-8.

Perales, F. J. y Jiménez, J. D. (2002). Las ilustraciones en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Análisis de libros de texto. Enseñanza de las ciencias, 20 (3), 369-386.

Rowsell, J. y Walsh, M. (2015). Repensar la lectoescritura para nuevos tiempos: multimodalidad, multiliteracidades y nuevas alfabetizaciones. Enunciación, 20(1), 141-150.

DIDÁCTICA TRIÁDICA INTEGRAL: UNA DOCENCIA TERAPÉUTICA TRANSPOSICIONAL

Juan José Mora Galeote
Investigador Independiente / Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

El resultado de nuestra propuesta didáctica viene precedido por dos investigaciones anteriores, realizadas en espacios temporales con 10 años de diferencia entre sí. Aplicábamos la Metodología Catalizadora de la Comunicación Emocional y Empática (Mora Galeote, 2022), en alumnos de Bachillerato Artístico y posteriormente, pasado el intervalo de tiempo, a otro grupo de alumnos esta vez pertenecientes al ámbito universitario. Tras dicha aplicación, se analizaron los resultados, en forma de preguntas abiertas y se detectó, en comparación un menor desarrollo de la empatía y la conducta prosocial, ocupando su lugar un pensamiento individualista, cierto narcisismo, entendido no como patológico sino como centrando el foco de la acción en el sí mismo.

> Desarrollar de manera transversal la regulación y desarrollo emocional, así como la sensibilización por la otredad cristalizada en la empatía —a través de las artes plásticas en este caso—, ayuda a la socialización del individuo y a la consecución de un contexto social de convivencia más afable y solidario. Esto es necesario ante un mundo cada vez más conectado por las pantallas, que se aleja del mundo háptico en la socialización interpersonal. Sabiendo que el individualismo opera como piedra angular, invitamos pues, a que los docentes se animen a llevar a cabo esta acción en el aula y la experimenten en primera persona. (Mora Galeote, 2022, pp. 557-558)

Comprobando esto en el aula como docente, vemos necesario, ofrecer mecanismos de mejora de estas conductas prosociales y desarrollar la empatía y revisar el apego y mejorar las relaciones interpersonales y comunitarias. Esto busca proporcionar personas socialmente comprometidas y especialmente si se aplica en formación del profesorado —

Grado de Educación Infantil, Primaria y Máster de Formación del Profesorado— garantizar la transmisión de un esquema de apego seguro que posteriormente será transferido a los sucesivos discentes, autocrítica y empatía.

> Otra de las correlaciones es la de trabajar con los sentidos, aprender a ver, oler tocar, gustar, oír, potenciando cada uno de ellos. Cuando la creatividad es relevante te moviliza las motivaciones y capacidades humanas.
>
> Trabajar la identidad, el sentimiento de utilidad, el abordaje al riesgo. La identidad es un concepto difícilmente asible. Todas las personas tienen derecho a reconocerse y a ser reconocidas por sus señas de identidad.
>
> Trabajar la imagen del cuerpo en sus dos funciones fundamentales, la de su estructura en el espacio como forma, y la estructura como contenido y sentido El cuerpo vivido y pensado. El cuerpo imaginario y simbólico.
>
> Trabajar con los sentimientos, los nuestros y los de los otros. Es necesario primero conocernos a nosotros para poder conocer a los demás, lo que nos llevará a una mejor convivencia.
>
> Desarrollar la autoestima, si desarrollamos la creatividad la autoestima crece e incrementa la inteligencia, la decisión y la ejecución, así podremos conocernos mejor para hacernos mejores personas. (Martínez Díaz, 2006, p. 70)

La Didáctica Triádica Integral está basada en la Terapia de Artes Expresivas, —diálogo entre artes expresivas y la psicología—, complementado por el poder narrativo del autoconocimiento fenomenológico y los fondos identitarios. Se estructura en tres fundamentos teórico-prácticos. Todos las facetas comentadas: trabajar desde los sentidos, sentimientos y emociones, indagación en la identidad, el cuerpo, los símbolos y metáforas así como fortalecer la autoestima; forman parte del tratamiento y desarrollo dentro de la Didáctica Triádica Integral, con la finalidad última del cultivo del apego seguro, el desarrollo empático y la conducta prosocial, con interludios guiados por el proceso creativo, que nos ayudarán a conocernos a nosotros mismos, nuestras formas de subjetivarnos y a la otredad.

2. CONTINUUM DE ARTES EXPRESIVAS

Las terapias de artes expresivas engloban una variedad de enfoques terapéuticos que utilizan el arte, la música, el teatro, la danza, el

movimiento, la escritura y otros procesos creativos para facilitar la expresión, el autoconocimiento y el cambio psicológico.

Muchos especialistas en traumas proponen enfoques por fases o etapas para la intervención en el trauma. Algunos protocolos de trauma incluyen cuadernos de trabajo estandarizados y otras estrategias que siguen un esquema claramente estructurado de intervenciones durante un período de tiempo o un número de sesiones específico. "La terapia cognitivo-conductual centrada en el trauma (TCCCT; (Cohen et al., 2018)) es uno de estos enfoques estandarizados y respaldados por la investigación basada en pruebas" (Malchiodi, 2023, p. 121).

Uno de los más apropiados modelos, según su forma de aplicarse, acordes con las artes expresivas sería el continuum de terapias expresivas, siendo su nomenclatura en inglés: Expresive Therapies Continuum (Kagin y Lusebrink, 1978; Lusebrink, 2010; Lusebrink y others, 1990).

Este modelo es extraordinariamente relevante para la intervención en el trauma porque refleja el pensamiento actual sobre la neurobiología del trauma y el neurodesarrollo (véase Malchiodi, 2023, p. 124). Y sabiendo esto, lo entendemos de gran utilidad para el desarrollo de nuestra propuesta didáctica, garantizando una profundización en el conocimiento desde el proceso creador. Si es capaz de proporcionar ese avance con el tratamiento del trauma, un individuo no expuesto en su historia de vida a una contingencia traumática llegará al éxito en su crecimiento personal de forma garantizada.

Uno de los precursores del desarrollo de la terapia de artes expresivas, (Lusebrink, 2010; Lusebrink y others, 1990), centró la base conceptual en el procesamiento de la información y el funcionamiento ejecutivo, el desarrollo sensoriomotriz, el comportamiento psicosocial y la psicología del yo. En 2010, integró los principios de la neurobiología en el marco base del continuum de terapias expresivas.

En un sentido muy básico, el continuum de terapias expresivas propone cuatro niveles de experiencia, que van desde el procesamiento simple al más complejo. Los niveles del continuum de terapias expresivas definidos por los autores originales son de forma resumida los siguientes:

El cinestésico/sensorial, orientado al movimiento y sensaciones, promoviendo el conocimiento del propio cuerpo y la exploración ambiental. A modo de ejemplo, un m0vimiento espontáneo, tocar unas claves o garabatear con el lápiz, puede definirse como cinestésico; este tipo de expresión puede adoptar una forma libre o ser incluso desordenado y sin estructura.

Lo sensorial simplemente involucra el empleo de los sentidos para vivir una expresión artística. Una experiencia manual con arcilla es un ejemplo del nivel sensorial por la temperatura de la materia, tacto, presión, etc.; sin embargo, también puede incluir cualidades visuales, auditivas, olfativas y gustativas. Lo vestibular (equilibrio) y lo propioceptivo (dónde percibe uno su cuerpo en el entorno) también son cualidades sensoriales y forman parte, en este caso, de la experiencia de la danza o el movimiento performático. En estas experiencias los detalles de lo que se crea o el resultado, son menos importantes que la experiencia real de las artes expresivas o de la actividad lúdica imaginativa (Malchiodi, 2023, p. 125).

El segundo estadio, el perceptivo/afectivo, subraya el rol de las emociones y las percepciones que estas generan y cómo son catalizadas. Los aspectos perceptivos tienen que ver con la creación de una forma o patrón, como el uso de líneas y colores con pintura o materiales de dibujo. Las respuestas afectivas implican cualidades emocionales; el uso de un xilófono, del movimiento o de un sonido a fin de transmitir un estado de ánimo, como la ira, la alegría, preocupación, euforia, son algunas de las muchas formas de expresión a nivel afectivo. En este nivel los individuos son capaces de autoanalizarse y reflexionar sobre sus experiencias con esa modalidad de arte que estén usando (Malchiodi, 2023, p. 125).

El tercer estadio, el cognitivo/simbólico, se dirige hacia el pensamiento crítico y la interpretación de símbolos. Aquí ya el uso de la forma de arte proporciona capacidades de resolución de problemas, conformación y búsqueda de significado. El individuo está capacitado para aplicar un análisis profundo, lógicas, patrones de comportamiento, ritmo, secuencias, todo ello mientras experimenta el proceso artístico. La dotación de simbolismo aplicado a la situación personal concluye con

nuevo significado, mostrando el uso del pensamiento racional, el intelecto y a través del uso de metáforas, por ejemplo, dejar fluir de forma natural el significado de las imágenes resultantes —entendida como imágenes, los pensamientos e ideas, movimientos, acciones o de forma tangible, el resultado pictórico—, tanto propias como de otros individuos usando (Malchiodi, 2023, p. 125).

El cuarto y último estadio, el Creativo, se puede entender una acción que se integra en los anteriores, aunque no siempre aparece, dependiendo esto de cada individuo (Malchiodi, 2023, p. 126).

En este caso está relacionada también esa creatividad con la integración del compromiso de curación y reparación del trauma siendo lógico y necesario en todos los niveles. A nivel general —sin centrarnos en el trauma, que es uno de los enfoques ya que viene expresada el continuum de terapias expresivas dentro de las terapias de artes expresivas—, nosotros señalamos que la expresión creativa enlazada directamente con el autoconocimiento y expresividad emocional y que por lógica aplicativa también aparecería o se mostraría en los niveles anteriores de forma transversal, se sea más consciente de ello o no.

3. AUTOCONOCIMIENTO FENOMENOLÓGICO

El segundo pilar es el Autoconocimiento Fenomenológico, derivado de la Psicoterapia Fenomenológica, se dirige a una comprensión interpretativa de las experiencias vividas a partir de quien las vive, revelando y llevando a la expresión los sentidos de estas a través de la recuperación de una historia singular en el curso de la existencia del individuo. El profesional ocuparía el papel de acompañante, guía que escucha sin juzgar o a priori tomar partido con resoluciones dadas, a diferencia de otras terapias que se basan en diagnósticos previamente estipulados, encajando aquí la casuística de lo que narra la persona protagonista. Nosotros entendemos hasta cierto punto el docente o profesional terapéutico como guía que no juzga, pero que sí ofrece diferentes estrategias para entender e interpretar la situación que se le ofrece según la narración del sujeto. Es decir, al igual que cuando se estudia Bellas Artes se aprenden multitud de técnicas, pero luego es el propio artista una vez

emancipado de lo académico, quien elige la adecuada para expresar su mensaje o sus necesidades; en este caso se le ofrece al sujeto multitud de ramificaciones interpretativas como ayuda a ubicar la suya propia.

Volviendo al Autoconocimiento Fenomenológico, indaga en la construcción de la identidad narrativa mediante tres conceptos vinculados: la Mismidad o Sí mismo, que se refiere a la autopercepción y la identidad personal hasta cierto punto entendida como estable; Ipseidad, centrado en el reconocimiento del sí mismo en la experiencia; y la Alteridad, enfocada en cómo uno se ve a sí mismo en la interacción con otros. Este pilar enfatiza la importancia de la autorreflexión y el entendimiento personal a través de una narrativa identitaria.

> […] la experiencia prerreflexiva de los modos históricos de ser sí mismo es la referencia. La recuperación mediante el lenguaje de estos modos de ser sí mismo posibilita no solo comprender el origen del relato inapropiado, sino renovar el relato del sí que le permite avanzar en el conocimiento de sí y en la tarea de obrar de una manera más apropiada. (Trujillo y Méndez, 2023, p. 265)

Dentro de estos tres componentes, nos interesa especialmente la Ipseidad, ya que sería la piedra angular, impregnando de un cariz transversal a los otros dos componentes. Es decir, entendemos el sí mismo como algo estable, pero realmente el propio acto de producirse la Ipseidad, esa experiencia, nos está indicando que nos conformamos mediante experiencias, por lo tanto, según sea esa experiencia y según la abordemos, nos afectará en ese pilar que entendemos el más estable, el sí mismo.

Quizá entonces a esa estabilidad se le añada un factor modulante experiencial. Y aquí llega el otro factor, la Alteridad, esto es una experiencia de la mano del otro, vernos, al fin y al cabo, a través de cómo nos relacionamos con los otros y cómo nos vemos a través de la mirada de la otredad. Esto afecta inevitablemente a nuestra experiencia, es decir la Ipseidad y por ende a nuestro núcleo identitario, el sí mismo.

> La narración terapéutica no es una mera copia de las experiencias vividas, ni una proyección de la literatura sobre la vida, sino que es una interpretación recreadora de tales experiencias, gracias a la cual el pasado se abre a nuevas posibilidades que llaman y comprometen al sí. […] A la reconstrucción de la narración inadecuada o incongruente, que resulta ineficaz en la medida en que no contribuye a recuperar la movilidad

> ontológica de la vida, le sigue la reconstrucción de un relato apropiado y adecuado en cuanto logra afectar y renovar a la ipseidad, permitiendo al sí trasformar acciones y pasiones en una dirección que favorece la recuperación de su libertad. (Trujillo y Méndez, 2023, p. 265)

Entendemos la libertad como lo adaptativo de un individuo, alejando los pensamiento y acciones limitantes, que eviten llevar una vida plena consigo mismo y con los demás. Ante lo expuesto, apuntar que no debemos dejarnos llevar por creer que este proceso es a tal punto tan creativo que reinventa el pasado, eso sería caer en desdoblamientos de la personalidad, desconexiones irracionales o negaciones del trauma. Pondremos un ejemplo: un grupo de seis amigos, están de viaje juntos y experimentan una situación estresante, que dejaremos a libre imaginación. Ante una misma experiencia común a todos, el hecho objetivo, le supeditamos un paso previo que es de vital importancia para luego por separado, que cada cual narre de forma distinta, pero "similar" lo sucedido: el estado anímico, es decir, la emoción de base del sujeto previamente a experienciar la situación. Por último, tendíamos la puesta en común y el acto de conexión social que conduce luego al apoyo social. Todos contarían ya a posteriori lo sucedido, en un entorno seguro, con cierta distancia temporal. Aquí se produciría la corregulación y la compartición emocional, antesala de la creación de relaciones de apego seguro:

> Una situación de compartición social de la emoción pone pues en marcha sutilmente un proceso que alimenta el afecto recíproco. […] En suma, el proceso de compartición social de la emoción puede aportar una contribución valiosa al establecimiento, mantenimiento y consolidación de los vínculos socioafectivos. Cuanto mayor sea [la] intensidad de la experiencia emocional sometida a la compartición, la dinámica interpersonal que conlleva estos efectos más trabajará. El proceso de compartición social que se activa por las experiencias emocionales constituye pues una poderosa herramienta de integración social. Es interesante destacar que, por esta vía, las circunstancias emocionales constituyen ocasiones propicias para la integración social. (Rimé, 2011, p. 160)

Hemos de ser conscientes que la experiencia vivida en común de seis personas, por ejemplo, puede variar dependiendo del contenido emocional de base, que cada sujeto habite. Luego continúa el segundo factor, el núcleo común que es el mismo objeto observado de experiencia. Por lo tanto, cuando se habla de interpretación recreadora nosotros entendemos este matiz, sobre todo entender que hoy se lee ese recuerdo

desde un estado emocional distinto que el que vivió el sí mismo de ese momento temporal, de ahí debemos partir en esa interpretación recreadora. Luego trabajar y ser capaces de entender sin juzgarnos a nosotros mimos, el porqué de la actuación de tu yo del pasado y ante la imposibilidad de volver al pasado comprender la evolución de aquella parte de ti que ha hecho que hoy seas quien, y como eres, mediante las experiencias sucesivas. Luego, si hay discordancias en tu yo actual, en tu sí mismo actual, apoyarte en esta relectura y en las diferentes alteridades que ayudarán, si son bien elegidas, a apoyar el crecimiento y superación de esos episodios de supervivencia.

Para concluir este pilar, decir que como estamos viendo, la forma de existir a través de la experiencia va a ser el hilo conductor de los tres fundamentos de nuestra Didáctica Triádica Integral, prestando atención a cómo nos narramos tras la experiencia vivida.

4. FONDOS IDENTITARIOS

Por último, llegamos al tercer pilar, los fondos de identidad o identitarios. Para situar el punto de partida ofreceremos una definición de identidad citada por Moisès Esteban, desde el punto de vista de la psicología cultural:

Según una perspectiva narrativa y dialógica, la identidad ha sido conformada teóricamente como un artefacto precursor narrativo con la finalidad de dar lógica, cohesión, propósito experiencial y sentido (Bruner, 2003; Esteban-Guitart, 2009; Esteban-Guitart y Bastiani Gómez, 2011; McAdams, 2003). "Es decir, […] la identidad humana se puede entender como un relato o historia que integra el pasado, percibe e interpreta el presente y anticipa el futuro con el objetivo de dar coherencia, unidad, sentido y propósito a nuestras vidas" (Esteban-Guitart, 2012, p. 589).

Según (Bruner, 2003, p. 210):

> Estamos en constante construcción y reconstrucción de la identidad para satisfacer las demandas de las situaciones que nos encontramos, y lo hacemos con la orientación de nuestros recuerdos del pasado y nuestras esperanzas y temores para el futuro. Preguntarse sobre la identidad de una persona consiste en hacer una historia acerca de quién es, lo que le ha sucedido y por qué está haciendo lo que hace.

Para llegar a los fondos de identidad tenemos que pasar por su antecedente. El concepto de "fondos de conocimiento". Este surge de una línea de investigación que tiene el objetivo de entender las experiencias educativas de alumnos inmigrantes y sus familias en los Estados Unidos de América (Esteban-Guitart, 2012, p. 590). Por "fondos de conocimiento" se entiende por tanto: "Los cuerpos de conocimiento culturalmente desarrollados e históricamente acumulados y las destrezas esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar e individual" (Moll et al., 2001, p. 133), como también "las distintas redes sociales que conectan a las familias con sus entornos sociales y hacen posible compartir o intercambiar recursos, incluidos el conocimiento, las habilidades y el trabajo esencial para su funcionamiento y bienestar" (Moll et al., 2001, p. 186).

Pasamos pues a los "fondos de identidad", siendo definidos según (Esteban-Guitart, 2012, p. 591): Aquella red distribuida de recursos físicos (instrumentos), sociales (personas significativas como la pareja, familia elegida o amigos y familia sanguínea) y simbólicos (creencias culturales) acumulados y desarrollados históricamente, social y contextualmente transmitidos, que se tornan cruciales para la definición, entendimiento y presentación que hace una persona sobre sí misma, para sí y para el otro.

Ofrece a partir de aquí, una tipología que distingue cinco clases de fondos de identidad:

1. Fondos geográficos de identidad: cualquier territorio con el que uno puede mostrar vinculación e identificación, como un río, un país o pueblo.

2. Prácticas de identidad (fondos prácticos de identidad): cualquier afición o actividad significativa, como el trabajo, los deportes, la música o el arte.

3. Fondos culturales de identidad: cualquier instrumento o artefacto físico y simbólico, como una bandera o tradición cultural identificativa.

4. Fondos sociales de identidad: personas y relaciones significativas, como la pareja, amistades o familia sanguínea o elegida.

5. Fondos institucionales de identidad: mecanismos de orden social y cooperación que normalizan la conducta de las personas, como una institución política o religiosa, por ejemplo.

De estas cinco categorías, nos interesan especialmente para nuestra didáctica los fondos prácticos de identidad —habilidades prácticas cotidianas mediadas por artefactos —, los fondos culturales de identidad —la riqueza de los elementos culturales representativos—, y los fondos sociales de identidad —la importancia de las interacciones sociales y la pertenencia a grupos—. Todos ellos más relacionados con esa experiencia conformadora de la identidad en relación con la Ipseidad y la Alteridad comentada anteriormente.

Como complemento a los fondos de identidad, nos encontramos con la multi-metodología autobiográfica, propuesta por Bagnoli:

En su tesis doctoral, (Bagnoli, 2001) propone una metodología cualitativa denominada multi-metodología autobiográfica para explorar la construcción narrativa de la identidad de personas migrantes. Esta metodología implica al participante en el rol de co-investigador, utilizando técnicas visuales y narrativas para capturar los significados subjetivos que las técnicas cuantitativas no pueden alcanzar. La multi-metodología incluye varios procedimientos como dos entrevistas en profundidad, la creación de un diario personal, la realización de un dibujo identitario siguiendo la instrucción de "podrías intentar dibujar quién piensas que eres en este momento. Puedes añadir las personas y cosas que son importantes para ti en este momento" y la incorporación de fotografías seleccionadas libremente por los participantes (Bagnoli, 2004).

Además, Bagnoli ha ampliado su metodología con técnicas como los "mapas relacionales" y los "cronogramas", que permiten a los participantes representar visualmente su red de relaciones y los eventos significativos de su vida. Estas técnicas complementan los métodos anteriores y enriquecen la comprensión de la identidad personal. También destaca el valor de las representaciones gráficas en la investigación cualitativa, ya que ofrecen formas de expresión que van más allá del lenguaje verbal, capturando aspectos de la identidad que pueden ser difíciles de verbalizar. Por ejemplo, en la técnica del "collage", los participantes

reflejan visualmente aspectos clave de su identidad, intereses y relaciones significativas. Esto se alinea con conceptos como "prácticas de identidad" y "fondos sociales de identidad", que incluyen actividades significativas y relaciones importantes en la vida de una persona (Prosser y Bagnoli, 2007).

Este enfoque multidimensional y participativo ofrece un marco valioso para entender cómo las personas construyen y narran su identidad a través de una combinación de métodos narrativos y visuales. Sumado a los fondos de identidad, se refuerzan mutuamente siendo un pilar robusto para desarrollar de forma creativa dentro de la Didáctica Triádica Integral.

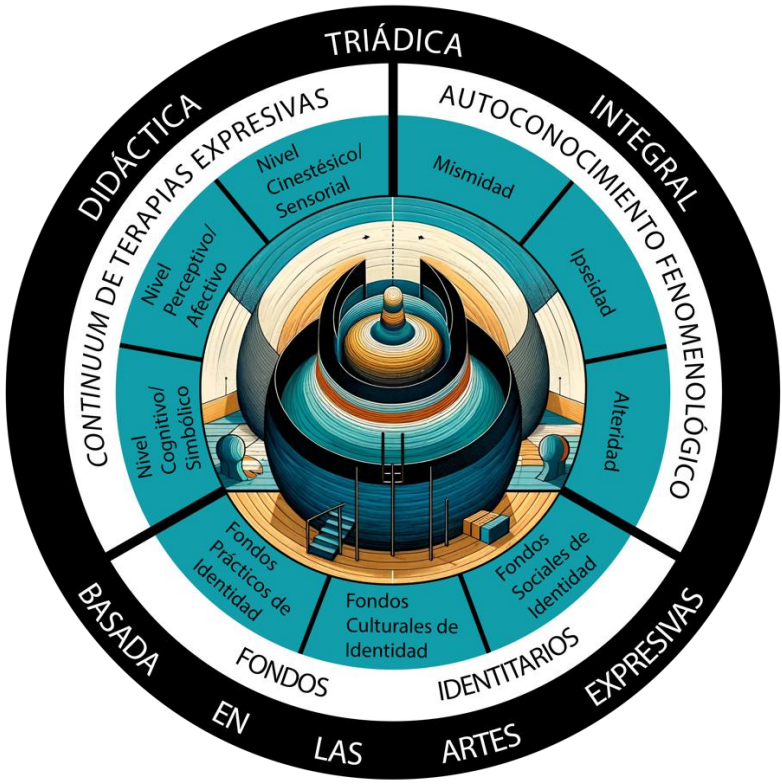
5. CONCLUSIÓN

> La expresión artística es una de las mejores posibilidades que tenemos los seres humanos de comunicarnos con nosotros mismos y con los demás, a través de ese lenguaje simbólico, no siempre verbal, que son las artes. La expresión plástica y visual nos permite «hablar» a través de metáforas y símbolos, de los que nos ocurre, de lo que deseamos, de lo que odiamos o amamos. (Alcalde, 2006, p. 91)

A veces movernos en estos mecanismos de comunicación hace menos doloroso, vergonzoso o simplemente nos dota de cierta distancia, para no narrar la a veces cruda realidad objetiva. Que el resultado de nuestro autoconocimiento nos lleve a desarrollar mecanismos de relacionarnos interpersonalmente más sanos, creará ese apego seguro necesario para un individuo con plenas facultades de sociabilizar y coexistir en un contexto social que no siempre es benevolente.

La fundamentación teórica desarrollada con los tres pilares y la complejidad de cada uno de ellos hace que nuestra didáctica de lugar a un mayor desarrollo en un futuro, proponiendo cierta libertad creativa dentro de cada pilar a la hora de abordar las propuestas acción-intervención en el aula combinando las tres partes. Ya se está trabajando en ahondar en la afloración de apego seguro mediante propuestas que se ubican dentro de nuestro escenario teórico-práctico y metodológico.

***FIGURA 1**. Esquema Didáctica Triádica Integra basada en las Artes Expresivas*



Elaboración propia

Para concluir, señalar que nuestra propuesta tiene como fin promover esa conexión social y emocional mediante el autoconocimiento ya comentado, pero partiendo de la autocompasión para llegar a una conducta prosocial y desarrollo de empatía plena. Respetarnos a nosotros mismos, cultivar nuestra autoestima, saber hablarnos a nosotros mismos sin menoscabar nuestra posibilidad de ser, es crucial para relacionarnos con los otros desde la determinación que ofrece la seguridad en sí mismo: no avasallar a los demás y no dejarnos avasallar. El respeto hacia sí mismo y el interés por conocerse derivan en la otredad de la misma forma. Todo ello utilizando el Continuum de Terapias Expresivas, el Autoconocimiento Fenomenológico y los Fondos Identitarios, nos garantizarán esa construcción o reconstrucción del apego seguro.

Llevado al aula, esto permitiría una interacción mutua tanto entre docentes y estudiantes como entre los estudiantes mismos. El propósito es adaptar esta metodología a distintos niveles educativos para incentivar la autoconciencia, la empatía y el desarrollo de relaciones interpersonales basadas en el apego seguro. La herencia vicaria de esta experiencia generará su trasferencia futura. Y saber que "la forma del apego de un niño predice la clase de narración que desarrollará de adulto", *pero también que* "una persona puede desarrollar una narración segura merecida a pesar de haber tenido un apego inseguro y unas experiencias subóptimas en su infancia" (Siegel, 2018, p. 235). Podemos entrenar y cultivar el apego, proporcionando la oportunidad de re-narrarnos.

6. REFERENCIAS BILIOGRÁFICAS

Alcalde, C. (2006). La expresión artística como intervención educativo-terapéutica. Creación y posibilidad: Aplicaciones del arte en la integración social, 2006, ISBN 84-245-1077-1, págs. 89-106, 89-106.

Bagnoli, A. (2001). Narratives of identity and migration: An autobiographical study on young people in England and Italy. https://doi.org/10.17863/CAM.31365

Bagnoli, A. (2004). Researching Identities with Multi-method Autobiographies. Sociological Research Online, 9(2), 1-15. https://doi.org/10.5153/sro.909

Bruner, J. (2003). Self-Making Narratives. En Autobiographical Memory and the Construction of A Narrative Self. Psychology Press.

Cohen, J. A., Deblinger, E., y Mannarino, A. P. (2018). Trauma-focused cognitive behavioral therapy for children and families. Psychotherapy Research, 28(1), 47-57. https://doi.org/10.1080/10503307.2016.1208375

Esteban-Guitart, M. (2009). La construcción cultural de la identidad humana: Análisis de un contexto educativo intercultural. VDM Publishing.

Esteban-Guitart, M. (2012). La multimetodología autobiográfica extendida y los fondos de identidad. Revista de Ciencias Sociales (Ve), 18(4), 587-600.

Esteban-Guitart, M., y Bastiani Gómez, J. (2011). Constructing the Self-concept through Culture: A Study with Indigenous and Mestizos Students from Different Educative Settings in Chiapas (Mexico). Cross-Cultural Communication, 7(2), 14.

Kagin, S. L., y Lusebrink, V. B. (1978). The expressive therapies continuum. Art Psychotherapy, 5(4), 171-180. https://doi.org/10.1016/0090-9092(78)90031-5

Lusebrink, V. B. (2010). Assessment and Therapeutic Application of the Expressive Therapies Continuum: Implications for Brain Structures and Functions. Art Therapy, 27(4), 168-177. https://doi.org/10.1080/07421656.2010.10129380

Lusebrink, V. B. y others. (1990). Imagery and visual expression in therapy. Springer.

Malchiodi, C. (2023). Trauma y terapia de artes expresivas. Cerebro, cuerpo e imaginación en el proceso de curación.

Martínez Díaz, N. (2006). Reflexiones sobre Arteterapia, Arte y Educación. Creación y posibilidad: aplicaciones del arte en la integración social, 296, 33.

McAdams, D. P. (2003). Identity and the life story. En Autobiographical memory and the construction of a narrative self (pp. 203-224). Psychology Press.

Moll, L., Tapia, J., y Whitmore, F. (2001). Conocimiento vivo: La distribución social de los recursos culturales para el pensamiento. SALOMON, G.(comp.) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires, Amorrortu, 185-213.

Mora Galeote, J. J. (2022). El uso de las artes plásticas como herramienta metodológica en el desarrollo emocional y empático. Aprender innovando Transferencia del conocimiento en los estudios de historia, artes, arquitectura y diseño, 2022, ISBN 9788419187925, págs. 528-559, 528-559. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9304130

Prosser, J., y Bagnoli, A. (2007). Exploring young people's lives: Using visual methods within a qualitative longitudinal research study.

Rimé, B. (2011). La compartición social de las emociones. Desclée de Brouwer.

Siegel, D. J. (2018). Mindsight: La nueva ciencia de la transformación personal. Ediciones Paidós.

Trujillo, S. D. T., y Méndez, M. R. C. (2023). Psicología y Psicoterapia fenomenológicas de la ipseidad: En busca de las huellas de Paul Ricoeur.

CARTOGRAFÍAS EMOCIONALES COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Víctor Alba Rodríguez
Universidad de Cantabria

1. INTRODUCCIÓN

Desde sus comienzos, los estudios y corrientes académicas en torno al arte y a la educación artística han tendido a explorar los vínculos entre emoción y creación. El arte continúa siendo una herramienta para trasladar a otros lenguajes experiencias emocionales individuales, lo que se puede entender como un recurso que fomenta la adquisición de un aprendizaje transversal, más allá de la estética (Dewey, 2008).

El presente capítulo muestra, analiza y describe una experiencia didáctica llevada a cabo con estudiantes del Máster en Investigación e Innovación en Entornos Educativos de la Universidad de Cantabria (MIICE), en la que se propusieron las cartografías emocionales como pretextos para conectar las emociones derivadas de vivencias personales con el lenguaje plástico, en la asignatura de Creación artística y Conocimiento.

Las cartografías emocionales se entienden aquí como representaciones gráfico-plásticas que, a través de la experiencia personal del paisaje y el uso de técnicas mixtas, permiten traducir al lenguaje visual estados emocionales, recuerdos y vivencias. El trabajo de descomposición y descontextualización de las fotografías empleadas constituye una estrategia de autoexploración y expresión creativa que favorece la creación de nuevos significados, nuevas realidades visuales y, por tanto, conocimiento.

En el contexto de la formación de educadores que se enmarca este trabajo, este tipo de prácticas adquieren especial relevancia al potenciar competencias reflexivas, expresivas y emocionales fundamentales para

la formación profesional del docente. También, algo fundamental, se permite experimentar en primera persona el potencial del arte como herramienta de aprendizaje, sentando las bases para que puedan trasladar este enfoque a sus propios contextos educativos en un futuro.

Por otro lado, la participación en la exposición "Femenino Plural" en una sala de exposiciones externa a la universidad con los trabajos realizados en clase ha servido de apoyo en el convencimiento de que las prácticas experimentales llevadas a cabo pueden tener su repercusión en la transformación social, cultural y educativa.

En definitiva, la propuesta de las cartografías emocionales se presenta como un planteamiento didáctico que alberga y conecta diferentes áreas de desarrollo en nuevos docentes por medio de la experiencia en la creación artística: las emociones vinculadas al paisaje, el desarrollo del lenguaje gráfico-plástico, la creación de conocimiento a través del arte, la transversalidad del aprendizaje, la sensibilidad estética, la transformación social, etc. Aspectos y competencias de mucho interés para docentes del siglo XXI.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de la propuesta es el de crear una experiencia docente innovadora que permita comprender la importancia del lenguaje plástico en la adquisición transversal de conocimiento y descubrir el potencial del paisaje como elemento evocador, provocador y catalizador de emociones.

Este gran propósito puede diseccionarse en diferentes objetivos más concretos que, imbricados, conformen el fin general.

El primero de los objetivos es el relacionado con el paisaje. Dada la especialidad del ámbito de estudio del investigador autor de este capítulo, se pretende utilizar el paisaje como elemento evocador y canalizador de emociones y generador de contenido artístico. Se aspira a que los estudiantes tomen conciencia de cómo ciertos lugares, entornos o elementos del paisaje, y su relación con ellos, pueden actuar como detonantes de estados emocionales. A través de la selección y

manipulación de imágenes fotográficas propias, se busca activar un proceso de introspección, la simbolización de la propia experiencia emocional y la consciencia de su importancia.

El segundo objetivo es más específico, y es el relacionado con la parte más práctica de la creación artística. Se pretende abrir el abanico de posibilidades técnicas y experimentar con distintas técnicas mixtas como collage, transferencias, aerografía, etc., para que los estudiantes descubran las posibilidades expresivas y comunicativas de diferentes lenguajes y procedimientos artísticos que no habían trabajado nunca. Se busca que tomen conciencia de cómo la elección de materiales, colores, texturas o composiciones puede contribuir a crear atmósferas y narrativas visuales distintas.

Un tercer objetivo es el de descubrir los procesos de introspección y autoconocimiento como pretexto para desarrollar la creatividad. Tanto a nivel individual como colectivo. Cabe recordar que “las emociones son una parte integral de la vida mental y del proceso de toma de decisiones, y nos proporcionan el tipo de información crucial para navegar en el mundo social" (Damasio, 2018, p. 15). En este sentido, el uso de cartografías emocionales permite que los estudiantes exploren, descubran y expresen su relación emocional con distintos lugares, además de que el espacio de diálogo y reflexión colectiva generado en la actividad permite la apreciación y aceptación de la validez de las distintas emociones y propuestas.

Como cuarto objetivo, se podría plantear la relación inversa del proceso anterior. Si antes se entendía como objetivo que los procesos de introspección sirven como motor creativo, en este caso se puede contemplar al proceso de creación como herramienta de autoconocimiento y desarrollo personal y profesional. A través de la vivencia directa con la producción artística, los estudiantes pueden descubrir nuevas facetas de sí mismos y desarrollar competencias clave en su desarrollo como docentes (Goleman, 1996).

En resumen, estos objetivos están basados en una idea de la educación artística como espacio de exploración, de expresión, de creatividad, de experimentación y de desarrollo de técnicas en el mundo plástico con

el fin de adquirir competencias personales y profesionales para futuros educadores, tales como la introspección, la sensibilidad estética, la reflexividad o la relación con el medio físico, tan importantes como exclusivas del campo artístico, que tal y como afirma Eisner (2004, p. 28), refiriéndose a las artes visuales, "remiten a un aspecto de la conciencia humana que ningún otro campo aborda: la contemplación estética de la experiencia visual."

3. METODOLOGÍA

La actividad se desarrolló a lo largo del primer cuatrimestre del curso 2023-24 en la asignatura Creación Artística y Conocimiento, del Máster en Investigación e Innovación en Contextos Educativos y tuvo una duración de 20 horas.

La metodología empleada se basó en una metodología de taller, de laboratorio. Tal y como defiende Ken Robinson en "Escuelas Creativas: la revolución que está transformando la educación", la creatividad requiere práctica y dedicación (2015, p. 23). Por ello, la metodología aquí expuesta se fundamentó en la experimentación, en el descubrimiento empírico y personal de los recursos plásticos necesarios para la confección de, en este caso, las cartografías emocionales propuestas.

El proceso se estructuró en diferentes fases:

Sesión 1 - Presentación de la propuesta

En una primera sesión, se describió la actividad a los estudiantes: crear cartografías emocionales a partir de fotografías propias de paisajes, aplicando las técnicas que se enseñarán en el aula con libertad creativa. Se les motivó a conectar con su mundo emocional, que recuperaran imágenes de lugares que les transportaran a estados emocionales previos, y a dejarse llevar por el proceso creativo, sin juicios ni expectativas previas. Se realizó una introducción teórica sobre el concepto de paisaje y arte, de las cartografías emocionales y se mostraron algunos referentes artísticos del tema del paisaje desde el siglo XIX hasta la contemporaneidad.

Sesión 2 - Presentación de las técnicas

En una segunda sesión, se explicaron las diferentes técnicas propuestas para esta actividad. Las transferencias, para las que fue necesario un tórculo; la aerografía, para la que fue necesario el uso de un compresor y pistola, aportados por el docente; y la creación de pintura acrílica mediante un polímero y pigmentos, aportados también por el docente.

Sesiones 3 a 9 - Experimentación individual

Durante varias sesiones, cada estudiante trabajó en la selección de un conjunto de fotografías de paisajes que le evocaran emociones dentro de la memoria de su teléfono, o en la nube. Se les invitó a explorar su archivo personal, así como a realizar nuevas capturas fotográficas desde esta mirada introspectiva asociada a la relación emocional con el paisaje. A partir de las imágenes seleccionadas, realizaron pruebas y bocetos con las diferentes técnicas propuestas mediante las que fueron buscando formas de representar visualmente sus ideas plásticas. En esta fase, se fomentó la libertad creativa y la experimentación sin juicios, valorando el proceso por encima de los resultados.

Durante esta etapa, se realizaron de manera continua puestas en común de las problemáticas. Resultó interesante cómo se aportaban ideas y soluciones entre compañeros. Este hecho de compartir los procesos individuales generó un clima de trabajo en equipo pese a ser trabajos individuales bastante significativo.

Sesión 10 – Entrega y puesta en común

Pese a ser conocido el trabajo diario de los estudiantes, en la última sesión dedicada a la entrega, se hizo un recorrido por todos los trabajos, poniendo en común aquellos aspectos más interesantes y destacados del resultado de sus cartografías. Se generó una reflexión grupal a partir de los trabajos presentados guiados por el docente. Los estudiantes compartieron sus puntos de vista acerca de cuestiones estéticas del proceso, del potencial del paisaje como recurso generador de conocimiento, de las técnicas usadas o de su experiencia personal. Se buscó generar un

espacio de diálogo abierto y horizontal, donde todo el estudiantado pudiera enriquecerse mutuamente.

A lo largo de todo el proceso, el rol del docente combinó el acompañamiento cercano del estudiante en el trabajo individual, la orientación técnica cuando era preciso y el fomento continuo de la reflexión sobre la experiencia. Se buscó generar un clima de confianza, de motivación del alumnado, con respeto, acompañamiento y libertad, que favoreciera la autoexpresión. En palabras de Dewey (2008, p. 55), "una experiencia artística es siempre más que estética. En ella se activa la sensibilidad, pero entretejida con la actividad intelectual".

La metodología implementada, por tanto, se nutre de diversos referentes teóricos y prácticos, como la educación artística posmoderna, la investigación basada en las artes, la pedagogía de la expresión y/o el enfoque de la A/R/Tografía. Desde estas perspectivas, se entiende el taller como un espacio de creación, experimentación y, más allá de la producción artística personal de cada estudiante, se destaca la importancia de la construcción colectiva de saberes, donde se ponen en común las subjetividades y se exploran nuevas formas de relacionarse con el conocimiento, de descubrir realidades creativas externas y de aceptarlas.

En definitiva, la metodología diseñada pretende alcanzar los objetivos descritos en el anterior apartado mediante la experimentación técnica, la reflexión y la libertad creativa guiada por un docente.

4. RESULTADOS

Las cartografías emocionales realizadas por los estudiantes mostraron una alta calidad visual y una gran diversidad de enfoques y estilos. Se pretendieron expresar emociones muy variadas, desde emociones más superficiales, como la alegría y la calma, hasta emociones más complejas como la tristeza, la nostalgia, o el miedo y la inquietud. Estas emociones aparecían vinculadas a paisajes tanto urbanos como naturales, bien evocando recuerdos de los alumnos, bien resultando de configuraciones creativas a partir de distintas imágenes. El uso creativo, debido en parte a la ignorancia del manejo y desconocimiento de las distintas

técnicas propuestas permitió generar composiciones visuales *frescas*, sugerentes, creativas, atrevidas y personales.

Como aspecto a destacar, en primer lugar, cabe distinguir la variedad de propuestas. Cada cartografía reflejaba un mundo interior único, una narrativa emocional propia y bien diferenciada del resto. Por otro lado, se ha de valorar también la integración expresiva de los collages creados a partir de fotografías en blanco y negro.

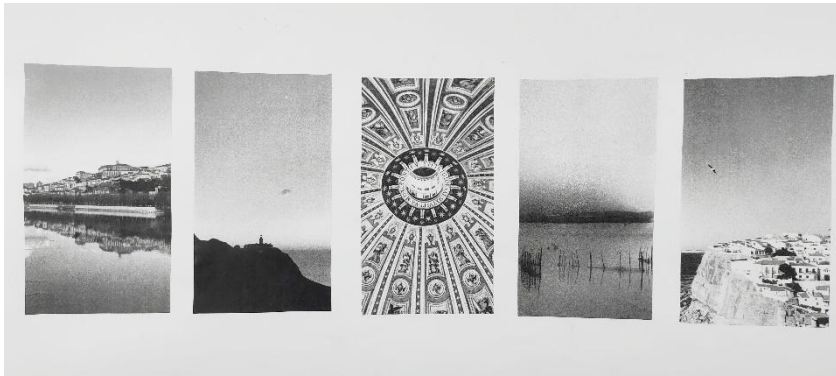
En algunos casos, las emociones se representaban de forma más literal, a través de colores, formas reconocibles o palabras escritas, tal y como se muestra en la Figura 1, en la que los lugares visitados construían la idea de maternidad. En esta imagen, se hace visible el uso del collage y de la aerografía sobre una superficie tratada previamente con látex.

FIGURA 1.



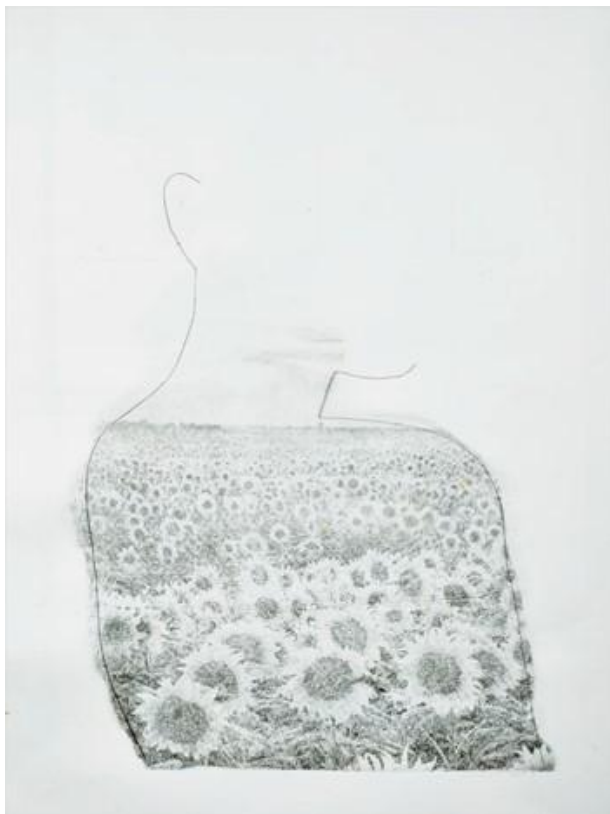
Fuente: imagen propia. Estudiante: Susana Roldán Ramírez

FIGURA 2.



Fuente: imagen propia. Estudiante: Yanira Gutiérrez Fernández

FIGURA 3.



Fuente: imagen propia. Estudiante: Patricia Cifrián Gutiérrez

Por ejemplo, otra estudiante plasmó la sensación de calma y serenidad a través de una composición muy ordenada de lugares que le transportaban a estados anímicos relacionados con esas emociones (figura 2). En esa composición, además de la selección de las imágenes, se jugó con la disposición, buscando una sensación visual calmada y serena, vinculada a la intención narrativa.

Esta (Fig. 3), en cambio, expresó la nostalgia por los recuerdos de sus vacaciones y realizó un dibujo de su silueta que reprodujo en diferentes papeles y fue rellenando con recortes de las fotografías que seleccionó mediante transferencias. De este modo, la poética de la imagen presentaba la idea de la configuración emocional individual defendida por Rafael Bisquerra (2009).

En otros trabajos, se optaba por un lenguaje más metafórico y sugerente, donde el paisaje actuaba como eje vertebrador de emociones más complejas como la tristeza ante ausencia de un ser querido. Así, una estudiante representó esta idea a través de recortar las partes más significativas de sus fotografías de paisajes, dejando estas partes en blanco (Fig. 4).

FIGURA 4.

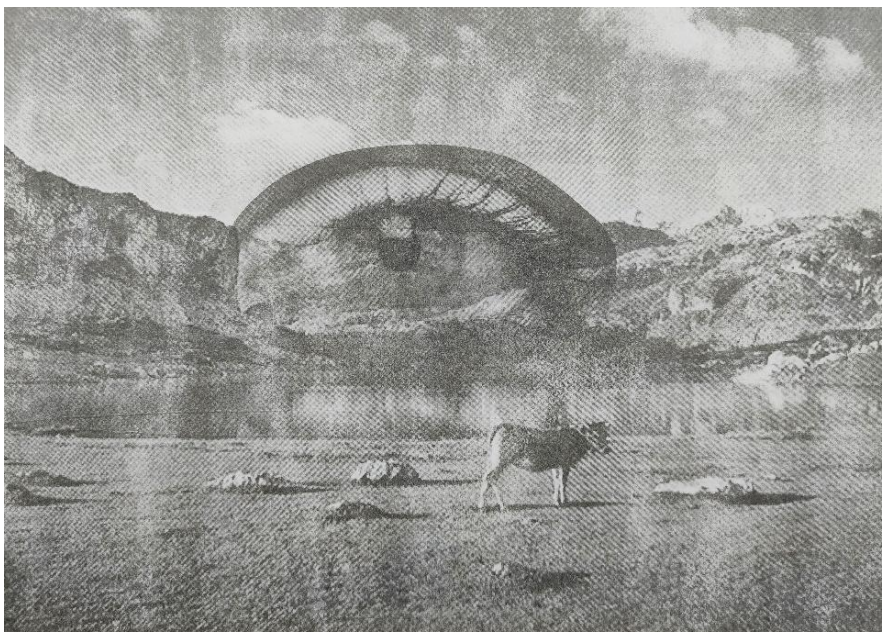


Fuente: imagen propia. Estudiante: Marta Pérez Arroyo

Otra compañera, en cambio, plasmó el sentimiento de control que percibe ante el sistema panóptico de la sociedad actual mediante una cartografía que supeditaba una escena de un paisaje absolutamente natural a la presencia de un ojo gigante. El resultado, tal y como podemos ver en la figura 5, es muy rotundo.

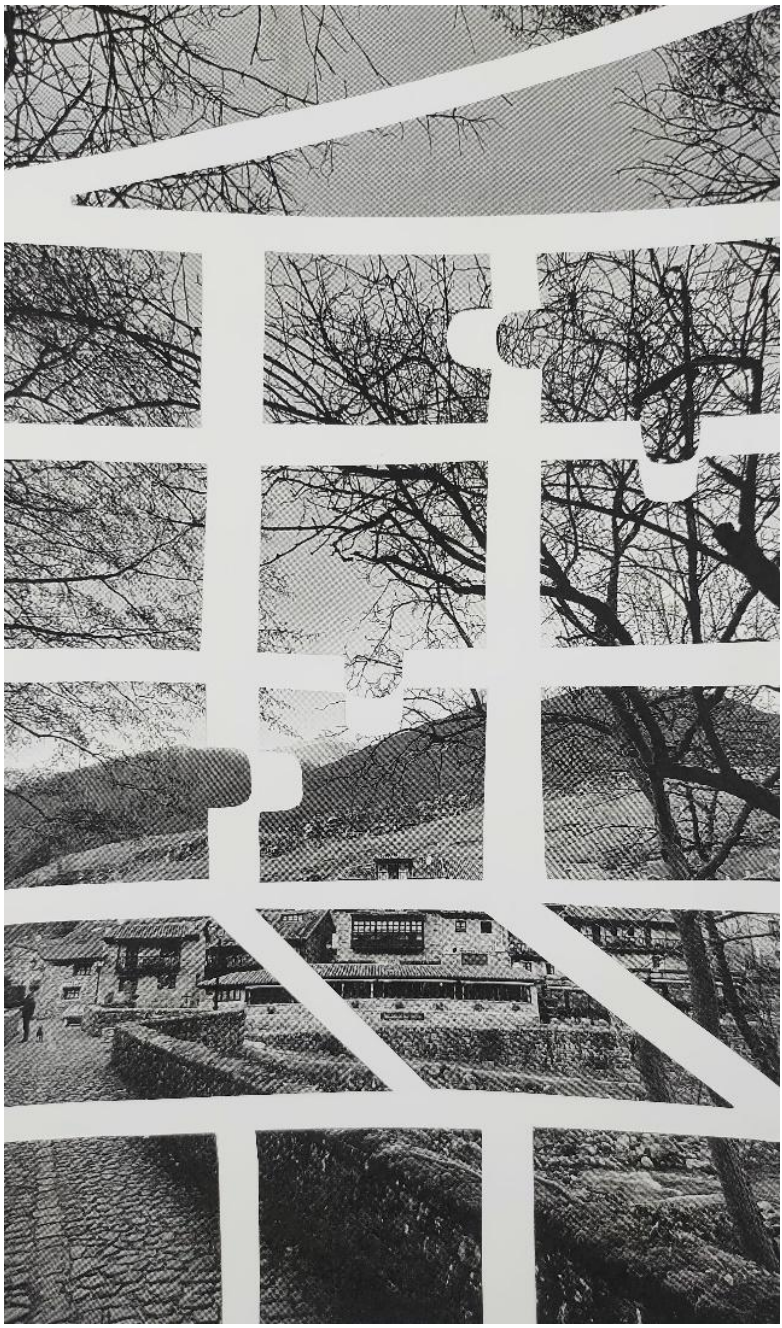
Además, la experimentación formal de las imágenes dejó composiciones que buscan transmitir la aleatoriedad de la vida, como el puzle creado a base de la descomposición de una imagen (Fig. 6), o la idea de repetición de un esquema personal con claras referencias a Magritte (Fig. 7).

FIGURA 5.



Fuente: imagen propia. Estudiante: Paulina de la Fuente García

FIGURA 6.



Fuente: imagen propia. Estudiante: Natalia Vega Castañeda

FIGURA 7.



Fuente: imagen propia. Estudiante: Vlada Talmaci Talmaci

4.1. Resultados de los resultados

Además de la calidad de los resultados obtenidos en la realización de los trabajos individuales descritos anteriormente, cabe destacar la participación en la exposición "Femenino Plural". Algunos de los trabajos de las alumnas fueron seleccionados para ser expuestos en esta exposición organizada por el Ayuntamiento de Torrelavega, en la Sala de Exposiciones Mauro Muriedas, junto con obra de artistas profesionales.

Este "hito" resultó ser un plus a la actividad que resultó clave. Supuso una oportunidad única para que los estudiantes pudieran compartir sus procesos creativos, trabajos y reflexiones con un público más amplio. Cada obra reflejaba la singularidad y la creatividad de cada estudiante, y juntas, crearon un espacio visual que resumía la idea de la propuesta colectiva de la actividad.

En la exposición participaron también artistas profesionales, lo que permitió a las estudiantes experimentar la riqueza y la complejidad de la creación artística en diferentes contextos y, lo más importante, confiar en su trabajo. Esto les permitió desarrollar una mayor conciencia de la importancia de la plástica en el currículo de Educación y en la sociedad, de la diversidad de lenguajes, y cómo estos pueden ser utilizadas para explorar y comunicar experiencias y emociones de manera efectiva.

En la inauguración de la exposición se creó un espacio de encuentro y diálogo entre las estudiantes y el público, lo que les permitió vivir la experiencia de "artista" íntegra de un modo conjunto. Esto contribuyó a fortalecer la sensación de comunidad y pertenencia dentro del grupo, y a generar un sentimiento de orgullo y satisfacción por el trabajo realizado.

Por otro lado, también ayudó a visibilizar el trabajo realizado en la universidad en aras de favorecer la transformación educativa, social y cultural de la sociedad.

En definitiva, el hecho de que una serie de trabajos fueran seleccionados para esta exposición ofreció una oportunidad para que las estudiantes pudieran sentirse capacitadas de desarrollar competencias transversales para su futuro rol como educadoras, como la capacidad de comunicar sus ideas y experiencias de manera efectiva, y de generar un espacio de encuentro con el público mediane el lenguaje artístico.

Se muestran a continuación varias fotografías documentales:

FIGURA 8.



Fuente: imagen propia

FIGURA 9.



FIGURA 10.



Fuente: imagen propia

FIGURA 11.



Fuente: imagen propia

5. CONCLUSIONES

A partir de la realización de la actividad y de la reflexión posterior, se pueden extraer diferentes conclusiones en torno a la idoneidad de la misma y del papel de la creación artística en ámbitos educativos.

Como primera conclusión, se comprueba que la propuesta de las cartografías emocionales puede ser un recurso didáctico efectivo para favorecer la consecución de distintos objetivos formativos gracias al uso del paisaje como pretexto. Entre ellos están, en un primer lugar, aquellos objetivos ligados al autoconocimiento, como la exploración interna de las emociones y la asociación de emociones a lugares vividos. En segundo lugar, aquellas competencias asociadas al desarrollo del lenguaje plástico personal, como la experimentación con técnicas nuevas para ellos y traducir al lenguaje visual ese corpus introspectivo. Este proceso de indagación, reflexión y representación de sus estados emocionales resultó fundamental para el desarrollo de una mayor conciencia emocional y una comprensión más profunda de sí mismos, pues no es lo mismo identificar emociones que llegar a comprenderlas, hasta el punto de tener que traducirlas mediante un lenguaje poco usado usando técnicas recién aprendidas. Para ello, el uso de un vehículo formal, como puede ser el paisaje en este caso, ayuda a aferrarse a un apoyo figurativo, bien desde un punto de vista simbólico o bien desde un punto de vista estético. Además, el paisaje se acerca y se presenta como un gran concepto que engloba a pensadores, geógrafos, músicos, etc., y, por tanto, permite una transversalidad en la educación, pues es un constructo dinámico y complejo, que puede albergar una dialéctica entre los procesos más epistemológicos y aquellos más creativos con capacidad de soportar y generar recursos artísticos y docentes contemporáneos novedosos y relevantes.

Como segunda conclusión, la actividad pone de manifiesto la riqueza del aprendizaje generado a través del arte, tanto en términos de desarrollo personal como de competencias profesionales. A nivel personal, la idea de las cartografías emocionales fuerza a los estudiantes a

entrenar su capacidad expresiva y su sensibilidad estética. A nivel profesional, las competencias derivadas de los procesos de reflexión y expresión propuestos son herramientas valiosas para acompañar procesos de aprendizaje más integrales y significativos, que atiendan a las dimensiones afectivas y creativas de sus futuros alumnos.

Otra conclusión relevante es que se hace evidente la importancia de generar espacios de creación, diálogo y reflexión en la formación docente, donde se puedan imbricar cuestiones tan humanas como las emociones y la sensibilidad estética con el conocimiento. Esta fusión transversal, realizada a través de la experimentación y de las vivencias, complementa los estándares de la educación tradicional. Es decir, no es una actividad diseñada únicamente para estudiantes de un máster de innovación docente, sino que resulta necesario la incorporación de la educación artística al resto de los campos de conocimiento en la formación de educadores para completar una formación que se adapte a las necesidades actuales. Es conocido que el arte tiene un gran potencial como eje transversal y generador de aprendizajes interdisciplinarios e integrales, y se demuestra de nuevo en esta propuesta.

Uno de los problemas que surgen de esta propuesta es la puntualidad de la actividad. Es decir, la práctica creativa ha resultado exitosa, pero se queda ahí, en una práctica aislada. Quedan abiertas una serie de dudas en torno a la continuidad la formación en educación artística de los educadores. Uno de ellos tiene que ver con cómo sostener y profundizar estos procesos formativos a lo largo de la carrera docente, más allá de experiencias puntuales o aisladas de un máster. Esto implica tener que generar propuestas de formación continua que puedan permitir a los educadores continuar desarrollando sus habilidades y competencias creativas.

En relación con la exposición, se destaca la importancia de la existencia de espacios expositivos que permitan la muestra de los trabajos de los estudiantes. Tanto para valorar más sus procesos creativos como para conseguir el impacto positivo que tuvo para los participantes ver sus obras expuestas en contextos externos al aula. Este reconocimiento

externo no solo fortalece su autoestima creativa -aspecto necesario pues por lo general es muy baja-, sino que también permite comprobar en primera persona el valor social y cultural de sus prácticas artísticas.

El mayor reto que nos encontramos en este ámbito temático educativo es la baja estima a las materias consideradas secundarias, no importa si debidas a prejuicios o herencias culturales. Por ello, resulta vital promover una mayor valoración y legitimación de la educación artística en los diferentes contextos educativos. Por ello, se anima a adaptar esta actividad a otros ámbitos educativos.

Es perfectamente posible replicar la actividad, pues, tan sólo con mantener los principios y metodologías propuestas y, con las adecuaciones necesarias, poder trasladarla a educación infantil, primaria, secundaria o incluso en ámbitos de educación no formal.

Esto contribuye a la fertilidad en la innovación y la investigación educativa en torno al arte, y permite seguir explorando las posibilidades de éste como eje de transformación pedagógica, cultural y social hacia una educación que nos permita seguir cartografiando los paisajes de nuestras perspectivas humanas.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El principal agradecimiento va dirigido al grupo de estudiantes del MIICE 2023-24 que, con su trabajo, dedicación e implicación han permitido la consecución de la propuesta de una manera excepcional. Se creó un clima en el aula digno de considerarse ejemplar.

Resulta necesario el agradecimiento al Departamento de Educación de la UC por la financiación de los marcos para la exposición, así como a Cuadros Vicente por su disposición y buen trabajo. También cabe agradecer a los responsables del Ayuntamiento de Torrelavega, en concreto a Ángeles Gómez de Dios, que permitió la participación de las estudiantes en la exposición “Femenino Plural”.

7. REFERENCIAS

Acaso, M. (2005). Didáctica de la sospecha. En R. Marín Viadel, Investigación en educación artística (pp. 11-18). Universidad de Granada.

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

Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Síntesis

Damasio, A. (2018). El extraño orden de las cosas: la vida, los sentimientos y la creación de las culturas. Destino

Dewey, J. (2008). El arte como experiencia. Paidós

Eisner, E. W. (2004). El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Paidós

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

Robinson, K. (2015). Escuelas creativas: la revolución que está transformando la educación. Grijalbo.

A ARTE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

KEILA COELHO BARBOSA
Universidad de Sevilla

1. INTRODUÇÃO

O ensino do português como língua estrangeira enfrenta desafios distintos, que incluem a familiarização com a estrutura linguística e a imersão na rica cultura associada à língua. Nesse contexto, a utilização da arte como recurso pedagógico surge não apenas como uma estratégia motivadora, mas também como uma ferramenta enriquecedora no processo de ensino e aprendizagem. (Sousa, 2013).

Na concepção da autora supramencionada, a arte é intrinsecamente subjetiva, uma vez que cada pessoa interpreta uma obra de arte de maneira única e tende a defender essa perspectiva.

A educação artística pode ajudar a corrigir e atenuar os problemas de ordem individual e social presentes no mundo atual, como o risco de perda da identidade nacional, os impactos negativos da sociedade de consumo e os perigos da passividade e da falta de pensamento crítico. Para Sousa (2013), a educação artística deve garantir a transmissão de valores humanistas, espirituais e estéticos que a arte representa.

A arte, em suas diversas manifestações, oferece um portal para a compreensão da cultura e da identidade de um povo. Ao introduzir obras nas salas de aula, os educadores possibilitam aos alunos uma imersão profunda na riqueza e na diversidade cultural do país. Seja através da música, da poesia ou das pinturas, a arte convida os alunos a explorar os diferentes matizes da experiência humana, enquanto desenvolvem suas habilidades linguísticas (Silva; Silva; França, 2018).

Silva, Silva e Souza (2018) também destacam que a presença da arte no ambiente educacional propicia aos alunos o desenvolvimento de um pensamento crítico aguçado, além de promover sua capacidade de expressão. Isso permite que não apenas adquiram domínio da linguagem, mas também compreendam e expressem sentimentos e emoções. Através da arte, os alunos têm a oportunidade de explorar diversas culturas, o que os capacita a interagir de forma mais inclusiva e respeitosa na sociedade, reconhecendo e valorizando a diversidade. É essencial educar os alunos sobre seus direitos e deveres, visando à transformação da sociedade em que estão inseridos (Silva; Silva; França, 2018).

Além disso, a arte proporciona uma oportunidade única para a prática e o aprimoramento das habilidades linguísticas em um contexto autêntico. Ao analisar letras de músicas, interpretar obras de teatro, ou discutir filmes e obras literárias, os alunos são desafiados a aplicar o seu conhecimento linguístico de forma prática e criativa. Esta abordagem interativa e imersiva fortalece as habilidades de compreensão e expressão oral e escrita, assim como estimula o pensamento crítico e a reflexão cultural (Alves; Sene, 2021).

Quando um aluno é confrontado com uma pintura, por exemplo, abre-se diante dele um vasto leque de oportunidades, e o professor pode guiar sua observação, começando pela análise das cores, da técnica e das dimensões da obra, passando então para uma análise do que a obra representa e, por fim, incentivando a busca por significados simbólicos. Um observador contemporâneo pode examinar os símbolos presentes em uma obra criada séculos antes de seu nascimento.

Lima (2016) corrobora ao declarar que aulas de línguas estrangeiras que incorporam o teatro como uma ferramenta de ensino podem estimular a imaginação e a criatividade dos alunos, o que, por sua vez, intensifica suas experiências emocionais. O uso do teatro no contexto educacional também ajuda os alunos a aprimorarem sua capacidade crítica, enriquecendo seu entendimento e domínio da nova língua. Isso possibilita que os alunos desenvolvam habilidades nas áreas comunicativa, expressiva, semântica e lúdica do idioma em estudo.

Parte superior do formulário:

A arte oferece um espaço seguro e inspirador para a expressão pessoal e a criatividade dos alunos. Ao encorajá-los a produzir suas próprias obras artísticas - seja através da escrita de poesias, da composição de músicas, ou da criação de obras visuais - os educadores capacitam os alunos a desenvolverem uma voz própria em português, enquanto exploram e celebram a sua própria identidade cultural (Sousa, 2013).

A arte se revela como uma ferramenta pedagógica poderosa e transformadora no ensino de português como língua estrangeira. Ao integrá-la de forma consciente e criativa no currículo educacional, os educadores além de enriquecerem a experiência de aprendizado dos alunos, capacitam-nos a desenvolver uma conexão mais profunda e significativa com a língua, a cultura e a comunidade brasileira como um todo (Alves; Sene, 2021).

Em suma, Alves e Sene (2021) afirmam que as práticas artísticas proporcionam uma maneira de mergulhar em uma língua estrangeira sem o sentimento de desamparo, pois essas práticas são universalmente reconhecidas (música, dança, filmes são elementos artísticos comuns a muitas culturas), ao mesmo tempo em que são únicas (cada cultura traz suas próprias formas de arte e suas representações do mundo). Portanto, as artes oferecem uma maneira rápida de entrar em contato com textos, línguas e culturas diferentes. Além disso, a interseção entre o ensino de idiomas e as artes pode levar os alunos a se engajarem em uma nova língua e a explorarem uma nova cultura, desde que as atividades propostas incentivem uma consciência crítica para a construção de empatia e compreensão da diversidade.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GERAL

Explorar os efeitos da integração da arte como recurso educacional no ensino de Português como Língua Estrangeira, examinando suas múltiplas potencialidades e vantagens para o processo de ensino e aprendizagem.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Oferecer aos alunos uma compreensão ampla das diversidades culturais e artísticas dos países de língua portuguesa por meio da linguagem;
- Analisar o efeito do uso da arte como recurso pedagógico no ensino de português como língua estrangeira, investigando suas múltiplas possibilidades e vantagens para o processo de aprendizagem;
- Utilizar diversas modalidades de expressão artística, como pintura, cinema e fotografia, como recursos para aprimorar o ensino de Português;
- Oferecer aos alunos uma perspectiva ampla das realidades culturais e artísticas dos países lusófonos por meio da língua; e
- Investigar a percepção dos alunos em relação à utilização da arte como recurso pedagógico, explorando seus interesses, motivações e experiências durante as atividades artísticas.

3. METODOLOGIA

A metodologia adotada para este estudo teve como foco a integração da arte no ensino e aprendizagem da língua portuguesa como língua não materna, especialmente direcionada para alunos espanhóis em um contexto universitário. O projeto foi conduzido na Faculdade Coelho Neto em Imperatriz - MA durante o período de 2023 a 2024.

A amostra representativa para este estudo foi composta por 16 alunos, abrangendo faixas etárias variadas, com idades entre 18 e 26 anos. Os participantes foram distribuídos em diferentes níveis de proficiência no idioma português, contemplando os níveis B1 e B2.

Para a coleta de dados, foram empregados diversos instrumentos, incluindo atividades práticas que envolviam o uso de fotonovelas, cinema e arte escrita. Foi realizada uma pesquisa qualitativa com a amostra representativa mencionada anteriormente. Para Pereira (2019, p. 88), no que

se refere ao método qualitativo, "parte do entendimento de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números". Assim, é possível afirmar que este tipo de investigação não requer utilização de metodologia estatística, possui natureza descritiva e as informações são estudadas de maneira indutiva, na qual o processo e seu conceito são foco da pesquisa.

Gomes (2012, p.53) salienta que:

> A pesquisa qualitativa assume uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser analisado e demonstrado numericamente. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são fundamentais no processo de pesquisa qualitativa. O contexto natural é a fonte direta para coleta de registros (dados) e a análise de dados ocorre indutivamente. O processo e seu significado são os alvos primordiais dessa abordagem.

Infere-se que o estudo qualitativo possui uma natureza subjetiva e, dessa forma, possibilita uma abrangência acerca do que está sendo pesquisado, possuindo uma área de exploração expressiva para ser analisada junto aos participantes. A potencializada do método qualitativo traz muita colaboração para a sociedade.

A estratégia da pesquisa se configura em um estudo de caso que, de acordo com Yin (2015, p. 4), "como método de pesquisa, o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados". Para o autor, não importa qual seja a área de interesse, a necessidade da investigação de estudo de caso surge do desejo de entender situações sociais complexas.

Durante o processo de coleta de dados, os alunos participaram de análises de fotonovelas, discussões sobre filmes brasileiros e produção de textos artísticos. Essas atividades práticas permitiram uma imersão mais profunda na língua portuguesa, proporcionando aos participantes uma experiência enriquecedora que englobava tanto a expressão artística quanto o desenvolvimento linguístico.

4. ATIVIDADES REALIZADAS

Durante o período de estudo, uma variedade de atividades práticas foi realizada para promover uma abordagem dinâmica e envolvente no aprendizado da língua portuguesa. Entre essas atividades, destacam-se a análise de fotonovelas, as discussões sobre filmes brasileiros e a produção de textos artísticos. Essas atividades permitiram aos alunos explorar diferentes formas de expressão artística enquanto desenvolviam suas habilidades linguísticas e culturais.

Durante a realização da atividade de fotonovela, os alunos foram guiados por diferentes etapas que visavam promover a integração da linguagem visual com a produção narrativa e a expressão oral. Primeiramente, os alunos foram incentivados a capturar imagens do seu cotidiano, como compras em uma loja, conversas em um café e momentos no transporte público, entre outros. A ênfase na qualidade das fotos, com atenção ao cenário, figurino e contexto, foi ressaltada para garantir a clareza e relevância das imagens selecionadas.

Posteriormente, com base nas fotos tiradas, os alunos foram desafiados a criar narrativas simples que conectassem as imagens e envolvessem personagens fictícios. A diversidade foi incentivada na criação dos personagens, com diferentes personalidades, origens e objetivos, para refletir a realidade multicultural. Os diálogos foram adaptados de acordo com o nível de proficiência dos alunos, incorporando vocabulário e estruturas gramaticais relevantes para o contexto.

Na terceira etapa, os alunos foram encorajados a encenar os diálogos da fotonovela, assumindo os papéis dos personagens para uma dramatização. Essa prática permitiu que os alunos desenvolvessem habilidades de expressão oral e comunicação em situações do mundo real, além de proporcionar uma experiência mais imersiva na língua portuguesa.

Durante a realização da atividade, observou-se que alguns alunos inicialmente demonstraram timidez ao participar da atividade em grupo. No entanto, ao longo do trabalho, essa barreira foi superada, e os alunos se sentiram mais confortáveis e confiantes em expressar-se oralmente e interagir com os colegas. O momento de esclarecimento de dúvidas com a

professora ao final da atividade contribuiu para consolidar o aprendizado e promover um ambiente de aprendizagem colaborativo e acolhedor.

A experiência do cine aula, utilizando o filme "Central do Brasil" (Brasil, 1998), revelou-se altamente enriquecedora para os alunos, oferecendo uma imersão profunda na cultura e na língua portuguesa brasileira. O filme, que aborda temas de amizade e superação, proporcionou aos alunos numa narrativa envolvente, evidenciando uma janela para o contexto cultural brasileiro.

Durante a exibição do filme, os alunos tiveram a oportunidade de realizar atividades de compreensão oral, como completar frases e responder perguntas sobre o enredo. Além disso, puderam identificar expressões culturais brasileiras, enriquecendo sua compreensão da língua e da cultura. A diversidade de sotaques presentes no filme, desde o carioca até o nordestino, foi particularmente destacada pelos alunos como um desafio e uma oportunidade de aprendizado.

Após a exibição, um debate foi realizado, permitindo aos alunos explorar os personagens, suas motivações e os temas abordados no filme, como solidariedade e amizade. Os alunos foram então incentivados a escrever uma pequena redação refletindo sobre esses temas, consolidando sua compreensão e expressão escrita em português.

Os alunos foram divididos em grupos para realizar uma dramatização de uma parte do filme, permitindo-lhes experimentar de forma prática os elementos culturais e linguísticos apresentados. No final da atividade, os alunos tiveram a oportunidade de esclarecer dúvidas e compartilhar suas dificuldades, destacando a importância do contato com diferentes sotaques e expressões para o seu processo de aprendizado da língua portuguesa como língua estrangeira.

A atividade que envolveu a obra "Os Retirantes", de Candido Portinari, revelou-se uma ferramenta poderosa para estimular discussões profundas sobre temas sociais, históricos e culturais relacionados ao Brasil, ao mesmo tempo em que proporcionou uma prática valiosa na descrição de elementos visuais, expressão de emoções e interpretação de contexto.

A obra serviu como ponto de partida para explorar vocabulário relacionado à vida no campo, à migração e à pobreza, além de estimular a reflexão sobre questões de justiça social e desigualdade. Os alunos foram convidados a observar detalhadamente a pintura, analisando formas, cores e paisagens, o que contribuiu para o desenvolvimento de suas habilidades de observação e descrição em português.

Durante o debate sobre o tema da obra, os alunos compartilharam suas percepções e interpretações, enriquecendo o entendimento coletivo da obra e promovendo uma troca de ideias significativa. Esta atividade incentivou os alunos a desenvolverem sua capacidade de expressão oral e a articularem suas opiniões de forma clara e coesa.

Por fim, os alunos foram desafiados a mergulhar ainda mais na narrativa da obra, escrevendo um diário imaginário de um dos personagens. Esta atividade estimulou a criatividade dos alunos, permitindo-lhes explorar a perspectiva e as experiências dos personagens de forma mais profunda.

Globalmente, a atividade de arte na escrita mostrou-se eficaz em promover uma compreensão mais ampla e profunda da língua portuguesa, ao mesmo tempo em que estimulou o pensamento crítico, a criatividade e a empatia dos alunos.

4.1. PRINCIPAIS DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS ALUNOS

Durante a atividade de fotonovela, que se mostrou uma ferramenta pedagógica promissora no ensino de português como língua estrangeira, os alunos enfrentaram algumas dificuldades significativas. Uma das principais dificuldades encontradas pelos alunos foi a necessidade de criar uma narrativa coerente e envolvente com base nas imagens capturadas do cotidiano. Muitos alunos expressaram dificuldades em relacionar as diferentes fotos de forma lógica e em desenvolver personagens fictícios que se encaixassem organicamente na história.

Além disso, houve desafios em relação à expressão escrita e à gramática, especialmente para os alunos em níveis de proficiência mais baixos. Muitos alunos tiveram dificuldade em encontrar as palavras certas para descrever as cenas ou em construir diálogos naturalmente em português.

Outra dificuldade comum foi a timidez ao realizar a dramatização dos diálogos da fotonovela. Alguns alunos se sentiram desconfortáveis ao assumir os papéis dos personagens e atuar diante dos colegas, o que afetou sua confiança na expressão oral em português.

Além disso, a compreensão dos diferentes sotaques e expressões idiomáticas presentes nas imagens também foi uma dificuldade para alguns alunos, especialmente aqueles cuja exposição prévia ao português tinha sido limitada a um único dialeto.

Apesar dessas dificuldades, a atividade de fotonovela proporcionou uma grande oportunidade para os alunos praticarem suas habilidades linguísticas de uma maneira prática e criativa. Ao enfrentar esses desafios, os alunos foram capazes de aprender e crescer, desenvolvendo sua competência comunicativa em português e explorando a arte como uma ferramenta eficaz no processo de aprendizagem de línguas.

Durante a atividade de cine aula, as dificuldades enfrentadas pelos alunos demandaram esforço e superação ao longo do processo de aprendizagem. Uma das principais dificuldades encontradas foi a compreensão dos diferentes sotaques e expressões idiomáticas presentes nos filmes brasileiros. Muitos alunos, especialmente aqueles com pouca exposição prévia à língua portuguesa, encontraram dificuldades para entender as particularidades linguísticas e as variações regionais presentes nas falas dos personagens.

Além disso, a complexidade das temáticas abordadas nos filmes, como questões sociais, culturais e históricas, também representou um desafio para alguns alunos. A necessidade de compreender e contextualizar esses aspectos culturais para uma melhor apreciação e interpretação dos filmes exigiu um esforço adicional por parte dos alunos.

Outra dificuldade significativa foi a realização das atividades de compreensão oral durante a exibição do filme. Alguns alunos tiveram dificuldade em acompanhar o enredo e em entender o significado de certas palavras ou expressões, o que impactou sua capacidade de responder às questões propostas durante a exibição.

Além disso, a participação ativa nos debates e discussões pós-filme também foi um desafio para alguns alunos, especialmente aqueles que se sentiam menos confortáveis em expressar suas opiniões em português diante dos colegas.

Apesar dessas dificuldades, a atividade de cine aula proporcionou a chance dos participantes se envolverem com a língua e a cultura brasileiras de uma forma mais imersiva e autêntica. Ao enfrentar esses desafios, os discentes foram capazes de desenvolver suas habilidades linguísticas e interculturais, bem como aprimorar sua capacidade de análise crítica e reflexão sobre temas relevantes para a sociedade brasileira.

Durante a atividade de "Arte na Escrita", os alunos encontraram diversas dificuldades que demandaram esforço e dedicação ao longo do processo de aprendizagem. Uma das principais dificuldades enfrentadas pelos alunos foi a interpretação da obra estudada, "Os Retirantes", e a sua relação com a produção textual. Muitos alunos tiveram dificuldade em compreender os temas sociais, históricos e culturais abordados na pintura, o que dificultou a elaboração de um texto coerente e significativo.

Ademais, a expressão escrita em português apresentou desafios para alguns alunos, especialmente aqueles em níveis de proficiência mais baixos. A dificuldade em encontrar as palavras adequadas para descrever os elementos visuais da obra e expressar suas emoções e interpretações de forma clara e articulada foi uma barreira para muitos.

A escrita do diário imaginário de um dos personagens da obra também representou uma dificuldade para alguns alunos. A necessidade de entrar na mente do personagem, imaginar suas experiências e sentimentos, e expressá-los em forma de texto exigiu um esforço adicional de imaginação e criatividade por parte dos alunos.

Apesar dessas dificuldades, a atividade de "Arte na Escrita" também permitiu que os estudantes explorassem relação entre arte e linguagem, desenvolvendo suas habilidades de análise crítica, interpretação e expressão escrita em português. Ao enfrentar esses desafios, os alunos puderam expandir seus horizontes e aprofundar sua compreensão da língua e cultura brasileiras.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A utilização da arte como ferramenta pedagógica no ensino de português oferece uma abordagem dinâmica e envolvente para os alunos, proporcionando uma experiência de aprendizado mais significativa e contextualizada.

A análise dos resultados obtidos sugere fortemente que a implementação da arte como uma ferramenta pedagógica no ensino de português como língua estrangeira teve um impacto positivo e notável no desenvolvimento linguístico e cultural dos alunos. Este achado ressalta a eficácia e a relevância de incorporar métodos criativos e artísticos no processo de ensino-aprendizagem de idiomas.

Os resultados revelaram que os alunos demonstraram um maior interesse e engajamento nas atividades que envolviam a arte, evidenciando uma conexão mais profunda e pessoal com o conteúdo linguístico e cultural. A utilização de diferentes formas de expressão artística, como fotonovelas, cinema e produção de textos artísticos, proporcionou aos alunos uma experiência de aprendizado mais envolvente, estimulando a criatividade e a imaginação.

Além disso, observou-se um progresso significativo no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, tanto na compreensão como na expressão oral e escrita. A arte proporcionou um contexto autêntico para a prática da língua, permitindo aos alunos explorar e experimentar o idioma de maneira mais natural e contextualizada.

No aspecto cultural, a integração da arte também teve um impacto positivo, permitindo aos alunos uma maior compreensão e apreciação da cultura brasileira. Através da análise de obras de arte, filmes e outras manifestações artísticas, os alunos puderam mergulhar nas características culturais do Brasil, enriquecendo assim sua compreensão da sociedade, tradições e valores brasileiros.

Os resultados destacam a importância e os benefícios de utilizar a arte como uma ferramenta pedagógica no ensino de português como língua estrangeira. Ao promover uma abordagem mais criativa, dinâmica e culturalmente sensível, a arte fortalece as habilidades linguísticas dos

alunos, assim como, amplia suas perspectivas e os aproxima da riqueza cultural do idioma alvo.

Essas atividades ilustram como a arte pode ser integrada de forma eficaz no ensino de português como língua estrangeira. Elas promovem uma experiência de aprendizagem rica, multidimensional e mais próxima da realidade do idioma, estimulando o interesse e a motivação dos alunos. Ao envolver os estudantes em atividades criativas e interativas, essa abordagem facilita a aquisição de habilidades linguísticas de maneira mais profunda e duradoura.

A fotonovela é uma técnica que combina a narrativa visual com o texto escrito, proporcionando uma maneira criativa de aprender o idioma. Ao produzir essa atividade, os estudantes aprimoram suas habilidades linguísticas ao trabalhar com diálogos e descrições, assim como conseguem desenvolver a capacidade de interpretar e expressar conceitos visualmente. Essa atividade estimulou a colaboração, a criatividade e a compreensão contextual do português.

Segundo Silveira (2014), o gênero textual fotonovela é considerado um excelente método de ensino-aprendizagem por combinar diferentes gêneros, como a novela, a fotografia, o desenho e a história em quadrinhos. Essa mistura proporciona aos alunos contato com essas quatro formas de expressão artística e, também, contribui para moldar a percepção histórica, social, política e ideológica dos alunos.

A atividade começou com a seleção de uma série de fotos que representavam uma sequência de eventos ou situações específicas. Os alunos, então, usaram essas fotos como base para construir uma narrativa, escrevendo diálogos e descrições que se encaixavam nas cenas retratadas. Isso exigiu que os alunos se esforçassem para interpretar o contexto visual e dar vida aos personagens por meio das falas.

Nesse sentido, a dramatização é uma parte importante dessa atividade. Após elaborar os diálogos, os alunos puderam encenar as cenas correspondentes às fotos, usando as falas que criaram. Essa abordagem prática permitiu que os estudantes aprimorassem suas habilidades de comunicação oral e de interpretação, ao mesmo tempo em que desenvolveram sua confiança para falar em público e trabalhar em equipe.

No geral, a fotonovela é uma atividade rica e multifacetada que promove o desenvolvimento linguístico, criativo e expressivo dos alunos. Ao envolver os estudantes em todo o processo de criação, desde a elaboração da narrativa até a dramatização, a atividade ofereceu uma experiência de aprendizado interativa e motivadora.

Já a cine-aula utiliza filmes ou curtas-metragens como ferramentas de ensino. A análise de obras cinematográficas permite que os alunos experimentem a língua em contextos autênticos e variados, com ênfase em diferentes aspectos culturais. Além disso, promove o desenvolvimento da escuta, da compreensão oral e do vocabulário. Na atividade desenvolvida, os estudantes foram encorajados a discutir as obras, expressar suas opiniões e explorar as particularidades linguísticas apresentadas.

Pereira (2012) afirma que o cinema se destaca pelo apelo da imagem em movimento, sendo um recurso altamente envolvente e repleto de informações estéticas e socioculturais. O contato com a arte cinematográfica promove o conhecimento cultural e ensina a interpretar textos e contextos socio-históricos de forma interdisciplinar. Além de aprofundar conteúdos curriculares, o cinema como ferramenta pedagógica possibilita ao aluno desenvolver um olhar crítico sobre a realidade social, contribuindo para formar cidadãos conscientes e ativos. Isso é alcançado por meio de atividades de pré e pós-visualização que incentivam o debate e a reflexão crítica e informada sobre trechos ou narrativas cinematográficas completas.

Diante desse contexto, ressalta-se que o cinema é uma poderosa ferramenta pedagógica para o ensino de português como língua estrangeira, proporcionando aos alunos uma imersão na língua e na cultura brasileira de forma envolvente e contextualizada. Durante as atividades relacionadas ao cinema, especialmente ao assistir ao filme "Central do Brasil", foram realizados diversos exercícios para aprimorar a compreensão oral e a identificação de expressões culturais brasileiras.

Os alunos participaram de atividades como completar frases ou responder perguntas sobre o filme, o que ajudou a reforçar sua compreensão do enredo e dos diálogos, além de introduzi-los a vocabulário e expressões idiomáticas brasileiras. Posteriormente, foi realizada uma discussão

sobre os personagens e suas motivações, permitindo que os alunos refletissem sobre as ações e decisões tomadas ao longo da história.

E ainda, os estudantes foram incentivados a redigir redações sobre temas como solidariedade e amizade, conforme abordados no filme "Central do Brasil". Essa atividade permitiu que os alunos expressassem suas opiniões e interpretassem os conceitos apresentados na narrativa, estabelecendo conexões com suas próprias experiências de vida.

Ao integrar essas atividades ao ensino de português, os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver uma compreensão mais profunda da língua e da cultura brasileira, ao mesmo tempo em que aprimoraram suas habilidades de escrita e fala. O uso do cinema em sala de aula demonstrou-se uma abordagem eficaz para enriquecer o aprendizado e despertar o interesse dos alunos pelos temas discutidos no filme.

A prática da arte na escrita envolve a combinação de técnicas artísticas com a produção textual em português. Isso pode incluir a criação de poemas, histórias ou textos descritivos inspirados em obras de arte ou na observação do mundo ao redor. Essa abordagem incentiva a expressão pessoal e a sensibilidade estética, além de desafiar os alunos a explorar novas formas de pensar e escrever em português.

Sabendo que esse tipo de arte é um recurso excepcional para fomentar a troca de ideias com base na interpretação pessoal e na imaginação, a atividade buscou combater eventuais dificuldades por parte dos alunos em relação à atividades como pintura, que permitiu aos estudantes interpretar ou recriar obras literárias usando sua criatividade.

De acordo com Bagatin (2016), ao apresentar uma pintura a um aluno, abre-se um universo de possibilidades diante dele, e o professor pode orientar a observação, começando pelas cores, pela técnica e pelas dimensões da obra. Em seguida, pode analisar os elementos presentes na pintura e, por fim, incentivar a leitura simbólica e a busca por significados.

As atividades relacionadas à pintura oferecem aos alunos a oportunidade de explorar a arte brasileira de maneira aprofundada e significativa, contribuindo para o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas e culturais. Uma das atividades realizadas envolveu a análise

detalhada da pintura "Os Retirantes," de Candido Portinari. Os alunos foram incentivados a descrever o que viam na obra, incluindo formas, cores, paisagens e detalhes específicos da composição.

Essa descrição minuciosa permitiu que os estudantes desenvolvessem seu vocabulário e aprimorassem suas habilidades de observação. Deste modo, o debate sobre o tema da obra proporcionou um espaço para os alunos compartilharem suas percepções e interpretações acerca das mensagens transmitidas pela pintura. Isso incluiu discussões sobre questões sociais e históricas retratadas na obra, como a luta e a perseverança dos retirantes, que migram em busca de uma vida melhor.

Outra atividade criativa foi a redação de um diário imaginário de um dos personagens da pintura. Os alunos foram desafiados a narrar as experiências do personagem, explorando suas emoções, motivações e vivências durante a jornada retratada na obra. Essa atividade estimulou a empatia e a imaginação dos estudantes, ao mesmo tempo em que os encorajou a se expressarem de forma escrita, incorporando o vocabulário e as expressões culturais aprendidas.

No geral, as atividades relacionadas à pintura, especialmente com base na obra "Os Retirantes," de Candido Portinari, proporcionaram aos alunos uma compreensão mais profunda da arte brasileira e dos temas sociais abordados na pintura. Essas atividades enriqueceram a experiência de aprendizado, incentivando a reflexão, a criatividade e o engajamento dos alunos com a cultura brasileira.

Cabe salientar que quando o projeto foi apresentado à turma, os alunos ficaram surpresos por terem sido escolhidos para desenvolvê-lo, mas também felizes por terem uma maneira diferente de aprender. Eles poderiam praticar a língua portuguesa, apreciar pinturas, analisar e conhecer obras de artistas lusófonos, além de integrar tudo isso com a disciplina de Arte.

Observou-se que os alunos ficaram sensibilizados ao conhecer detalhes sobre a história dos pintores e das imagens representadas nas pinturas. Foi possível realizar diversas atividades, como leitura e análise visual das obras, respostas orais e escritas em português, pesquisas sobre outras criações dos artistas, além de explorar suas biografias. As imagens

contribuíram significativamente para a aprendizagem, e essa abordagem metodológica foi muito bem aproveitada, tornando as aulas mais atraentes e despertando maior interesse nos alunos.

O estudo da pintura e arte pode se tornar uma parte relevante na experiência do aluno por meio de recursos interessantes e colaborativos para ensinar e aprender de maneira interativa e reflexiva. Os alunos compreendem que a arte não só ajuda no aprendizado da língua portuguesa, mas também oferece uma compreensão mais ampla dos aspectos culturais e históricos que destacam o pensamento artístico como fonte de conhecimento sobre a cultura social de um determinado grupo em um período específico.

Qualquer obra de arte originada na cultura que está sendo estudada e usada em sala de aula é um material artístico autêntico, conectando a aprendizagem com o ambiente ao redor e imergindo o aluno diretamente em uma cultura distinta, em vez de apenas informá-lo sobre ela de maneira artificial.

É importante refletir sobre os critérios que orientam a escolha de materiais artísticos, levando em consideração, antes de tudo, a idade, o nível de conhecimento linguístico e artístico, os objetivos pedagógicos a serem alcançados e as necessidades educacionais dos alunos. Outro critério relevante nessa seleção é o direito do aluno à formação cultural; nesse contexto, entendemos que a escolha dos materiais artísticos não deve ser feita apenas com base no que agradaria mais aos alunos, sendo necessário que o professor encontre um equilíbrio entre a qualidade da obra artística e a aceitação que ela deve gerar no público-alvo.

Conforme Monteiro (2016, p.15).

> Para além do recurso à imagem como material didático, existem outras razões que justificam a inserção das artes no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, como é o facto de uma língua não ser só um conjunto de signos e significados, mas englobar também vários aspetos do saber, entre eles, o saber cultural de um povo, onde se incluem as suas diferentes formas de expressão artística.

O uso de obras de arte pelo professor de língua e cultura estrangeiras enriquece tanto o conhecimento cultural dos alunos quanto a própria aula de língua estrangeira, além de democratizar o acesso à arte mais erudita.

Contudo, dentro do contexto do projeto de ensino, percebemos a falta de motivação de alguns alunos, que pode ser atribuída, em parte, à falta de contato com diferentes formas de arte, como pintura e música. Assim, ressalta-se que o uso de arte em sala de aula atende a propósitos didático-pedagógicos, culturais e sociais, uma vez que a arte também transmite valores. O conhecimento cultural dos alunos é, portanto, ampliado enquanto o professor desperta seu interesse por 'mundos possíveis' criados pela arte, que, na maioria dos casos, eles ainda desconhecem.

A arte se mostrou uma ferramenta pedagógica eficaz no ensino de português como língua estrangeira, gerando um impacto positivo no desenvolvimento linguístico e cultural dos alunos. As atividades artísticas proporcionaram oportunidades valiosas para a prática da língua em contextos reais e significativos, contribuindo para aumentar a motivação dos alunos em aprender o português e promovendo uma compreensão mais profunda da cultura brasileira.

No entanto, os resultados também apontaram para desafios, principalmente em relação à expressão oral dos alunos. Esse aspecto se mostrou menos favorável, sugerindo que essa é uma área que necessita de maior aprimoramento. É possível que, embora as atividades artísticas tenham sido benéficas para a compreensão cultural e motivação, elas não tenham oferecido oportunidades suficientes para a prática consistente da conversação e do diálogo.

Diante disso, é recomendável incorporar mais atividades específicas voltadas para a expressão oral nas estratégias pedagógicas, como discussões guiadas sobre as obras de arte estudadas, apresentações e debates. Essas atividades podem ajudar a aprimorar a fluência e a confiança dos alunos ao falar em português, complementando assim os benefícios trazidos pela utilização da arte como recurso pedagógico.

6. CONCLUSÃO

A arte como ferramenta pedagógica no ensino de português como língua estrangeira tem se mostrado uma abordagem inovadora e eficaz para promover o desenvolvimento linguístico e cultural dos alunos. Ao integrar a arte nas atividades de ensino, os professores têm a

oportunidade de criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e envolvente, estimulando o interesse dos estudantes pelo idioma e pela cultura brasileira.

Nesta pesquisa, foi possível identificar o potencial significativo da arte no ensino do português como língua estrangeira, evidenciando sua eficácia em diversos aspectos. As atividades práticas com fotonovela, cinema e pintura mostraram-se recursos pedagógicos de alto potencial para a aprendizagem dos alunos, promovendo maior engajamento e compreensão da língua e da cultura dos países lusófonos.

As atividades artísticas, como análise de obras de arte, cine-aulas e produção criativa, proporcionam contextos reais e significativos para a prática do português, auxiliando na compreensão e valorização da diversidade cultural. Além disso, a arte pode desempenhar um papel importante na promoção de habilidades de pensamento crítico, interpretação e expressão pessoal.

Apesar dos benefícios, é importante reconhecer que existem áreas que ainda podem ser aprimoradas, como a expressão oral dos alunos. Para maximizar os resultados, é necessário continuar explorando estratégias pedagógicas diversificadas e adaptadas às necessidades individuais dos estudantes.

Essas descobertas demonstram o valor de integrar a arte ao ensino de PLE, contribuindo para a criação de práticas pedagógicas mais dinâmicas e contextualizadas. Ao explorar essas abordagens criativas, os professores podem oferecer uma experiência de aprendizagem mais rica e envolvente, que incentiva os estudantes a se aprofundarem no idioma e na cultura.

Por fim, o uso da arte como ferramenta pedagógica no ensino de português como língua estrangeira oferece um caminho promissor para enriquecer a experiência de aprendizagem, proporcionando uma abordagem mais abrangente e significativa para os alunos. A combinação de arte e ensino linguístico pode resultar em uma formação mais completa e enriquecedora, capacitando os estudantes a se tornarem comunicadores competentes e cidadãos culturalmente conscientes.

Em resumo, a utilização da arte como recurso pedagógico pode impulsionar o ensino de português como língua estrangeira, proporcionando uma

abordagem mais eficaz e atraente para os alunos. Isso pode levar a resultados positivos, não apenas na aquisição de habilidades linguísticas, mas também na apreciação e compreensão das culturas lusófonas. As implicações desse estudo são significativas para o desenvolvimento contínuo de práticas pedagógicas inovadoras e eficazes no campo de PLE.

7. REFERÊNCIAS

Alves, A. C.; Sene, L. S. (2021). *Ensino de Português como Língua Estrangeira por meio das artes*: reflexões didáticas para a elaboração de tarefas. Congresso Internacional de Português como Língua Não Materna.

Bagatin, I. S. (2016). *A leitura de pinturas como ferramenta nas aulas de língua inglesa em interação com a disciplina de arte*. Governo do Estado do Paraná, Cadernos PDE.

Gomes, S. L. (2012). *O uso de canções como ferramenta pedagógica para o ensino crítico em língua estrangeira*: uma experiência nas aulas de inglês. Dissertação de Mestrado. Brasília.

Lima, M. S. (2016). *Utilização do teatro como ferramenta no ensino/aprendizagem da língua estrangeira*. Trabalho de Conclusão de Curso Campina Grande.

Monteiro, C. M. S. (2015). A expressão artística como recurso didático e motivador no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira: estratégias para ensinar espanhol a estudantes da área de belas artes. Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e do Espanhol. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Pereira, J. M. (2019). *Manual de metodologia da pesquisa científica*. Atlas.

Silva, C. A.; Silva, A. L; França, T. M. S. (2018). De ferramenta pedagógica a área do conhecimento: as contribuições da arte para a prática docente. *VII ENALIC,* 2018.

Pereira, P. (2012). *O Cinema enquanto Recurso Educativo na Aprendizagem de História e Geografia.* Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Silveira, D. F. S. (2014). *A Fotonovela como Meio de Produção Textual no Contexto Escolar*. Governo do Estado do Paraná.

Sousa, A. M. F. (2013). *O uso da arte no ensino-aprendizagem da língua estrangeira*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 2013.

YIN, R. K. (2015). *Planejamento e métodos*. Bookman.

DEL LIBRO AL LIENZO. LA LITERATURA INFANTIL COMO PUERTA AL MUNDO DEL ARTE

AZUCENA ESTEBAN ALONSO
Universidad de Valladolid (Facultad de Educación de Palencia)
LAURA GARCÍA GARCÍA
Universidad de Valladolid (Facultad de Educación de Palencia)

1. INTRODUCCIÓN

La literatura infantil representa una herramienta con gran potencial para cultivar el arte y la creatividad desde una edad temprana. La literatura nos permite trabajar la imaginación y transportar a las y los pequeños lectores a mundos mágicos y fascinantes. Esta investigación busca analizar cómo el arte y la literatura infantil se combinan para fomentar el pensamiento creativo de las niñas y los niños proporcionando una introducción al mundo del arte.

En consecuencia, se han desarrollado tres líneas de investigación que se centran en la accesibilidad a libros sobre arte para un público infantil y juvenil; la variedad de tipologías de libros de arte para este colectivo y, por último, el uso pedagógico de la literatura artística. Consideramos que estas tres líneas de investigación resultan fundamentales para comprender y mejorar la relación de las niñas, niños y jóvenes con el arte desde diferentes perspectivas.

En primer lugar, la investigación sobre la accesibilidad a libros de arte para un público infantil y juvenil aborda la disponibilidad y el alcance de estos recursos en bibliotecas y librerías. La accesibilidad supone un factor determinante para garantizar que los pequeños y jóvenes tengan la oportunidad de explorar el arte y desarrollar su aprecio por él desde una edad temprana. Cuando los infantes y sus familias disponen de un acceso fácil a una amplia gama de recursos culturales y educativos

aumentan las posibilidades de alcanzar un mejor desarrollo intelectual y cultural a largo plazo.

En segundo lugar, la investigación sobre la variedad de tipologías de libros de arte para público infantil se centra en la diversidad de opciones disponibles. Examinar la diversidad de recursos existentes como pueden ser las biografías de artistas, libros de actividades y libros de historia del arte, resulta esencial para entender cómo se puede ofrecer una experiencia enriquecedora y variada en el ámbito del arte a las niñas, niños y jóvenes. Una amplia variedad de libros puede satisfacer una gama diversa de intereses, habilidades y niveles de desarrollo, lo que promueve una experiencia más inclusiva y enriquecedora.

Finalmente, la investigación sobre el uso pedagógico de los recursos literarios vinculados con el arte explora cómo pueden integrarse de manera efectiva en entornos educativos, ya sea en el aula o en el hogar. Comprender cómo los docentes y las familias pueden utilizar los libros de arte en actividades educativas puede tener un gran impacto en el desarrollo académico y personal de las niñas, niños y jóvenes. Los libros de arte no solo contribuyen a fomentar la apreciación estética y el conocimiento del arte, sino también a desarrollar habilidades cognitivas, emocionales y sociales importantes. Por lo tanto, investigar su uso pedagógico proporciona información valiosa para mejorar las prácticas educativas y promover el aprendizaje creativo y significativo.

A lo largo del presente artículo la atención se dirige a la primera de esas tres líneas de investigación, la correspondiente con el grado de accesibilidad existente a materiales para un público infantil sobre arte para las familias y el colectivo docente. Al fin y al cabo, tanto los docentes como las familias cuando desean trabajar una temática con su alumnado o sus hijos acuden no sólo a ambos espacios sino también al consejo que puede proporcionar tanto la figura del bibliotecario como el personal de las librerías.

1.1. La literatura infantil y el arte

José Mateo e Isabel Rodes (1986) señalan que la literatura infantil suele ser conocida como aquella que es leída por niños. Sin embargo, ambos

van más allá y afirman que la literatura debería ser definida como cualquier creación o texto adaptado que tenga un valor lingüístico, estético y cultural, pensado para niños y en el cual los valores de fantasía e imaginación prevalecen (p. 136). Sabemos que una obra pertenece a este grupo de literatura cuando presenta un aspecto lúdico y un objetivo claro: acercar a las niñas y a los niños a la realidad social que los rodea. Sin embargo, no solo basta con eso, es crucial destacar que no cualquier libro puede ser llevado al aula, debemos observar el carácter formativo de estas obras. A través de la literatura infantil promovemos el desarrollo de las habilidades de pensamiento en las niñas y los niños enseñándolos a pensar de una manera flexible.

1.1.1. El papel del arte en el desarrollo infantil

La percepción del arte varía entre adultos y niños. Mientras que para los adultos puede representar una experiencia cultural compleja, para los niños es principalmente un medio de expresión donde la creatividad y la imaginación prevalecen (Lowenfeld y Brittain, 1972, p.7). Eulàlia Bosch (2009) sugiere que los niños tienen la capacidad de profundizar en el arte tanto como los adultos, aunque su atención pueda ser menor.

Trabajar con libros sobre arte para público infantil y juvenil puede ser una herramienta muy útil en las primeras etapas de desarrollo. Estos libros están diseñados específicamente para captar la atención de los niños y hacer que el arte sea accesible y emocionante para ellos. Están llenos de ilustraciones coloridas y narrativas cautivadoras que ayudan a los niños a conectar con el arte de una manera significativa y personal.

Además, los libros sobre arte proporcionan una oportunidad única para explorar diferentes estilos artísticos, técnicas y movimientos culturales de una manera adaptada a la comprensión y sensibilidad de los niños. A través de las imágenes y las historias, pueden aprender sobre artistas famosos, obras de arte icónicas y conceptos básicos de la teoría del arte de una manera divertida y accesible.

La literatura infantil sobre arte no solo nos permite hablar sobre grandes artistas, también explorar diferentes estilos aprendiendo sobre la diversidad del arte y desarrollando la apreciación artística, así como aprender

a analizar diferentes elementos artísticos como el color y la composición, trabajando de esta forma en desarrollar la capacidad de observación y la comprensión del lenguaje visual de los niños.

Trabajar con libros sobre arte también fomenta el desarrollo del pensamiento crítico y la apreciación estética desde una edad temprana. Al analizar las ilustraciones, discutir las historias y reflexionar sobre las emociones que evocan, los niños desarrollan habilidades para interpretar y evaluar el arte de manera reflexiva y constructiva.

1.2. La importancia de la accesibilidad a la literatura y las fuentes de información

Una vez exploradas las bases que determinan este trabajo nos centraremos en la principal línea de investigación de este artículo, el grado de accesibilidad para familias y educadores que existe en Castilla y León a libros y fuentes de información sobre arte para un público infantil y juvenil. Para ello primero estableceremos las razones por las que es importante.

La accesibilidad a las fuentes de información y libros es fundamental por varias razones:

- Fomenta el amor por la lectura. Cuando niñas y niños tienen acceso a diferentes libros y fuentes de información desde una edad temprana se les brinda la oportunidad para explorar distintos géneros, temas y estilos, despertando de esta forma su interés y amor por la lectura, fomentando una relación positiva y duradera en el tiempo.

- Facilita el desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas. Como ya vimos, la lectura no solo tiene un componente de entretenimiento, a través de ella se mejoran las habilidades lingüísticas, el vocabulario y la comprensión verbal en las niñas y los niños, desarrollando de esta forma otras habilidades como la capacidad de concentración, el pensamiento crítico y resolución de problemas. Facilitar el acceso a la literatura es importante porque cuanto más accesibles sean los libros, más

oportunidades tendrán las niñas y los niños de desarrollar estas habilidades.

- Promueve el éxito académico. Diferentes investigaciones (Dezcallar, Clariana, Cladellas, Badía, & Gotzens, 2014; González & Delgado, 2009; Pascual-Gómez & Carril-Martínez, 2017; Sánchez-García, 2019) han demostrado que las niñas y los niños que tienen un acceso frecuente a libros y fuentes de información tienden a desarrollar un mejor desempeño académico en todas las áreas del aprendizaje.

- Fomenta la diversidad y la inclusión. La literatura infantil nos permite acercar a nuestro alumnado al mundo que los rodea. La accesibilidad a una amplia variedad de libros permite a la infancia explorar otras culturas, experiencias y perspectivas, promoviendo y desarrollando así la empatía, la comprensión intercultural y la aceptación y respeto de la diversidad en la sociedad. Todos ellos objetivos fundamentales de la educación y de la Agenda 2030.

- Ayuda en el desarrollo de la labor educativa. Como educadores, tener acceso a una gran variedad de libros en el aula es básico para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, adaptándonos a las necesidades individuales de nuestro alumnado.

- Fortalece los lazos y relaciones familiares. Por último, cabe destacar que la lectura y exploración de libros en familia crea un gran vínculo entre progenitores e hijos puesto que se fomenta el hábito de la lectura compartida, lo cual enriquece las relaciones familiares al tiempo que promueve conversaciones y reflexiones significativas.

Así pues, podemos afirmar que una accesibilidad a libros y fuentes de información es fundamental para el desarrollo integral infantil, fortaleciendo la relación con la familia, promoviendo el respecto por la diversidad y apoyando la labor educativa. La literatura es un componente

decisivo en el fomento del aprendizaje a lo largo de la vida y nos ayuda a formar una sociedad más informada, empática y equitativa.

2. OBJETIVOS

La investigación general sobre Literatura y Arte ostenta la finalidad de analizar en profundidad el vínculo pedagógico de las publicaciones literarias (cuentos, cómic, etc.) en relación con la expresión artística en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria.

El presente artículo tiene como objetivo principal analizar y comparar la disponibilidad que existe de libros y materiales sobre arte dirigidos a un público infantil y juvenil en dos contextos diferentes: las bibliotecas de Castilla y León y las librerías de Palencia. Esta categoría de análisis resulta esencial para conocer la accesibilidad de los recursos literarios vinculados con el arte tanto para el colectivo docente como para las familias.

Para alcanzar este objetivo, se plantean los siguientes objetivos específicos:

2.1. Disponibilidad en bibliotecas de Castilla y León

- Investigar la cantidad de títulos relacionados con arte disponibles en las bibliotecas provinciales de Castilla y León para un público infantil y juvenil.
- Analizar la distribución de estos títulos por provincia, por tipo de material y por categoría de edad.
- Determinar la proporción de títulos verdaderamente dirigidos al público infantil y juvenil.

2.2. Disponibilidad en librerías de la localidad

- Conocer el material literario para trabajar arte con la infancia disponible en las librerías de nuestra localidad.

– Detectar el grado de colaboración aportado por el personal de las librerías a la hora de buscar y seleccionar los recursos literarios más adecuados.

3. METODOLOGÍA

Como se ha explicado, esta investigación se desarrolla a lo largo de tres fases: la primera de ellas va dirigida a analizar la accesibilidad de los materiales publicados sobre arte para niños tanto en las bibliotecas públicas de la red de nuestra Comunidad Autónoma, así como la disponibilidad de dichos materiales en las librerías de la localidad en la que desarrollamos nuestra profesión docente.

La muestra ha estado configurada por 444 bibliotecas, en las cuales se incluyen los bibliobuses, pertenecientes a la red de Bibliotecas de Castilla y León, así como por diez librerías de la localidad palentina.

El paradigma de investigación utilizado en esta investigación se centra en una combinación de enfoques cuantitativos y cualitativos para comprender tanto la disponibilidad como la calidad de los recursos literarios sobre arte para niños en las bibliotecas de Castilla y León y las librerías de una de sus provincias, Palencia. Desde una perspectiva ontológica, se reconoce la existencia de una realidad multifacética en cuanto a la oferta de libros sobre arte, abarcando diversas categorías de edad, formatos y tipos de libros.

Así pues, esta investigación se ha llevado a cabo con un método mixto, integrando técnicas cuantitativas y cualitativas. Se ha llevado a cabo una recolección y análisis de datos cuantitativos para evaluar la disponibilidad y distribución de los libros, con un análisis cualitativo que busca profundizar en la calidad y relevancia de estos recursos. Este enfoque metodológico, influenciado por una epistemología que reconoce la validez tanto de la evidencia empírica como de la comprensión subjetiva, permite una exploración del panorama de la literatura infantil sobre arte, destacando la importancia del papel de los bibliotecarios y libreros en la orientación y asesoramiento a los usuarios.

En primer lugar, se ha llevado a cabo un análisis cuantitativo exhaustivo para evaluar la disponibilidad de libros sobre arte tanto en la Red de Bibliotecas de Castilla y León como en la muestra de librerías de la capital palentina.

Posteriormente se ha procedido a un análisis cualitativo de los datos obtenidos en la primera fase con el fin de evaluar la calidad y relevancia de los libros disponibles, así como la experiencia de las familias y educadores al buscar y hacer uso de estos recursos. Durante esta fase, se realizó una revisión de los datos recopilados, abordando aspectos clave como la categorización por edad de los libros (dirigidos al público infantil, juvenil o adulto), el formato de estos (tanto en papel como en formato digital), y una amplia gama de tipos de libros. Estos últimos no solo se centraron en las categorías de ficción y no ficción, sino que también se categorizaron en función de si eran cómics, material didáctico, obras destinadas a realizar actividades manuales (manualidades o libros para colorear), libros centrados en un autor o autores en particular, y textos que abordan cómo enseñar o enfocar el arte con las niñas y los niños, así como aquellos dedicados a la historia del arte.

En el contexto de las librerías, este análisis se amplió para evaluar si los libros estaban disponibles en stock en la tienda física para que los clientes pudieran examinarlos antes de realizar la compra o si solo estaban disponibles bajo pedido. También se analizó si se ofrecía la opción de entrega a domicilio. Además, se evaluó la ayuda y la información proporcionada tanto por libreros y bibliotecarios, destacando su papel en orientar a las familias y educadores sobre los recursos disponibles y en brindar asesoramiento especializado.

4. RESULTADOS

Con el fin de mostrar de forma exhaustiva los resultados obtenidos, a lo largo de este apartado se recorren las dos fuentes de información analizadas, es decir, la red de bibliotecas y las librerías. De esta forma, una vez reflejados los datos pasaremos, en el siguiente apartado, a abordar su análisis y discusión.

4.1 Resultados de la investigación en la Red de Bibliotecas de Castilla y León

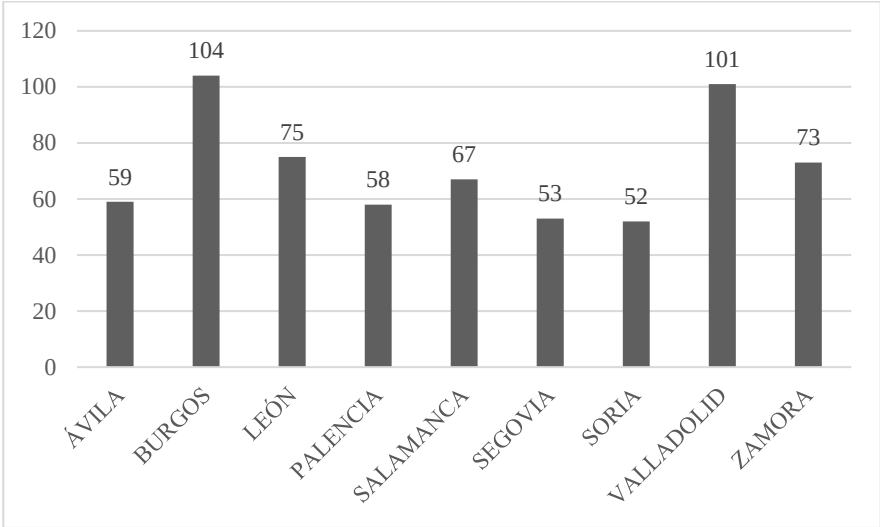
La investigación sobre el grado de disponibilidad a libros y materiales de arte dirigidos al público infantil y juvenil en las bibliotecas de Castilla y León ha revelado una interesante panorámica sobre el acceso real a recursos culturales y sobre arte que tienen las niñas y niños y sus familiares y educadores.

En relación con el primer objetivo de esta parte de la investigación, se obtuvieron datos significativos sobre la disponibilidad de títulos relacionados con el arte en las bibliotecas provinciales de Castilla y León dirigidos al público infantil y juvenil. Se identificó un total de 533 títulos en la colección de libros infantiles y juveniles sobre arte.

Sin embargo, al analizar más a fondo esta muestra, se observó que, de los 533 títulos, únicamente 167 estaban verdaderamente dirigidos al público infantil y juvenil. Dando respuesta así al tercer objetivo de esta parte de la investigación. Es relevante señalar que se observaron diferencias en la clasificación de los libros, dado que 366 de ellos fueron identificados inicialmente como dirigidos al público infantil y juvenil. Sin embargo, la mayoría de estos ejemplares estaban en la categoría equivocada y pertenecían a la sección de adultos, o bien aparecían repetidos en el catálogo, lo que impactó en la cantidad total de títulos únicos disponibles para un público infantil y juvenil.

En cuanto al segundo objetivo, la distribución por provincia, se observaron disparidades significativas en la accesibilidad a los materiales sobre arte. Las provincias de Burgos y Valladolid destacaron con un mayor número de títulos disponibles, con 104 y 101 respectivamente, mientras que provincias como Segovia y Soria mostraron una oferta más limitada, con 53 y 52 títulos disponibles respectivamente. El resto de las provincias se distribuyeron de manera intermedia, con un rango de títulos disponibles que osciló entre 58 y 75.

GRÁFICO 1. *Distribución de títulos por provincias*



Fuente: Elaboración propia

Respecto a la diversidad lingüística, se encontraron 14 títulos disponibles en inglés y 1 en alemán.

En cuanto a la división por categoría de edad, se identificaron 135 títulos específicamente destinados al público infantil, 25 títulos para un público mixto de infantil y adultos, y 7 títulos dirigidos tanto a niños como a adolescentes.

Por último, en cuanto a la distribución por tipo de material, se observó una predominancia de libros de no ficción, con 133 títulos, seguidos de la ficción con 22 títulos. También se identificaron 6 cómics, 3 cuadernillos didácticos y 3 manuales.

En promedio, se encontraron aproximadamente 16 ejemplares por título, y todos los ejemplares estaban en formato físico (papel).

4.2. Resultados de la investigación en las librerías de la localidad

Con respecto al primer objetivo, se ha detectado que, de las 10 librerías de la localidad, solamente en dos de ellas se cuenta con material en stock, en el propio establecimiento. Incluso, en una de ellas se han proporcionado los ISBN con el fin de poder ver los libros en internet desde

casa. En estos establecimientos, el número de títulos disponibles son cuatro o cinco. De estos, coinciden en dos:

- Minelo, Ó. (2018). *16 cuadros muy, muy importantes del Museo del Prado*. Bruño
- Geis Conti, P. (2013). *Picasso (¡Mira qué artista!).* Combel

En cuanto a la facilidad para contar con los ejemplares, solamente en una ocasión se ha otorgado la oportunidad de realizar el pedido telefónicamente o a través de su página web, coincidiendo ambas vías en la misma librería. En el resto de las librerías se ha de acudir de forma presencial para comprarlo o hacer el pedido.

Se ha de señalar que ninguna de estas librerías ha puesto al servicio del cliente la opción de entrega a domicilio de los ejemplares literarios sobre los que se ha demandado.

Sin embargo, de las nueve librerías en las cuales no había disponibilidad inmediata de ejemplares, en cuatro de ellas se remite a que el propio cliente realice la búsqueda en internet para acudir posteriormente a la librería, quien se encarga de gestionar el correspondiente pedido.

En cuanto al segundo objetivo, en seis librerías solamente se efectúa la consulta de forma presencial, puesto que telefónicamente no se realizan labores de asesoramiento sobre títulos de libros. En dos de ellas, a pesar de acudir físicamente, resulta necesario hacerlo en varias ocasiones. Es de destacar que, en una de ellas, el dueño afirma "yo no estoy al día de lo de los niños, la sección infantil la lleva mi hermana". Y, en la otra, la respuesta fue: "baja a la planta de abajo y rebusca, a ver si encuentras algo".

Otra de las personas que nos asesoran acerca de libros sobre arte, muestra ejemplares para trabajar la educación emocional u otras temáticas actuales relacionadas con la etapa infantil. Sin embargo, puesto que no cuenta con recursos literarios sobre arte, comenta que "bueno, pero es parecido, con los libros de emociones también pueden servirte para el arte".

5. DISCUSIÓN

Del análisis realizado tanto en las librerías como en la red de Bibliotecas se desprende que tanto las familias como los docentes pueden encontrar y hacer uso de diferentes tipologías de recursos literarios para abordar el arte con un público infantil. Estas categorías son las que se muestran a continuación:

- Autor: se trata de libros enfocados a conocer a un autor o artista determinado, bien enfocándose en su vida, en su obra o en ambos aspectos.

- Libros de apoyo al adulto: se trata de recursos centrados en mostrar tanto a las familias como a los docentes, es decir, al adulto cómo se ha de abordar el arte con los niños. Sin embargo, tras revisar los libros de esta tipología, podemos afirmar que se vislumbra una tendencia más familiar que docente.

- Manualidades: se ha detectado una tipología de libros destinados a que los niños realicen una actividad plástica a partir de obras artísticas (colorear, recortar, etc.)

- Historia del Arte: estos recursos literarios, generalmente, se han visto dirigidos al alumnado de Educación Primaria. Su objetivo es abordar un recorrido por la historia del arte o presentar algunos momentos o corrientes concretas.

Esta distribución sugiere la posibilidad de que tanto librerías como bibliotecas tengan como propósito que los lectores tengan la opción, si así se desea, de profundizar en el trabajo de artistas específicos, o libros más especializados. Ahora bien, a pesar de contar con este elenco de posibilidades resulta complicado que las familias o docentes puedan adquirir estos recursos literarios si no pueden disponer de ellos en el momento. Recordemos que en el caso de las bibliotecas existía una gran diferencia dependiendo del sistema provincial, pudiendo de esa forma influir en la experiencia cultural y educativa de las niñas, niños y jóvenes, por lo tanto, se ha de esperar al préstamo interbibliotecario, en el caso de que sean conocedores de la existencia de esta opción, o a la llegada a la librería tras realizar el pedido oportuno.

Dicho esto, si una familia acude a ambos espacios y no puede llevarse un libro con la temática del arte, aumentan las posibilidades de que opte por tomar prestado o comprar libros de otra temática. Imaginemos un padre o madre que decide acercarse a una librería para comprar un libro de regalo, ¿esperará unos días a la llegada del ejemplar sobre arte? ¿o decidirá elegir entre los libros disponibles en ese momento?

En el caso de que se decantaran por acceder al catálogo online de la Red de Bibliotecas, como ya vimos en la parte de los resultados, un gran número de ejemplares del catálogo interbibliotecario estaban en la categoría incorrecta de edad, esto puede suponer un problema y generar confusión a los familiares, niños y niñas que busquen libros sobre arte pues los puede llevar a elegir títulos no adecuados a su nivel porque están mal categorizados.

Del mismo modo, resulta significativo que, en algunas librerías se ofrezca el servicio incompleto. Así pues, el cliente, ya sea profesor o familia, han de realizar la tarea de rastrear y seleccionar las obras literarias sobre un tema que el dependiente desconoce si su cliente es o no conocedor. Por lo tanto, en estos casos, se ha suprimido la importante labor de asesoramiento. Por no decir que, hoy en día, la población general se encuentra acostumbrada a gestionar pedidos por internet. Por ello, las probabilidades de adquirir un ejemplar en una librería física tras haber desarrollado ya la búsqueda, disminuyen considerablemente.

Como también se vio en el apartado de resultados, es relevante destacar que la presencia de materiales en idiomas extranjeros no solo enriquece la experiencia de aprendizaje, sino que también amplía los horizontes culturales de los lectores. De igual manera, en la investigación y revisión de títulos, también se ha observado que, aunque en un número reducido, existe una variedad de títulos dirigidos a un público infantil en específico, ofreciendo una amplia variedad de opciones para la exploración artística desde una edad temprana.

6. CONCLUSIONES

A partir de la investigación desarrollada, podemos afirmar que resultaría interesante contar con recursos literarios que muestren al colectivo

docente cómo acercar el arte a su alumnado. Resulta un obstáculo considerar que, a priori, todo el profesorado cuenta con herramientas y estrategias suficientes para acometer esta tarea. A pesar de la formación inicial que se ha de recorrer, sería positivo disponer de un complemento o acompañamiento en forma de recurso literario. Del mismo modo, esta temática puede representar un nicho formativo a desarrollar por las entidades y organismos encargados de la formación permanente, como en el caso de nuestra Comunidad Autónoma, los CFIEs (Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa).

Es importante también destacar que se identificó una variedad de títulos adaptados a diferentes grupos demográficos, desde niñas y niños pequeños hasta adolescentes. Esta diversidad refleja la necesidad de proporcionar recursos artísticos que se ajusten a las diferentes etapas de desarrollo y niveles de comprensión de los lectores, estableciendo una necesidad de adquirir recursos adecuados.

Del mismo modo, resulta necesario hacer hincapié en la relevancia de la labor de asesoramiento, de forma que, tanto las familias como los docentes, necesitan que, personal especializado en recursos literarios, contribuya a realizar la selección más adecuada para los objetivos de cada persona.

Asimismo, la diversidad lingüística también emergió como un aspecto relevante en esta investigación. Aunque este hallazgo sugiere una apertura a la diversidad cultural, el número limitado de títulos en idiomas extranjeros plantea la posibilidad de que sería necesaria una ampliación de esta oferta para enriquecer aún más la experiencia de aprendizaje de los lectores. De igual manera, la presencia de cómics, cuadernillos didácticos y manuales también subraya la variedad de recursos disponibles para fomentar la exploración creativa y educativa del arte entre los jóvenes y niños. Sin embargo, dada la escasa representación de estos en comparación con otros tipos de libro hace destacar la importancia de ampliar el número de ejemplares de estos tipos.

Finalmente, deseamos manifestar la utilidad de esta primera parte de la investigación como soporte de las otras dos fases. El enfoque inicial de nuestra investigación se ha concentrado en explorar la accesibilidad a

los materiales de arte dirigidos a niños y jóvenes, considerando tanto las bibliotecas como las librerías como puntos de acceso primarios. Reconocemos que tanto docentes como familias confían en estos espacios para obtener recursos relevantes y adecuados para abordar la temática del arte con su alumnado y familia. Es por ello por lo que hemos dado prioridad a esta primera línea de investigación, ya que creemos que entender la disponibilidad y accesibilidad de estos materiales es fundamental para informar y enriquecer las siguientes etapas del estudio. Al proporcionar una visión detallada de la accesibilidad a los libros sobre arte en las bibliotecas de Castilla y León y librerías de Palencia, hemos sentado las bases para una comprensión más amplia de la dinámica entre la oferta y la demanda de recursos literarios en esta área. Esta comprensión es crucial para informar nuestras futuras investigaciones sobre la variedad de tipologías de libros disponibles y el potencial pedagógico de estos recursos.

Como líneas de investigación futuras se está estudiando la posibilidad de aumentar la muestra en relación con las librerías, analizando los recursos literarios de otras provincias de nuestra Comunidad Autónoma. Posteriormente, podría ampliarse el estudio a otras regiones, estableciendo una comparativa entre ellas.

Además, se planea la necesidad de analizar los recursos ofrecidos por LeoCyl, biblioteca escolar digital desarrollada por la Consejería de Educación de Castilla y León.

En última instancia, nuestra investigación busca no solo identificar desafíos y áreas de mejora, sino también destacar oportunidades para enriquecer la experiencia cultural y educativa de niñas, niños, jóvenes, familias y educadores en la región.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Nuestras palabras de agradecimiento se dirigen a todas aquellas personas que destinan su atención a sumergir el mundo infantil en una de las expresiones más próximas y naturales a la infancia, el arte. Entre ellos, se puede destacar a todas las personas que, inmersas en el trabajo bibliotecario aconsejan, con gran paciencia y amabilidad, a niños,

familias y profesorado, sobre cualquier tipo de recurso literario y, en concreto, en este caso, sobre arte. También agradecemos el tiempo invertido a las personas que trabajan en las librerías con las que hemos contactado.

8. REFERENCIAS

Bosch, E. (2009). *Un lugar llamado escuela*. Barcelona. Graó.

Dezcallar, T., Clariana, M., Cladelles, R., Badía, M., & Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de vídeojuegos. *Ocnos*, 12, 107-116. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.12.05

– Geis Conti, P. (2013). *Picasso (¡Mira qué artista!)*. Combel

González, M. J., & Delgado, M. (2009). Academic achievement and teaching-learning to read and write in Preschool and Primary Education: A longitudinal study. *Journal for the Study of Education and Development*, 32(3), 265-276. https://doi.org/10.1174/021037009788964114

Lowenfeld, V. y Brittain, W. L. (1972). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires, Kapelusz.

Mateo Martínez, J., & Rodes Gisbert, I. (1986). La literatura infantil en el aula de inglés (pp. 135-138). *Repositorio Institucional Universidad de Alicante*. http://hdl.handle.net/10045/98809

– Minelo, Ó. (2018). *16 cuadros muy, muy importantes del Museo del Prado*. Bruño

Pascual-Gómez, I., & Carril-Martínez, I. (2017). Relación entre la comprensión lectora, la ortografía y el rendimiento: un estudio en Educación Primaria. Ocnos, 16(1), 7-17. https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1167

Sánchez-García, S. (2019). Lectura y rendimiento académico. Actuaciones desde la biblioteca universitaria. *Anuario ThinkEPI*, 13. https://doi.org/10.3145/thinkepi.2019.e13b03

SECCIÓN III.

ARTE Y SALUD MENTAL

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DESDE EL ARTE PARA EL TRASTORNO MENTAL GRAVE

NOELIA NAVARRO GÓMEZ
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

El trastorno mental grave (TMG) constituye un desafío significativo en el ámbito de la salud mental, tanto para quienes lo padecen como para los profesionales que brindan atención. Este trastorno, que incluye condiciones como la esquizofrenia, trastorno bipolar grave y trastorno límite de la personalidad, entre otros, se caracteriza por síntomas severos que impactan profundamente en la vida diaria, las relaciones interpersonales y el bienestar general de los individuos afectados.

La atención tradicional del TMG ha girado en torno al tratamiento farmacológico y la psicoterapia como pilares fundamentales para abordar los síntomas y promover la estabilidad emocional y funcional. Si bien estos enfoques son fundamentales y han demostrado ser eficaces en muchos casos, las necesidades complejas y diversas de las personas que viven con TMG a menudo requieren un abordaje más integral y multidimensional.

En este sentido, los enfoques complementarios, como la arteterapia, han surgido como una herramienta valiosa en el tratamiento y manejo del TMG. La arteterapia es una forma de terapia expresiva que utiliza el proceso creativo artístico como medio de exploración y comunicación de pensamientos, emociones y experiencias internas. A través de diversas modalidades artísticas, como la pintura, el dibujo, la escultura, la música y la danza, los individuos pueden acceder a un espacio seguro y no verbal donde pueden expresar y procesar aspectos de su experiencia interna que pueden resultar difíciles de abordar verbalmente. A

través de una variedad de modalidades artísticas, que incluyen la pintura, el dibujo, la escultura, la música y la danza, los individuos pueden acceder a un espacio seguro y no verbal donde pueden expresar y procesar aspectos de su experiencia interna que pueden resultar difíciles de abordar verbalmente.Los profesionales de la arteterapia, conocidos como arteterapeutas, trabajan con individuos, grupos o comunidades para ayudarles a expresar sus pensamientos, sentimientos y experiencias a través del arte.

En sesiones de arteterapia, se utilizan una variedad de medios artísticos, como pintura, dibujo, escultura, collage, música, danza y teatro, entre otros. Los participantes tienen la libertad de explorar y experimentar con diferentes formas de expresión artística sin preocuparse por la habilidad técnica o el resultado estético.

La pintura y el dibujo, por ejemplo, permiten a los individuos representar visualmente sus pensamientos y sentimientos, a menudo revelando aspectos de su mundo interno que de otra manera podrían permanecer ocultos. La escultura brinda la oportunidad de dar forma física a las emociones y experiencias, permitiendo una exploración táctil y tridimensional de la psique. La música y la danza, por su parte, ofrecen medios de expresión emocional y corporal que pueden ser especialmente poderosos para aquellos que tienen dificultades para verbalizar sus experiencias.

El proceso creativo en la arteterapia no solo permite la expresión de emociones, sino que también puede servir como un medio de exploración y descubrimiento personal. A través de la experimentación con diferentes materiales y técnicas artísticas, los individuos pueden descubrir nuevas formas de entenderse a sí mismos y sus experiencias, así como desarrollar habilidades de afrontamiento y resiliencia.

La arteterapia, al permitir la expresión no verbal y la exploración creativa de las emociones y experiencias internas, ofrece un enfoque único y poderoso que complementa los tratamientos convencionales centrados en la medicación y la psicoterapia. Las diversas modalidades artísticas proporcionan un espacio seguro y estimulante donde los individuos pueden encontrar formas alternativas de comunicarse y procesar

sus vivencias, lo que resulta especialmente relevante para aquellos con dificultades en la expresión verbal o la claridad cognitiva. Al ofrecer un enfoque terapéutico centrado en las fortalezas y las capacidades de cada individuo, la arteterapia se posiciona como una herramienta fundamental en la atención integral de las personas con TMG, promoviendo la recuperación, el empoderamiento y la inclusión social. En este sentido, la implementación de programas de arteterapia representa una oportunidad invaluable para transformar positivamente la vida de aquellos que enfrentan los desafíos del TMG y avanzar hacia una atención más compasiva, centrada en el paciente y basada en la evidencia.

La investigación respalda la eficacia de la arteterapia en el tratamiento del TMG. Por ejemplo, un estudio realizado por Monti et al., (2006) examinó los efectos de la arteterapia en pacientes con esquizofrenia, encontrando mejoras significativas en la autoestima y la calidad de vida. Además, un metaanálisis de Crawford et al., (2016) analizó múltiples estudios sobre la efectividad de la arteterapia en el tratamiento del TMG, concluyendo que esta intervención puede reducir los síntomas depresivos y mejorar el bienestar psicológico de los pacientes.

Abbing et al., (2018), por su parte, examinaron la eficacia de la arteterapia como intervención para la ansiedad en adultos con trastornos de salud mental. Aunque el foco principal es la ansiedad, los resultados y conclusiones del estudio también sugieren que la arteterapia puede ser beneficiosa para una variedad de condiciones mentales, incluido el trastorno mental grave. Los autores revisan y analizan varios estudios previos sobre el tema, proporcionando una visión general de la eficacia y las posibles aplicaciones de la arteterapia en el contexto de la salud mental.

Una de las fortalezas principales de la arteterapia en el tratamiento del TMG es su capacidad para trascender las barreras del lenguaje y la verbalización. Muchas personas con TMG pueden experimentar dificultades para expresar sus emociones y experiencias a través de palabras, ya sea debido a síntomas como la disminución de la cognición o la falta de claridad en el pensamiento. La arteterapia ofrece un medio alternativo y poderoso a través del cual los individuos pueden comunicarse y procesar sus experiencias internas de una manera más intuitiva y simbólica.

Además de facilitar la expresión emocional y la autoexploración, la arteterapia también puede ayudar a los individuos a desarrollar habilidades de afrontamiento, promover la autoestima y mejorar la percepción de sí mismos y de sus capacidades. El proceso creativo puede fomentar un sentido de logro y autoeficacia, especialmente cuando los individuos experimentan dificultades para encontrar éxito en otras áreas de sus vidas debido a los síntomas del TMG.

Otra ventaja significativa de la arteterapia es su capacidad para fomentar la conexión social y la construcción de relaciones. Participar en actividades artísticas en un entorno terapéutico puede crear oportunidades para la interacción social positiva, el apoyo mutuo y el sentido de pertenencia. Estas conexiones pueden desempeñar un papel crucial en el proceso de recuperación y en el desarrollo de una red de apoyo sólida fuera del entorno terapéutico.

Dadas las evidencias acerca de las bondades de la arteterapia en el tratamiento del Trastorno Mental Grave (TMG), se hace necesario seguir investigando en esta línea proporcionando propuestas que asumen esta herramienta como recurso interventivo. Considerando la complejidad y la diversidad de los desafíos que enfrentan las personas con TMG, así como la necesidad de enfoques holísticos y multidimensionales en su atención, la implementación de un programa de arteterapia se presenta como una estrategia prometedora y justificada.

2. OBJETIVOS

Diseñar un programa de intervención desde el arte para pacientes con Trastorno Mental Grave (TMG) con el objetivo de mejorar su bienestar emocional, promover la expresión creativa y fomentar la conexión social.

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Evaluar las necesidades y preferencias de los pacientes con TMG en relación con las actividades artísticas y terapéuticas.

- Desarrollar un plan de intervención que incluya actividades artísticas variadas y adaptadas a las capacidades y preferencias individuales de los pacientes.
- Facilitar un entorno seguro y de apoyo donde los pacientes se sientan cómodos para expresar sus emociones y experiencias a través del arte.
- Proporcionar oportunidades para la reflexión y el procesamiento de las obras de arte creadas durante las sesiones de terapia.
- Fomentar la participación activa y la colaboración entre los pacientes, promoviendo así la construcción de relaciones sociales positivas y el apoyo mutuo.
- Evaluar periódicamente el progreso y la efectividad del programa de intervención a través de herramientas de evaluación cualitativas y cuantitativas.
- Promover la integración de las habilidades y recursos desarrollados durante las sesiones de arteterapia en la vida diaria de los pacientes, fomentando así la autonomía y la autogestión de su bienestar emocional.
- Colaborar con otros profesionales de la salud mental y el cuidado de la salud para garantizar una atención integral y coordinada para los pacientes con TMG.

3. METODOLOGÍA

Con respecto a la metodología de la propuesta, se seguirán las siguientes directrices.

- Desarrollo del Programa de Intervención: Para diseñar el programa de intervención desde el arte para pacientes con Trastorno Mental Grave (TMG), se formará un equipo interdisciplinario compuesto por psicólogos clínicos, terapeutas de arte, psiquiatras y trabajadores sociales. Este equipo colaborará estrechamente para desarrollar un plan de intervención que se

adapte a las necesidades y preferencias de los pacientes, así como a las mejores prácticas terapéuticas.

– Selección de Participantes: La identificación y selección de pacientes con Trastorno Mental Grave (TMG) que estén interesados en participar en el programa de intervención será un proceso cuidadoso y colaborativo entre los profesionales de la salud mental y las asociaciones de pacientes o usuarios de los servicios de salud mental.En primer lugar, se establecerá una estrecha colaboración con los profesionales de la salud mental que trabajan en centros de atención psiquiátrica, hospitales, clínicas y otras instituciones de salud mental. Estos profesionales, que incluyen psiquiatras, psicólogos clínicos, trabajadores sociales y enfermeras especializadas, estarán familiarizados con los pacientes que padecen TMG y podrán identificar a aquellos que podrían beneficiarse del programa de intervención a través del arte. Además de la colaboración con los profesionales de la salud mental, se establecerá contacto con asociaciones de pacientes o usuarios de los servicios de salud mental. Estas asociaciones pueden ser recursos valiosos para identificar a personas con TMG que estén interesadas en participar en el programa de intervención. Las asociaciones de pacientes suelen tener una red establecida de individuos que están activamente involucrados en la comunidad de salud mental y que pueden estar abiertos a oportunidades terapéuticas como la arteterapia. Los criterios para la selección de participantes incluirán aspectos como la estabilidad clínica, la disposición para participar en actividades artísticas y terapéuticas, así como la disponibilidad para comprometerse con un programa a largo plazo. Se priorizará la selección de participantes que estén en una fase de estabilidad clínica y que puedan comprometerse con las sesiones de arteterapia de manera regular y consistente. Durante el proceso de selección, se brindará información clara y completa sobre el programa de intervención, incluyendo los objetivos, el formato de las sesiones, los beneficios esperados y cualquier otra información relevante. Se alentará a los posibles participantes a hacer preguntas y a compartir sus inquietudes para asegurar una participación informada y voluntaria.

– Implementación del Programa: El programa de intervención se implementará a través de sesiones grupales e individuales de arteterapia dirigidas por terapeutas cualificados y con experiencia en el tratamiento del TMG. Las sesiones se llevarán a cabo en un entorno seguro y terapéutico, utilizando una variedad de modalidades artísticas, como la pintura, el dibujo, la escultura, la música y la danza, para facilitar la expresión creativa y la exploración emocional de los participantes.

La implementación del programa de intervención se llevará a cabo a través de sesiones grupales e individuales de arteterapia, las cuales serán dirigidas por terapeutas cualificados y con experiencia en el tratamiento del Trastorno Mental Grave (TMG). Las sesiones grupales proporcionarán un entorno terapéutico donde los participantes podrán interactuar entre sí, compartir experiencias y brindarse apoyo mutuo. Estas sesiones estarán diseñadas para fomentar la conexión social, la colaboración creativa y el sentido de pertenencia dentro del grupo. Durante las sesiones grupales, los participantes tendrán la oportunidad de participar en actividades artísticas colaborativas, discutir sus obras de arte y explorar temas relevantes relacionados con su experiencia de vida y su salud mental. Además de las sesiones grupales, se ofrecerán sesiones individuales de arteterapia para aquellos participantes que puedan beneficiarse de un enfoque más personalizado y centrado en sus necesidades específicas. Estas sesiones individuales permitirán a los participantes trabajar de manera más íntima con el terapeuta, explorar temas individuales más profundos y recibir apoyo individualizado para abordar desafíos específicos relacionados con su TMG.

Los terapeutas de arte utilizarán una variedad de modalidades artísticas, técnicas y materiales adaptados a las preferencias y habilidades de cada participante. Se fomentará la experimentación creativa, la expresión emocional y la exploración simbólica a través del arte, brindando a los participantes la libertad de expresarse de manera auténtica y sin juicio.

Es importante destacar que las sesiones de arteterapia se llevarán a cabo en un ambiente seguro y de apoyo, donde se respetará la confidencialidad y se fomentará la expresión auténtica de los participantes. Los terapeutas estarán capacitados para manejar situaciones difíciles o emocionalmente desafiantes que puedan surgir durante las sesiones, proporcionando el

apoyo necesario y facilitando un espacio de sanación y crecimiento personal. El programa de intervención consistirá en un total de 12 sesiones, que se llevarán a cabo una vez por semana durante un período de tres meses. Cada sesión tendrá una duración aproximada de 90 minutos y se llevará a cabo en un entorno tranquilo y propicio para la creatividad, como un estudio de arte especialmente equipado o un espacio terapéutico adecuado dentro de una clínica o centro de salud mental.

La estructura de cada sesión será diseñada para fomentar la participación activa, la expresión creativa y la reflexión personal. A continuación, se describe un esquema general para una sesión típica:

1. Bienvenida y establecimiento de objetivos: El terapeuta dará la bienvenida a los participantes y establecerá el tema o el objetivo de la sesión. Se les animará a compartir sus expectativas y metas para la sesión.
2. Calentamiento creativo: Se realizarán ejercicios de calentamiento creativo, como respiración consciente, estiramientos suaves o ejercicios de mindfulness, para ayudar a los participantes a centrarse y conectarse con su creatividad interior.
3. Actividad principal: Se introducirá una actividad artística principal, que puede incluir pintura, dibujo, escultura, collage, música, danza u otras formas de expresión artística. Los participantes tendrán la libertad de explorar el tema de la sesión a través de la modalidad artística seleccionada, mientras reciben orientación y apoyo del terapeuta.
4. Compartir y discusión: Después de completar la actividad principal, se brindará tiempo para que los participantes compartan sus obras de arte y reflexionen sobre sus experiencias. Se fomentará la escucha activa y la empatía entre los miembros del grupo.
5. Procesamiento emocional: Se dedicará un tiempo para explorar las emociones y los pensamientos que surgieron durante la actividad artística. Los participantes tendrán la oportunidad de compartir sus reflexiones y recibir apoyo y retroalimentación del terapeuta y de los demás miembros del grupo.

6. Cierre y reflexión: La sesión concluirá con un breve período de cierre, donde se invitará a los participantes a reflexionar sobre lo que han aprendido y experimentado durante la sesión. Se les animará a llevar consigo las reflexiones y los insights obtenidos durante la sesión a su vida diaria.

4. RESULTADOS

Para la evaluación de resultados, se implementará un enfoque integral que permita medir los cambios en los síntomas del Trastorno Mental Grave (TMG), la calidad de vida y la percepción de bienestar emocional de los participantes. Se llevarán a cabo tanto evaluaciones pre como post intervención, utilizando instrumentos validados y adaptados específicamente para la población con TMG. Estos instrumentos se administrarán en formato escrito y a través de entrevistas estructuradas, garantizando así una evaluación completa y exhaustiva de los resultados.

- Al aplicar los estilos Instrumentos de Evaluación: Se seleccionarán instrumentos de evaluación que sean válidos, confiables y sensibles a los cambios en los síntomas del TMG, la calidad de vida y el bienestar emocional. Estos instrumentos pueden incluir escalas de evaluación de síntomas específicos del TMG, como la Escala de Evaluación de Síntomas Positivos y Negativos (PANSS) o la Escala de Depresión de Beck, así como cuestionarios sobre la calidad de vida y el bienestar emocional. Los instrumentos serán adaptados y personalizados según las características y necesidades de la población objetivo, asegurando su relevancia y aplicabilidad en el contexto del programa de intervención.

- Evaluaciones Pre-Intervención: Antes de comenzar el programa de intervención, se administrarán las evaluaciones pre-intervención a todos los participantes. Esto permitirá establecer una línea base para los síntomas del TMG, la calidad de vida y el bienestar emocional de los participantes antes de la intervención.

- Evaluaciones Post-Intervención: Después de completar el programa de intervención, se realizarán evaluaciones post-intervención para medir los cambios en los síntomas del TMG, la calidad de vida y el bienestar emocional de los participantes. Se compararán los resultados pre y post intervención para identificar cualquier mejora significativa en los síntomas y el bienestar emocional de los participantes como resultado del programa de intervención

- Entrevistas Estructuradas: Además de las evaluaciones escritas, se llevarán a cabo entrevistas estructuradas con los participantes para obtener información cualitativa sobre su experiencia con el programa de intervención. Estas entrevistas proporcionarán información adicional sobre los beneficios percibidos, las áreas de mejora y las sugerencias para futuras intervenciones.

Análisis de Datos: Los datos recopilados durante el estudio se analizarán utilizando métodos estadísticos apropiados para evaluar la eficacia y la aceptabilidad del programa de intervención. Se compararán los resultados pre y post intervención para identificar cambios significativos en los síntomas y el bienestar emocional de los participantes. Además, se realizarán análisis cualitativos para explorar las experiencias y percepciones de los participantes con respecto al programa de intervención y su impacto en sus vidas diarias.

5. DISCUSIÓN

La propuesta de implementar un programa de intervención a través del arte para pacientes con Trastorno Mental Grave (TMG) se fundamenta en una sólida base teórica y empírica que respalda los beneficios terapéuticos de las expresiones artísticas. Estudios previos han demostrado que la arteterapia puede ser una herramienta efectiva para abordar una variedad de problemas de salud mental, incluidos los trastornos graves como la esquizofrenia, el trastorno bipolar y el trastorno límite de la personalidad. Por ejemplo, un estudio de Stuckey y Nobel (2010) examinó los efectos de la arteterapia en pacientes con enfermedades

crónicas, incluyendo trastornos mentales graves, y encontró que la participación en actividades artísticas mejoró significativamente la calidad de vida y redujo los síntomas psicológicos. Además, un metaanálisis realizado por Rawtaer et al. (2012) encontró que la arteterapia fue eficaz en la reducción de los síntomas de ansiedad y depresión en personas con trastornos mentales graves.

Los potenciales beneficios de la arteterapia en el contexto del TMG son diversos y significativos. En primer lugar, la arteterapia proporciona una vía alternativa de expresión emocional para aquellos que pueden tener dificultades para comunicarse verbalmente sobre sus experiencias internas. Esto puede ser especialmente relevante para individuos con TMG que pueden experimentar síntomas como aplanamiento afectivo o disminución de la motivación para participar en la terapia verbal.

Además, el proceso creativo en la arteterapia puede ayudar a los pacientes a desarrollar habilidades de afrontamiento y resiliencia al enfrentarse a los desafíos de su enfermedad mental. La exploración artística también puede promover la autoestima y la autoeficacia al proporcionar una oportunidad para el logro personal y la expresión auténtica.

En cuanto a lo que se espera encontrar con la implementación del programa de intervención, se anticipa que los participantes experimentarán una mejora en sus síntomas del TMG, así como un aumento en su calidad de vida y bienestar emocional. Se espera que el arteterapia facilite la expresión y el procesamiento de emociones difíciles, promueva la conexión social y proporcione un sentido de propósito y logro a los participantes.

Sin embargo, es importante reconocer que la implementación de un programa de intervención a través del arte no está exenta de desafíos y limitaciones. Por ejemplo, puede haber barreras logísticas, como la accesibilidad a los recursos artísticos y la disponibilidad de espacio terapéutico adecuado. Además, es posible que algunos participantes puedan enfrentar resistencia inicial a participar en actividades artísticas o terapéuticas, lo que requiere una atención cuidadosa y una aproximación centrada en el paciente.

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones de este trabajo destacan la importancia de seguir proporcionando intervenciones alternativas para el Trastorno Mental Grave (TMG), así como la necesidad de abordar el estigma asociado a esta enfermedad. El TMG conlleva consecuencias significativas que afectan la calidad de vida de quienes lo experimentan, y es fundamental explorar enfoques terapéuticos innovadores que aborden sus complejas manifestaciones. La arteterapia se presenta como una alternativa valiosa y prometedora en este contexto, ofreciendo una variedad de beneficios terapéuticos que pueden mejorar el bienestar emocional y promover la recuperación de los pacientes. El estigma asociado al TMG persiste en la sociedad y puede tener efectos perjudiciales en la vida de quienes lo experimentan. La estigmatización puede llevar a la exclusión social, la discriminación y la falta de acceso a servicios de salud mental adecuados. Es fundamental combatir este estigma mediante la educación, la sensibilización y la promoción de la comprensión y la empatía hacia las personas afectadas por trastornos mentales graves. Al desestigmatizar el TMG, podemos crear entornos más compasivos y solidarios que fomenten la inclusión y la aceptación de todas las personas, independientemente de su estado de salud mental.

El TMG es una enfermedad grave que puede tener consecuencias devastadoras para quienes la padecen, así como para sus familias y cuidadores. Los síntomas pueden ser debilitantes y afectar todos los aspectos de la vida diaria, incluyendo las relaciones interpersonales, el funcionamiento ocupacional y la autonomía personal. Es fundamental abordar el TMG de manera integral, proporcionando una atención que no solo se centre en el alivio de los síntomas, sino también en la promoción del bienestar emocional y la mejora de la calidad de vida de los pacientes.

La arteterapia emerge como una opción terapéutica altamente beneficiosa para las personas con TMG. Numerosos estudios respaldan su eficacia en la reducción de los síntomas psicológicos, la mejora del bienestar emocional y la promoción de la recuperación. Por ejemplo, un estudio de Monti et al., (2006) se encontró que la mindfulness-based art therapy (MBAT) fue efectiva en la reducción del estrés y la ansiedad

en mujeres con cáncer. Asimismo, un metaanálisis realizado por Malchiodi (2012) encontró que la arteterapia fue efectiva en la mejora de los síntomas de estrés postraumático en veteranos militares. Posteriormente, Crawford et al. (2016), encontraron que la arteterapia grupal fue efectiva en la mejora de la cohesión grupal y la autoestima en personas con esquizofrenia

La arteterapia ofrece una forma única de exploración y expresión emocional que va más allá de las limitaciones del lenguaje verbal. A través de diversas modalidades artísticas, como la pintura, el dibujo, la escultura y la música, los individuos pueden acceder a un espacio seguro y no verbal donde pueden expresar y procesar aspectos de su experiencia interna que pueden resultar difíciles de abordar verbalmente. La arteterapia fomenta la autoexpresión, la autoexploración y la autorreflexión, promoviendo así la autoconciencia y el crecimiento personal.

Además, la arteterapia puede fortalecer la conexión social y el apoyo interpersonal al proporcionar oportunidades para la colaboración y la interacción creativa entre los participantes. La participación en actividades artísticas compartidas puede fomentar un sentido de pertenencia y comunidad, proporcionando un espacio de aceptación y comprensión mutua.

8. REFERENCIAS

Crawford, M. J., Killaspy, H., Barnes, T. R. E., Barrett, B., Byford, S., Clayton, K.,... & Tyrer, P. (2016). Group art therapy as an adjunctive treatment for people with schizophrenia: multicentre pragmatic randomised trial. BMJ, 352, h 6093. https://doi.org/10.1136/bmj.h 6093

Crawford, M. J., Killaspy, H., Barnes, T. R., Barrett, B., Byford, S., Clayton, K.,... Waller, D.; MATISSE project team. (2012). Group art therapy as an adjunctive treatment for people with schizophrenia: A randomised controlled trial (MATISSE). Health Technology Assessment, 16(8), iii-iv, 1-76. https://doi.org/10.3310/hta16080

Lusebrink, V. B. (2011). Art Therapy and the Brain: An Attempt to Understand the Underlying Processes of Art Expression in Therapy. Art Therapy, 28(3), 125-135. https://doi.org/10.1080/07421656.2004.10129496.

Monti, D. A., Peterson, C., & Kunkel, E. J. S. (2006). A randomized, controlled trial of mindfulness-based art therapy (MBAT) for women with cancer. Psycho-Oncology, 15(5), 363–373. https://doi.org/10.1002/pon.988

Rawtaer, I., Mahendran, R., Yu, J., Fam, J., Feng, L., & Kua, E. H. (2015). Psychosocial interventions with art, music, Tai Chi and mindfulness for subsyndromal depression and anxiety in older adults: A naturalistic study in Singapore. Asia-Pacific Psychiatry, 7(3), 240-250. https://doi.org/10.1111/appy.12201

Stuckey, H. L., & Nobel, J. (2010). The Connection Between Art, Healing, and Public Health: A Review of Current Literature. American Journal of Public Health, 100(2), 254–263. https://doi.org/10.2105/AJPH.2008.156497

INDICACIONES PARA EL USO DE ARTETERAPIA EN DEPRESIÓN

NOELIA NAVARRO GÓMEZ
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Según datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS), se estima que más de 4 millones de personas en España sufren de depresión en algún momento de sus vidas. El incremento de la depresión en la población es un fenómeno que ha sido documentado en numerosos estudios y análisis de salud pública. La depresión afecta a personas de todas las edades, géneros y grupos socioeconómicos. Se han identificado múltiples factores de riesgo, que incluyen predisposición genética, desequilibrios bioquímicos en el cerebro, experiencias traumáticas, estrés crónico y factores ambientales. Sin embargo, la interacción compleja de estos factores y la variabilidad individual en la presentación de la enfermedad hacen que la depresión sea un fenómeno multifacético que requiere un enfoque individualizado en su tratamiento. A pesar de los avances en la comprensión y el tratamiento de la depresión, persisten importantes desafíos, incluido el estigma social, la falta de acceso a la atención adecuada y la comprensión incompleta de sus complejas causas y mecanismos subyacentes.

El tratamiento de la depresión suele implicar una combinación de intervenciones farmacológicas y psicoterapéuticas. Los antidepresivos, como los inhibidores selectivos de la recaptación de serotonina (ISRS), se utilizan comúnmente para tratar los síntomas depresivos al regular los neurotransmisores en el cerebro. Además, la terapia cognitivo-conductual (TCC), la terapia interpersonal (TIP) y otras formas de psicoterapia han demostrado ser eficaces para abordar los pensamientos negativos y los patrones de comportamiento asociados con la depresión.

A pesar de los avances en el tratamiento de la depresión, persisten desafíos significativos en su abordaje. El estigma social asociado con la enfermedad puede dificultar la búsqueda de ayuda y el acceso a la atención adecuada. Además, la falta de recursos y servicios de salud mental, especialmente en comunidades marginadas, puede limitar la disponibilidad de tratamiento para aquellos que lo necesitan. La comprensión incompleta de las causas subyacentes de la depresión también representa un obstáculo en el desarrollo de enfoques terapéuticos más efectivos y personalizados.

En este contexto, la arteterapia ha emergido como una modalidad terapéutica cada vez más reconocida y prometedora en el abordaje de la depresión. Esta forma de terapia se basa en el uso de medios artísticos y creativos, como la pintura, el dibujo, la escultura y la música, para explorar y expresar emociones, pensamientos y experiencias internas. Al integrar el arte en el proceso terapéutico, la arteterapia ofrece un medio único para el autoconocimiento, la expresión emocional y la transformación personal.

Según un estudio realizado por Stuckey y Nobel (2010), la participación en actividades artísticas puede tener un impacto positivo en la salud mental al proporcionar una salida para la expresión emocional y la autoexploración. Esto respalda la idea de que el arte ofrece una vía segura y no amenazante para expresar y procesar emociones difíciles, especialmente para aquellos que luchan con la depresión.

Además, la arteterapia puede ser especialmente beneficiosa para aquellas personas que tienen dificultades para expresarse verbalmente o que han experimentado traumas o experiencias emocionales difíciles en su pasado. Malchiodi (2012) destaca la capacidad del arte para servir como una forma de comunicación simbólica que trasciende las limitaciones del lenguaje verbal, permitiendo a los individuos explorar y procesar experiencias pasadas o presentes que pueden contribuir a su depresión.

En el contexto del tratamiento de la depresión, la arteterapia ofrece una serie de beneficios terapéuticos significativos. En primer lugar, proporciona una vía alternativa para la expresión de sentimientos difíciles de verbalizar. Muchas personas que sufren de depresión encuentran que el arte les permite comunicar y procesar emociones complejas de manera

más accesible y menos amenazante que el habla tradicional. Investigaciones como la de Dissanayake (2008), han destacado el papel del arte en la regulación emocional y la construcción de relaciones sociales, lo que respalda aún más la utilidad de la terapia artística en el contexto de la depresión en adultos mayores. Además, la arteterapia fomenta la creatividad y la autoexpresión, lo que puede ayudar a las personas a reconectarse con su sentido de identidad y propósito. La participación en actividades artísticas también puede generar un sentido de logro y autoestima, contrarrestando los sentimientos de inutilidad y desesperanza comúnmente asociados con la depresión.

Otro aspecto importante de la arteterapia es su capacidad para fomentar la introspección y la conciencia emocional. Al trabajar con materiales artísticos y explorar imágenes simbólicas, los individuos pueden profundizar en su comprensión de sí mismos y de los patrones de pensamiento y comportamiento que contribuyen a su depresión.

Además de estos beneficios terapéuticos, existen consideraciones prácticas importantes a tener en cuenta al implementar la arteterapia en el tratamiento de la depresión. Es fundamental que los terapeutas estén capacitados en ambos campos, tanto en psicoterapia como en arte, para facilitar una integración efectiva de estas disciplinas. Además, es importante adaptar las intervenciones arteterapéuticas a las necesidades y preferencias individuales de cada cliente, reconociendo que no todas las formas de expresión artística serán igualmente efectivas o significativas para todas las personas.

2. OBJETIVOS

Explorar las relaciones entre arte y depresión.

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Explorar las indicaciones de la arteterapia en el tratamiento de la depresión.
- Analizar los beneficios terapéuticos de la arteterapia en la depresión.
- Proporcionar pautas prácticas para la aplicación de la arteterapia.

3. INDICACIONES Y BENEFICIOS DE LA ARTETERAPIA EN DEPRESIÓN

Numerosos estudios respaldan los beneficios terapéuticos de la arteterapia en el manejo de la depresión, destacando su capacidad para fomentar la expresión emocional, mejorar la autoestima y promover el bienestar psicológico. Un estudio significativo en esta área es el llevado a cabo por Kaimal et al., (2016), quienes examinaron el impacto de la arteterapia en adultos con depresión. Los resultados revelaron que la participación en actividades artísticas, como pintura y dibujo, estaba asociada con una reducción significativa en los síntomas depresivos y una mejora general en el estado de ánimo y el funcionamiento emocional. Este estudio proporciona evidencia sólida de los beneficios terapéuticos de la arteterapia en el tratamiento de la depresión en adultos.

Además, la arteterapia ha demostrado ser especialmente efectiva en el tratamiento de la depresión en niños y adolescentes. Un estudio longitudinal realizado por Stuckey y Nobel (2010) encontró que la participación en programas de arteterapia mejoró significativamente la autoestima y la autoimagen en adolescentes con depresión, y también redujo la frecuencia y la intensidad de los síntomas depresivos a lo largo del tiempo. Estos hallazgos sugieren que la arteterapia puede desempeñar un papel crucial en la promoción del bienestar emocional y la resiliencia en la población juvenil. Otro aspecto importante de la arteterapia en el tratamiento de la depresión es su capacidad para proporcionar una salida segura y no amenazante para la expresión emocional. Según Malchiodi (2012), el arte permite a los individuos explorar y procesar experiencias emocionales difíciles de una manera que va más allá de las limitaciones del lenguaje verbal. La creación artística ofrece un medio simbólico y poderoso para comunicar y dar forma a los pensamientos y sentimientos internos, lo que puede facilitar la comprensión y la gestión de la depresión. Además, la arteterapia promueve la creatividad y la autoexpresión, lo que puede ser especialmente beneficioso para las personas que experimentan una pérdida de interés y placer en actividades cotidianas debido a la depresión. Un estudio realizado por American Art Therapy Association (2019), destacó que la participación en actividades artísticas puede ayudar a restaurar un sentido de vitalidad y

propósito al proporcionar una salida para la autoexpresión y la realización personal. Esto puede ser especialmente significativo para las personas que luchan con sentimientos de inutilidad y baja autoestima asociados con la depresión. Además, la arteterapia promueve la conexión emocional y la integración mente-cuerpo, lo que puede ser especialmente beneficioso para las personas que experimentan síntomas físicos relacionados con la depresión, como fatiga, tensión muscular y problemas de sueño. Monti et al. (2006) encontraron que la participación en actividades artísticas puede liberar la tensión acumulada en el cuerpo y facilitar una conexión más profunda con las experiencias emocionales.

4. PAUTAS PARA LA APLICACIÓN DE ARTETERAPIA EN EL TRASTORNO DEPRESIVO

A continuación, se introducen algunas claves y pautas que pueden ser de utilidad en la aplicación de arteterapia en el trastorno depresivo. Introducir el trabajo en arteterapia en la terapéutica requiere un enfoque integral que considere tanto las necesidades del cliente como las habilidades y el enfoque terapéutico del terapeuta. Aquí algunas pautas basadas en la literatura y la investigación:

- Establecer un ambiente terapéutico seguro y de apoyo: Según Landgarten (1994), es crucial crear un ambiente que fomente la confianza y la apertura emocional. Esto implica un espacio físico acogedor con materiales artísticos variados y accesibles. Además, el terapeuta debe crear un ambiente emocionalmente seguro que fomente la expresión abierta y la confianza entre los participantes (Kapitan, 1992).

- Enfoque centrado en el cliente: La arteterapia se basa en la colaboración entre el terapeuta y el cliente. El terapeuta debe ser sensible a las necesidades y deseos del cliente, permitiendo que la expresión artística sea auténtica y significativa para el individuo (Kwiatkowska, 2000).

- Habilidades clínicas y creatividad terapéutica: El terapeuta debe poseer habilidades clínicas sólidas para facilitar el proceso

terapéutico y manejar las emociones que surgen durante la sesión de arteterapia. Además, la creatividad terapéutica es esencial para adaptarse a las necesidades individuales de cada cliente y fomentar la exploración artística (Kapitan, 1992).

- Establecimiento de metas terapéuticas: Es importante que tanto el terapeuta como el cliente establezcan metas claras y alcanzables para el proceso de arteterapia. Estas metas pueden incluir la mejora del bienestar emocional, la exploración de temas subyacentes o el desarrollo de habilidades de afrontamiento (McNiff, 1981).
- Facilitación Profesional: La presencia de un facilitador profesional en sesiones de arteterapia es esencial para guiar y apoyar a los participantes durante el proceso creativo. Los terapeutas de arteterapia deben poseer una combinación de habilidades clínicas sólidas y experiencia en el manejo de grupos. Según Malchiodi (2012), la formación profesional en arteterapia y la comprensión de los principios terapéuticos son fundamentales para proporcionar una dirección adecuada y un apoyo efectivo a los participantes durante las sesiones.
- Flexibilidad y Adaptabilidad: Las actividades de arteterapia deben adaptarse a las necesidades individuales de los participantes para garantizar una experiencia terapéutica significativa y personalizada. Esto implica ser receptivo a las preferencias artísticas, los estilos de comunicación y los niveles de comodidad de cada individuo. La adaptabilidad del terapeuta es crucial para ajustar las intervenciones y los enfoques terapéuticos según las respuestas y las necesidades expresadas por los participantes (Kapitan, 1992).

5. CONTRAINDICACIONES

Aunque la arteterapia es generalmente segura y beneficios para muchas personas, es importante considerar las contraindicaciones potenciales. Individuos con trastornos psicóticos no estabilizados, tendencias

suicidas graves, o problemas de salud mental que puedan comprometer su capacidad para participar de manera segura en actividades artísticas pueden no ser candidatos apropiados para la arteterapia. La arteterapia puede ser beneficiosa para una amplia gama de poblaciones y problemas emocionales, incluida la depresión, la ansiedad, el trauma y el estrés (Malchiodi, 2012). Sin embargo, es importante tener en cuenta las contraindicaciones que pueden surgir en el transcurso de la misma. Algunas de las contraindicaciones más comunes incluyen la falta de disposición o resistencia del cliente a participar en actividades artísticas, lo que puede resultar en una falta de efectividad terapéutica (Malchiodi, 2012). Asimismo, los individuos con trastornos psicóticos graves pueden tener dificultades para distinguir entre la realidad y la fantasía, lo que hace que la expresión artística sea confusa o perturbadora para ellos, lo que puede contraindicar su uso como enfoque principal de tratamiento (Betts, 2006). Además, las personas con limitaciones cognitivas o físicas significativas pueden tener dificultades para participar plenamente en actividades artísticas, lo que puede requerir una adaptación cuidadosa de las intervenciones por parte del terapeuta (Hinz, 2009). Finalmente, aquellos con historiales de reacciones adversas a la expresión artística pueden experimentar ansiedad o resistencia hacia la arteterapia, lo que puede requerir una reconstrucción de la confianza y la seguridad del cliente en el proceso (Kwiatkowska, 2000). Es fundamental que el terapeuta evalúe cuidadosamente la idoneidad de la arteterapia para cada cliente y esté preparado para adaptar las intervenciones según las necesidades y circunstancias individuales, colaborando con otros profesionales de la salud mental según sea necesario (Landgarten, 1994).

6. DISCUSIÓN

La arteterapia ha emergido como una modalidad terapéutica innovadora y efectiva que ha ganado reconocimiento en el campo de la salud mental. Su enfoque centrado en el arte ofrece una forma única de explorar y abordar una amplia gama de problemas emocionales y psicológicos, incluida la depresión. A través de la creación artística, los individuos pueden expresar sus emociones, explorar conflictos internos y promover la autoconciencia y el crecimiento personal.

Numerosos estudios respaldan la eficacia de la arteterapia en el tratamiento de la depresión. Por ejemplo, en un estudio realizado por Kaimal et al., (2016), se encontró que la participación en actividades artísticas estaba asociada con una reducción significativa en los síntomas depresivos y una mejora general en el bienestar emocional. Estos hallazgos sugieren que la arteterapia puede ser una herramienta valiosa en el manejo de la depresión al proporcionar una vía para la expresión emocional y el autoexamen. Stuckey & Nobel (2010), revisaron la literatura existente sobre la relación entre el arte, la curación y la salud pública. En su revisión, los autores encontraron evidencia sólida que respalda la idea de que la participación en actividades artísticas puede tener efectos positivos en la salud mental, incluida la reducción de los síntomas de la depresión. Los hallazgos sugieren que el arte puede proporcionar una salida creativa y terapéutica para las personas que experimentan depresión, ayudándolas a expresar emociones difíciles y promover el bienestar emocional. El estudio realizado por Puig et al., (2017) exploró el uso innovador de la terapia artística en el tratamiento de la depresión en adultos mayores. A través de una serie de intervenciones artísticas, que incluyeron pintura, escultura y creación de collages, los investigadores observaron mejoras significativas en el bienestar emocional y la calidad de vida de los participantes. Los resultados revelaron que la participación en actividades artísticas proporcionó a los adultos mayores una vía de expresión única y significativa para abordar sus emociones y experiencias subyacentes. La terapia artística facilitó la expresión de sentimientos difíciles de verbalizar, fortaleciendo la autoestima y fomentando un sentido renovado de propósito y conexión con los demás.Este enfoque no verbal demostró ser especialmente efectivo para abordar las complejidades emocionales asociadas con la depresión en adultos mayores. Proporcionó un espacio seguro y creativo donde los participantes pudieron explorar y procesar sus emociones de una manera que no estaba limitada por las barreras del lenguaje verbal.Los hallazgos de este estudio destacan el potencial transformador del arte como herramienta terapéutica en el manejo de la depresión en adultos mayores. Al ofrecer una alternativa creativa y accesible a las modalidades tradicionales de tratamiento, la terapia artística emerge como una intervención

prometedora que merece una mayor atención en la investigación y la práctica clínica. La efectividad de la arteterapia en el tratamiento de la depresión puede atribuirse a varios mecanismos terapéuticos. En primer lugar, la creación artística proporciona una forma no verbal de comunicación que puede ser especialmente útil para aquellos que tienen dificultades para expresar sus sentimientos verbalmente (Malchiodi, 2012). A través del arte, los individuos pueden explorar y procesar experiencias emocionales difíciles de una manera que va más allá de las limitaciones del lenguaje verbal. Además, la arteterapia fomenta la autoexpresión y la autoexploración, lo que puede ayudar a los individuos a comprender mejor sus pensamientos y sentimientos internos. Según McNiff (1981), la creación artística proporciona una vía para el autoconocimiento y la introspección, permitiendo a los individuos explorar temas subyacentes y descubrir nuevas perspectivas sobre sí mismos y su experiencia emocional. Otro aspecto importante de la arteterapia en el tratamiento de la depresión es su capacidad para promover la resiliencia y el bienestar emocional. La participación en actividades artísticas puede ayudar a los individuos a desarrollar habilidades de afrontamiento positivas y a encontrar un sentido de significado y propósito en sus vidas (American Art Therapy Association, 2019). Esta conexión con la creatividad y la expresión personal puede ser especialmente empoderadora para aquellos que luchan con sentimientos de desesperanza y falta de control asociados con la depresión. Sin embargo, a pesar de su eficacia y beneficios potenciales, la arteterapia no es adecuada para todos los individuos o todas las situaciones. Es importante tener en cuenta las contraindicaciones y limitaciones de la arteterapia en el tratamiento de la depresión. Por ejemplo, los individuos con trastornos psicóticos graves pueden tener dificultades para participar en actividades artísticas debido a la desconexión con la realidad o la falta de capacidad para comunicarse simbólicamente a través del arte (Betts, 2006). Además, la arteterapia puede no ser apropiada para aquellos que tienen una aversión al arte o que no están dispuestos a participar en actividades creativas. Es fundamental destacar que la arteterapia, si bien es una herramienta poderosa y complementaria en el tratamiento de la depresión, no debe considerarse como un reemplazo de la terapia tradicional. En

lugar de ello, debe ser vista como un componente complementario dentro de un enfoque terapéutico integral. La arteterapia puede ofrecer una vía adicional para la exploración y la expresión emocional, pero no puede abordar todas las complejidades y necesidades clínicas asociadas con la depresión por sí sola. Es importante que los individuos que experimentan depresión reciban una evaluación completa y un tratamiento adecuado que incluya la colaboración con profesionales de la salud mental, como psicólogos clínicos o psiquiatras. La arteterapia puede servir como un valioso complemento a otros enfoques terapéuticos, como la terapia cognitivo-conductual o la terapia farmacológica, al ofrecer una forma única de explorar y procesar las experiencias emocionales. Al integrar la arteterapia en un plan de tratamiento más amplio, los individuos pueden beneficiarse de un enfoque holístico que aborde no solo los síntomas de la depresión, sino también los factores subyacentes que pueden contribuir a su aparición y persistencia. Por ejemplo, Newland & Bettencourt (2020), en un estudio de meta-análisis, encontraron múltiples beneficios de combinar el arte con las técnicas de mindfulness (terapia de arte basada en mindfulness, MBAT) para aliviar los síntomas en personas con condiciones médicas crónicas. Los hallazgos revelaron que los participantes que recibieron intervenciones de MBAT experimentaron mejoras significativas en los índices de síntomas psicológicos y físicos en comparación con los grupos de control. Además, el meta-análisis de las intervenciones de MBAT mostró un efecto de tamaño mediano, mientras que para los controles, el efecto fue equivalente a cero. Estos resultados sugieren que la MBAT es una intervención prometedora para el alivio de síntomas en esta población. Además, la arteterapia puede desempeñar un papel importante en el mantenimiento del bienestar emocional y la prevención de recaídas. Al proporcionar a los individuos herramientas creativas para expresar y gestionar sus emociones, la arteterapia puede ayudar a fortalecer las habilidades de afrontamiento y la resiliencia emocional a largo plazo. Sin embargo, es crucial que la arteterapia se utilice como parte de un plan de tratamiento integral y supervisado por profesionales de la salud mental capacitados para garantizar su eficacia y seguridad.

7. CONCLUSIONES

La integración de la arteterapia con la atención médica convencional para la depresión es un enfoque cada vez más reconocido y respaldado por la evidencia. Si bien la terapia psicológica y la medicación siguen siendo pilares fundamentales en el tratamiento de la depresión, la arteterapia puede desempeñar un papel complementario invaluable al abordar aspectos emocionales y psicosociales que pueden no ser tan accesibles a través de otros medios terapéuticos.

La depresión no solo afecta el estado de ánimo y el pensamiento de una persona, sino que también puede influir en su sentido de identidad, autoestima, relaciones interpersonales y capacidad para experimentar alegría y satisfacción en la vida cotidiana. La arteterapia ofrece un espacio seguro y no verbal donde los individuos pueden explorar y expresar estas dimensiones de su experiencia de una manera única y significativa.

Uno de los beneficios distintivos de la arteterapia es su capacidad para fomentar la autoexpresión y la autoexploración a través de medios artísticos. Mientras que la terapia verbal puede resultar desafiante para algunas personas, especialmente cuando se trata de abordar emociones profundas o traumas pasados, la arteterapia proporciona una forma alternativa de comunicación que puede ser menos amenazante y más accesible. Por ejemplo, a través de la pintura, un individuo puede representar visualmente sus emociones, experiencias y luchas internas de una manera que no requiere palabras explícitas. Los colores, las formas, las texturas y los patrones pueden servir como vehículos simbólicos para expresar lo que de otro modo podría ser difícil de verbalizar. Esta forma de expresión creativa puede ayudar a los individuos a dar sentido a sus experiencias, procesar sus emociones y encontrar nuevas perspectivas sobre su salud mental y bienestar.

Además, la arteterapia puede facilitar la construcción de habilidades de afrontamiento, la resiliencia emocional y el autoconocimiento. A través del proceso creativo, las personas pueden descubrir recursos internos y estrategias de afrontamiento que pueden aplicar en su vida diaria para manejar mejor los desafíos asociados con la depresión.

Es importante destacar que la arteterapia no se trata simplemente de producir obras de arte estéticamente agradables, sino más bien de utilizar el arte como un medio terapéutico para la autoexploración, la sanación y el crecimiento personal. Por lo tanto, cuando se integra con la atención médica convencional, la arteterapia puede enriquecer y profundizar el proceso de recuperación de las personas que luchan contra la depresión, proporcionando un espacio seguro y compasivo para explorar y transformar su experiencia emocional y psicológica.

En términos de políticas de salud y programas de intervención comunitaria, los resultados de la investigación respaldan la necesidad de incluir el arte como una forma legítima de terapia y autocuidado en programas de atención para adultos mayores. La promoción de actividades artísticas en entornos comunitarios y residenciales puede proporcionar a los adultos mayores una forma accesible y efectiva de mejorar su bienestar emocional y su calidad de vida. En conclusión, la investigación sobre el uso del arte en el tratamiento de la depresión en adultos mayores ofrece una perspectiva emocionante y prometedora para abordar los desafíos de salud mental en esta población. La terapia artística emerge como una herramienta valiosa y efectiva que merece una mayor atención y aplicación en la práctica clínica y comunitaria. Al integrar el arte en los enfoques de tratamiento holístico, podemos avanzar hacia una atención más compasiva y centrada en la persona que promueva el bienestar emocional y la calidad de vida de los adultos mayores afectados por la depresión.

8. REFERENCIAS

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)

Betts, D. J. (2006). Art therapy assessments with adults: A developmental perspective. Jessica Kingsley Publishers.

Dissanayake, E. (2008). Art and intimacy: How the arts began. University of Washington Press.

Hinz, L. D. (2009). Expressive therapies continuum: A framework for using art in therapy. Routledge.

Instituto Nacional de Estadística (INE). (2017). Encuesta Nacional de Salud: España 2017.

Kaimal, G., Ray, K., & Muniz, J. (2016). Reduction of cortisol levels and participants' responses following art making. Art Therapy, 33(2), 74-80.

Kapitan, L. (1992). Art psychotherapy groups: Between pictures and words. Routledge.

Kwiatkowska, H. (2000). Art therapy with children on the autistic spectrum: Beyond words. Jessica Kingsley Publishers.

Landgarten, H. B. (1994). Clinical art therapy: A comprehensive guide. Brunner/Mazel.

Malchiodi, C. A. (2012). Art therapy and healthcare. Guilford Press.

McNiff, S. (1981). The arts and psychotherapy. Charles C Thomas Publisher.

Newland, P., & Bettencourt, B. A. (2020). Effectiveness of mindfulness-based art therapy for symptoms of anxiety, depression, and fatigue: A systematic review and meta-analysis. Complementary Therapies in Clinical Practice, 41, 101246. https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2020.101246

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2017). Depression and Other Common Mental Disorders: Global Health Estimates.

Puig, A., Lee, S. M., & Goodwin, L. (2017). Shifting the paradigm: Art therapy for older adults with depression. The Arts in Psychotherapy, 56, 22-30.

Stuckey, H. L., & Nobel, J. (2010). The connection between art, healing, and public health: A review of current literature. American Journal of Public Health, 100(2), 254-263.

REVOLUCIÓN CREATIVA: DESMONTANDO EL ESTIGMA EN SALUD MENTAL A TRAVÉS DEL ARTE

NOELIA NAVARRO GÓMEZ
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

El estigma en salud mental es un grave problema que obstaculiza la recuperación de quienes padecen un trastorno mental grave (TMG, se aquí en adelante). Aunque los avances en la comprensión y el tratamiento de estos han sido significativos en las últimas décadas, los efectos del estigma son persistentes y refractarios a la intervención.

El estigma, en su forma más básica, representa un conjunto de creencias y actitudes negativas hacia las personas que viven con trastornos mentales, impregnando cada aspecto de sus vidas con un sentido de vergüenza y desvalorización. En palabras de Torrey, "el estigma contra la enfermedad mental es tan destructivo como la enfermedad en sí misma" (Torrey, 2001).

Por otro lado, las cifras sobre trastornos mentales son impactantes, sirviendo como un recordatorio crudo de la magnitud del desafío que enfrentamos. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), aproximadamente una de cada cuatro personas en el mundo experimentará un problema de salud mental en algún momento de sus vidas (OMS, 2017). Estas cifras, aunque asombrosas, apenas arañan la superficie de la complejidad y la diversidad de las experiencias humanas que se encuentran detrás de cada diagnóstico.

El estigma, sin embargo, no es simplemente un concepto abstracto o una estadística fría. Sus consecuencias son palpables y profundamente

perjudiciales, extendiéndose como tentáculos en todas las esferas de la vida de quienes lo experimentan. En el ámbito de las relaciones personales, el estigma puede erosionar la confianza y fomentar el aislamiento, dejando a las personas con trastornos mentales sintiéndose solas y marginadas. En el mundo laboral, las barreras impuestas por el estigma pueden obstaculizar las oportunidades de empleo y socavar la autoestima y la satisfacción laboral. Incluso en la búsqueda de una vivienda, el estigma puede manifestarse, con propietarios y vecinos que desconfían y discriminan a quienes tienen antecedentes de enfermedad mental (Corrigan, 2005).

Para comprender plenamente el alcance del estigma en torno a la salud mental, es fundamental explorar su definición y sus raíces etimológicas. El término "estigma", originario del griego stigmata, se refiere originalmente a marcas o señales físicas que denotan vergüenza o desgracia. En el contexto de la salud mental, el sociólogo Erving Goffman amplió esta noción, describiendo el estigma como un atributo profundamente desacreditador que marca a un individuo como diferente y, en última instancia, inferior en la sociedad (Goffman, 1963). Goffman explora cómo las personas con estigma gestionan su identidad en interacción con otros, destacando estrategias como la "desviación aceptable". El estigma no reside inherentemente en la persona que lo lleva, sino que es el resultado de la interacción entre el individuo y la sociedad que lo rodea. En otras palabras, el estigma no es simplemente una característica intrínseca de las enfermedades mentales, sino que es construido y perpetuado por las actitudes y percepciones de la sociedad en su conjunto. Además, Sontag, (1978), examina cómo las enfermedades, especialmente el cáncer, son estigmatizadas, afectando la percepción y el tratamiento de los pacientes. Michel Foucault analiza cómo el estigma se convierte en una herramienta de control social, mientras que Richard Scheffler aborda el estigma relacionado con enfermedades mentales y su impacto en el acceso a la atención médica. Desde la perspectiva de Corrigan, el estigma no solo implica desaprobación social, sino que también influye en la autoestima y la integración social de las personas. Estos autores contribuyen a comprender cómo el estigma opera en diferentes contextos sociales y su papel en la exclusión y discriminación.

En respuesta a esta problemática, surge la necesidad de intervenciones innovadoras y efectivas que aborden no solo los síntomas clínicos, sino también las percepciones sociales y las actitudes hacia la salud mental. En este contexto, la utilización del arte como herramienta terapéutica y de sensibilización ha ganado terreno. El arte, en sus diversas formas y expresiones, ofrece un medio poderoso para desafiar los estigmas, fomentar la comprensión y promover la empatía hacia las personas que viven con trastornos mentales. A través de la creación y la apreciación artística, se abre un espacio para la reflexión y el diálogo que trasciende las limitaciones del lenguaje verbal y alcanza dimensiones emocionales profundas (Stuckey & Nobel, 2010).

La convergencia entre el arte y la salud mental es un campo de estudio en constante expansión, respaldado por una creciente base de evidencia empírica que destaca los beneficios terapéuticos y transformadores del arte en el bienestar psicológico y emocional de las personas. Investigaciones recientes han demostrado que la participación en actividades artísticas puede reducir los niveles de estrés, mejorar el estado de ánimo y fortalecer la resiliencia psicológica (Kaimal et al., 2016).

La introducción de intervenciones basadas en el arte en comunidades afectadas por el estigma de la salud mental es un paso crucial hacia la construcción de entornos más comprensivos e inclusivos. Al desafiar las percepciones negativas y estereotipadas sobre la enfermedad mental, estas intervenciones no solo ofrecen un espacio seguro para la expresión personal, sino que también fomentan la solidaridad y la conexión entre individuos. Además, investigaciones recientes han subrayado la importancia del enfoque comunitario en la lucha contra el estigma. Estudios como el de Corrigan y Penn (2015), han demostrado que las intervenciones que involucran a la comunidad en la educación y sensibilización sobre la salud mental pueden ser efectivas para reducir actitudes estigmatizantes y promover la inclusión y el apoyo. En última instancia, la lucha contra el estigma en torno a la salud mental requiere un compromiso colectivo y sostenido para desafiar las percepciones y prácticas discriminatorias arraigadas en nuestra sociedad. Al elevar las voces de aquellos que han sido marginados y silenciados, el arte nos recuerda nuestra humanidad compartida y nuestra responsabilidad mutua de construir un mundo más inclusivo y compasivo.

En este trabajo, presentamos una intervención comunitaria centrada en el arte como un medio para desmontar estereotipos y promover la comprensión y la empatía hacia las personas que viven con trastornos mentales. A través de un enfoque participativo y colaborativo, exploraremos el impacto potencial de esta intervención en la percepción pública de la salud mental y en la promoción de la inclusión social.

2. OBJETIVOS

Presentar una propuesta basada en el arte para reducir el estigma hacia el TMG.

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reducir el estigma asociado a la salud mental al desafiar percepciones negativas y estereotipos mediante el arte y la expresión creativa.
- Fomentar la inclusión social y la solidaridad entre los participantes, independientemente de su estado de salud mental, mediante la colaboración en actividades artísticas compartidas.
- Proporcionar un espacio seguro y de apoyo donde las personas puedan explorar y expresar sus emociones, pensamientos y experiencias relacionadas con la salud mental a través del arte.
- Evaluar el impacto de las actividades artísticas y las reflexiones colectivas en las actitudes y percepciones de los participantes hacia la salud mental mediante la recopilación de datos cualitativos y cuantitativos.

3. METODOLOGÍA

3.1. PARTICIPANTES

En el presente estudio, se reclutaron a un total de 100 participantes de la comunidad local para participar en las actividades artísticas y reflexiones asociadas con la intervención. La muestra estuvo compuesta por personas de diversas edades (18-65 años; EM=35.4; DT=8.7) y

antecedentes socioeconómicos, con un equilibrio de género representado en la muestra. Los criterios de inclusión para la participación en el estudio fueron: (a) ser mayor de 18 años; (b) residir en la comunidad local durante al menos seis meses; (c) expresar interés y disposición para participar voluntariamente en las actividades propuestas. Los participantes fueron reclutados a través de redes sociales y asociaciones comunitarias. Se brindó información detallada sobre los objetivos del estudio, el alcance de las actividades propuestas y los derechos de los participantes antes de su consentimiento informado y participación en las actividades. Es importante destacar que se respetaron los principios éticos en la participación de los voluntarios. Todos los participantes firmaron un formulario de consentimiento informado antes de participar en las actividades. Se aseguró la confidencialidad y el anonimato de los participantes en todas las etapas del estudio, y se les informó sobre su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias adversas.

***TABLA 1**. Características sociodemográficas de los participantes*

Característica	N
Edad Media; DT	35.4; DT: 8.7
Género (H/M)	55/45
Nivel educativo -Primaria -Secundaria -Universitaria -Postgrado	 10 25 55 10
Experiencia Salud Mental	Si: 30 / No: 70
Participación en arte anteriormente	Sí: 60 / No: 40

3.2. INSTRUMENTOS

Attitudes Toward Mental Illness Scale (AMIS) (Taylor & Dear (1981). Este cuestionario consta de 20 ítems que evalúan las actitudes y percepciones hacia la salud y los trastornos mentales. Los participantes indicaron su grado de acuerdo con cada declaración en una escala de Likert de 5 puntos, donde 1 representaba "totalmente en desacuerdo" y 5 "totalmente de acuerdo".

Observaciones Participantes: Durante las actividades artísticas y reflexiones, se llevaron a cabo observaciones participantes utilizando una guía estructurada que incluía categorías como participación, expresión emocional y dinámica grupal. Las observaciones se registraron en tiempo real y se utilizaron para complementar los datos recopilados a través de los otros instrumentos.

Grupos Focales: Se utilizó una guía semiestructurada para facilitar los grupos focales al finalizar la intervención. Las preguntas exploraron temas relacionados con las percepciones de los participantes sobre la salud mental, su experiencia en las actividades artísticas y reflexiones, y sus sugerencias para futuras intervenciones. La guía fue desarrollada por el equipo investigador y validada por expertos en el campo de la salud mental y la intervención comunitaria.

Escala de Autoestima de Rosenberg (Rosenberg, 1965): Consta de 10 ítems que exploran diferentes dimensiones de la autoestima. Cada ítem es una afirmación sobre los sentimientos y percepciones que una persona puede tener sobre sí misma. Los participantes responden a cada ítem utilizando una escala de respuesta tipo Likert que generalmente va desde "Totalmente de acuerdo" hasta "Totalmente en desacuerdo". La autoestima, tal como la evalúa esta escala, es un constructo multidimensional que abarca aspectos como la autoaceptación, la autovaloración, la autoeficacia y la autoconfianza. Algunos de los ítems típicos que se encuentran en la Escala de Autoestima de Rosenberg incluyen afirmaciones como: "Me siento con una actitud positiva hacia mí mismo/a", "En general, estoy satisfecho/a conmigo mismo/a", "Me gustaría poder respetarme más a mí mismo/a", "A veces siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso/a"). La puntuación total de la escala se obtiene sumando las respuestas a cada ítem, lo que proporciona un puntaje global de autoestima. Un puntaje más alto indica una autoestima más positiva, mientras que un puntaje más bajo sugiere una autoestima más baja.

Escala de Bienestar Emocional de Warwick-Edinburgh (WEMWBS; Tennant et al., 2007) consta de 14 ítems que evalúan el bienestar emocional en diversos dominios de la vida de una persona, como la sensación de optimismo, la capacidad para afrontar los desafíos de la vida, las relaciones sociales positivas y el sentido de propósito y significado en

la vida. Cada ítem de la escala está diseñado para evaluar la frecuencia de ciertos sentimientos y experiencias en el individuo durante un período de tiempo específico, generalmente en las últimas dos semanas. Los participantes responden a cada ítem utilizando una escala de respuesta tipo Likert que generalmente va desde "Nunca" hasta "Siempre", indicando la frecuencia con la que han experimentado cada sentimiento o experiencia descrita en el ítem. Algunos ejemplos de los ítems que se encuentran en la Escala de Bienestar Emocional de Warwick-Edinburgh incluyen afirmaciones como: "Me he sentido relajado/a", "He tenido energía extra", "Me he sentido útil", "He estado interesado/a en otras personas"). La puntuación total de la escala se calcula sumando las respuestas a cada ítem, lo que proporciona un puntaje global de bienestar emocional. Un puntaje más alto indica un mayor bienestar emocional y una mejor calidad de vida emocional percibida por el individuo.

3.3. PROCEDIMIENTO

Para el desarrollo de la intervención se siguieron las siguientes fases:

- Identificación de los espacios públicos adecuados y accesibles para la comunidad.
- Selección de artistas locales y personas con experiencia en salud mental para participar en las actividades.
- Diseño de un programa de actividades que incluya exposiciones de arte, talleres creativos y colaborativos, así como intervenciones artísticas en espacios urbanos.
- Desarrollo de materiales promocionales y difusión de la convocatoria a través de medios locales y redes sociales.

La intervención quedó conformada por las 3 sesiones que se detallan a continuación:

La Sesión 1 se desarrolló en un espacio comunitario accesible, como un centro cultural, una galería de arte local o un salón de eventos. La duración de la sesión fue variable dependiendo de la cantidad de obras expuestas y la profundidad de las discusiones, pero con una duración media aproximada de 2 a 3 horas.

El programa de la Sesión 1 incluyó los siguientes elementos:

1. Instalación de la Exposición de Arte: Se montó una exposición de arte que incluyó obras de artistas locales y personas con experiencias en salud mental. Se asignó un área adecuada para exhibir las obras de manera que los asistentes pudieran recorrer la exposición cómodamente y apreciar cada obra.
2. Presentación Introductoria: La sesión comenzó con una presentación introductoria por parte de los organizadores del proyecto. En esta presentación se explicó el propósito y los objetivos del proyecto, así como el tema central de la exposición de arte y su relación con la salud mental.
3. Recorrido de la Exposición: Después de la presentación, se invitó a los asistentes a recorrer la exposición y a explorar las obras expuestas. Se les alentó asimismo a reflexionar sobre las diferentes formas de expresión artística y a conectar las obras con sus propias experiencias y emociones.
4. Discusiones Informales: Durante el recorrido de la exposición, se organizaron discusiones informales entre los asistentes y los artistas o personas con experiencia en salud mental que habían contribuido con obras a la exposición. Estas discusiones proporcionaron un espacio para compartir impresiones, preguntas y reflexiones sobre las obras expuestas.
5. Sesiones de Reflexión Guiadas: Finalmente, se facilitaron sesiones de reflexión guiadas por artistas y personas con experiencia en salud mental. En estas sesiones, los participantes tuvieron la oportunidad de escuchar las historias y los procesos creativos detrás de algunas de las obras expuestas. Se fomentará la participación activa y se invitará a los asistentes a compartir sus propias experiencias y reflexiones.

Sesión 2: Talleres Creativos y Colaborativos

La Sesión 2 se llevó a cabo en el mismo espacio comunitario utilizado para la Sesión 1 y tuvo una duración aproximada de 3 a 4 horas. El objetivo principal de esta sesión era brindar a los participantes la oportunidad de participar activamente en talleres prácticos y colaborativos

donde pudieran explorar diversas formas de expresión artística y compartir sus experiencias y emociones de manera creativa.

El programa de la Sesión 2 incluyó los siguientes elementos:

Organización de Talleres Prácticos: Se organizaron varios talleres prácticos donde los participantes pudieron explorar diferentes formas de expresión artística, como pintura, dibujo, escritura creativa, entre otros. Los talleres estuvieron dirigidos por artistas y facilitadores con experiencia en arte terapia y expresión creativa.

División en Grupos Pequeños: Los participantes fueron divididos en grupos pequeños para fomentar la colaboración y el intercambio de ideas. Cada grupo trabajó en un proyecto creativo específico, que podía ser una obra individual o colaborativa, dependiendo de la dinámica y los intereses de los participantes.

Creación de Obras Individuales o Colaborativas: Guiados por artistas y facilitadores, los participantes comenzaron a crear sus obras individuales o colaborativas. Se les alentó a explorar libremente sus emociones, recuerdos y experiencias a través del arte, utilizando diferentes técnicas y materiales según sus preferencias y habilidades.

Intercambio y Reflexión: Durante el proceso creativo, se fomentó el intercambio de ideas y la reflexión entre los participantes. Se les animó a compartir sus pensamientos y emociones, así como a brindarse apoyo mutuo en un ambiente de respeto y aceptación.

Presentación y Exhibición de Obras: Al finalizar la sesión, se organizó una presentación y exhibición de las obras creadas por los participantes. Cada grupo tuvo la oportunidad de compartir su proceso creativo y las historias detrás de sus obras con el resto del grupo, promoviendo así un diálogo abierto y enriquecedor.

Sesión 3: Intervenciones Artísticas en Espacios Urbanos

La Sesión 3, centrada en intervenciones artísticas en espacios urbanos, constituyó una oportunidad para llevar el arte más allá de los límites convencionales y acercarlo a la comunidad en general. Esta sesión

buscó fomentar la participación activa y la reflexión sobre temas relacionados con la salud mental y la inclusión social en entornos urbanos.

La Sesión 3 se caracterizó por los siguientes elementos:

Realización de Intervenciones Artísticas: Se llevaron a cabo intervenciones artísticas en espacios públicos seleccionados, como murales, instalaciones temporales o performances. Estas intervenciones estuvieron diseñadas para atraer la atención del público y generar conversaciones sobre la salud mental y el estigma asociado.

Incorporación de Elementos Interactivos: Las intervenciones artísticas incluyeron elementos interactivos que invitaron a la participación y la reflexión por parte de la comunidad. Esto incluyó áreas designadas para que las personas escribieran mensajes de apoyo o reflexiones sobre la salud mental, instalaciones que invitaron a la exploración sensorial o performances que involucraron al público de manera activa.

Documentación Visual y Audiovisual: Se documentó visual y audiovisualmente el proceso de intervención y las reacciones de los transeúntes. Esto incluyó fotografías, videos y testimonios que capturaron la interacción entre el arte, los artistas y la comunidad, así como las respuestas emocionales y cognitivas de las personas que participaron en las intervenciones.

***TABLA 2**. Distribución sesiones*

Sesión	Actividades	Ubicación	Duración
Sesión 1: Exposición de Arte y Presentación Inicial	Instalación de una exposición de arte Presentación introductoria Recorrido de la exposición Discusiones informales Sesiones de reflexión guiadas	Espacio comunitario accesible	2-3 horas
Sesión 2: Talleres Creativos y Colaborativos	Talleres prácticos de expresión artística División en grupos pequeños Creación de obras individuales o colaborativas	Mismo espacio de la Sesión 1	3-4 horas
Sesión 3: Intervenciones Artísticas en Espacios Urbanos	Realización de intervenciones artísticas Incorporación de elementos interactivos Documentación visual y audiovisual	Espacios públicos seleccionados	Variable

Promoción de la Sensibilización y la Inclusión: El objetivo principal de estas intervenciones fue promover la sensibilización sobre la salud mental y fomentar la inclusión social de las personas que viven con trastornos mentales. Al crear un espacio público para la reflexión y el diálogo, se buscó desafiar los estigmas y construir una comunidad más comprensiva y solidaria.

Los instrumentos de evaluación fueron aplicados en la primera y tercera sesión para poder evaluar la magnitud de los cambios. Finalmente, se tabularon y analizaron los datos recolectados a través de métodos cuantitativos y cualitativos. Se identificaron patrones, tendencias y temas emergentes en las respuestas de los participantes.

4. RESULTADOS

Se presentan a continuación los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos antes y después de la intervención. Estos se sintetizan en la Tabla 3.

Encuestas Pre y Post-Intervención: Se observó un cambio significativo en las actitudes hacia la salud mental y los trastornos mentales después de la intervención. En la línea base, el puntaje promedio en la escala AMIS fue de 2.8 (DE=0.6), indicando una percepción moderada hacia la salud mental. Después de la intervención, el puntaje promedio aumentó a 4.2 (DE=0.5), lo que sugiere una actitud más positiva y comprensiva hacia la salud mental entre los participantes. En cuanto a la autoestima y el bienestar emocional, se observaron mejoras significativas después de la intervención. El puntaje promedio en la Escala de Autoestima de Rosenberg aumentó de 27.5 (DE=3.2) en la línea base a 31.8 (DE=2.9) en el post-test. Asimismo, el puntaje promedio en la Escala de Bienestar Emocional de Warwick-Edinburgh aumentó de 32.1 (DE=4.0) a 36.5 (DE=3.8), indicando un aumento en el bienestar emocional entre los participantes. Estos cambios fueron estadísticamente significativos, con un índice de alfa de 0.05, lo que indica una alta fiabilidad de los resultados obtenidos.

Observaciones Participantes: Las observaciones participantes revelaron un aumento significativo en la participación activa y la expresión

emocional durante las actividades artísticas y reflexiones. Se observaron interacciones más abiertas y colaborativas entre los participantes, así como una mayor disposición para compartir experiencias personales y reflexionar sobre temas relacionados con la salud mental.

Grupos Focales: Los grupos focales proporcionaron información adicional sobre las percepciones y experiencias de los participantes. Se identificaron temas recurrentes, como la importancia del arte como herramienta terapéutica, la necesidad de seguir promoviendo la sensibilización y la inclusión en la comunidad, y la valoración de un espacio seguro y de apoyo para la expresión creativa y la reflexión.

***TABLA 3**. Síntesis resultados más relevantes*

Medida	Pre-Intervención	Post-Intervención
Actitudes hacia la salud mental (AMIS)	2.8 (DE=0.6)	4.2 (DE=0.5)
Autoestima (Escala de Rosenberg)	27.5 (DE=3.2)	31.8 (DE=2.9)
Bienestar Emocional (Warwick-Edinburgh)	32.1 (DE=4.0)	36.5 (DE=3.8)
Participación activa y expresión emocional durante actividades artísticas y reflexiones	Observada un incremento significativo	Aumento significativo observado
Interacciones más abiertas y colaborativas entre los participantes	Se evidenciaron interacciones más cerradas	Incremento notorio registrado
Disposición mejorada para compartir experiencias personales y reflexionar sobre temas de salud mental	Participación menos activa en la reflexión	Mayor disposición evidente
Importancia del arte como herramienta terapéutica	No se mencionó antes de la intervención	Tema recurrente en los grupos focales
Necesidad de promover la sensibilización y la inclusión en la comunidad	No fue resaltado en la observación inicial	Resaltado en las discusiones grupales
Valoración de un espacio seguro y de apoyo para expresión creativa y reflexión	No se mencionó en observaciones previas	Ampliamente subrayado en los grupos focales

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en este estudio reflejan la efectividad y el impacto positivo de la intervención basada en el arte para promover la sensibilización, reducir el estigma y fomentar la inclusión de las personas con trastornos mentales en la comunidad. Abordar el prejuicio y la

estigmatización en torno a la salud mental es crucial para promover la inclusión y mejorar el bienestar psicosocial de las personas afectadas. Investigaciones como las de Henderson et al. (2013) han demostrado que el estigma puede tener consecuencias negativas significativas en la autoestima, la calidad de vida y la búsqueda de ayuda entre las personas con trastornos mentales.

En primer lugar, los resultados de las encuestas pre y post-intervención, utilizando la AMIS Scale, revelan un cambio significativo en las actitudes hacia la salud mental entre los participantes. La puntuación media aumentó de manera considerable después de la intervención, indicando una mejora sustancial en la comprensión y aceptación de la salud mental. Este hallazgo sugiere que las actividades artísticas y las reflexiones colectivas facilitaron una mayor apertura y empatía hacia las personas que enfrentan trastornos mentales. Además, las mejoras observadas en las puntuaciones medias de autoestima y bienestar emocional, medidas mediante la Escala de Rosenberg y la Escala de Bienestar Emocional de Warwick-Edinburgh, respectivamente, respaldan aún más la efectividad de la intervención. El aumento en la autoestima y el bienestar emocional entre los participantes sugiere que las actividades artísticas proporcionaron un espacio seguro y de apoyo para la expresión personal y la exploración de emociones, lo que contribuyó positivamente a su bienestar general. Por su parte, los grupos focales proporcionaron una comprensión más profunda de los resultados y revelaron aspectos cualitativos importantes. Los participantes expresaron su aprecio por la oportunidad de compartir experiencias y reflexiones en un entorno de confianza y solidaridad. Además, destacaron la importancia de mantener y expandir estas iniciativas en la comunidad para continuar desafiando los estigmas y promoviendo la inclusión social.

En conclusión, los resultados de este estudio respaldan la eficacia de las intervenciones basadas en el arte como una herramienta poderosa para abordar el estigma en torno a la salud mental y promover la comprensión y la inclusión en la comunidad. Estos hallazgos tienen implicaciones significativas para el diseño de programas y políticas de salud mental que buscan mejorar la calidad de vida y el bienestar de las personas afectadas por trastornos mentales.

Numerosos estudios han demostrado que el arte puede servir como una herramienta poderosa para desafiar prejuicios y estereotipos asociados a la salud mental. Por ejemplo, un estudio realizado por Evans-Lacko et al. (2010) encontró que las intervenciones basadas en el arte pueden reducir significativamente la estigmatización y mejorar la comprensión pública de los trastornos mentales. El proceso detrás de este efecto positivo podría atribuirse a la capacidad del arte para generar empatía y comprensión. Como señalan Corrigan y Penn (2015), las intervenciones que involucran actividades artísticas permiten a las personas expresar emociones y experiencias de una manera no verbal, lo que facilita la conexión emocional y la comprensión entre los participantes.

Es importante reconocer las limitaciones de este estudio, como el tamaño de la muestra y la falta de un grupo de control. Además, la evaluación a largo plazo del impacto de la intervención sería beneficiosa para comprender mejor su sostenibilidad y efectividad a lo largo del tiempo.

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones derivadas de este estudio sugieren que las intervenciones basadas en el arte son una herramienta efectiva para promover la sensibilización, reducir el estigma y fomentar la inclusión de personas con trastornos mentales en la comunidad. Los hallazgos obtenidos, destacan un cambio significativo en las percepciones y actitudes de los participantes antes y después de la intervención. El aumento en las puntuaciones medias de actitudes positivas hacia la salud mental, junto con mejoras en la autoestima y el bienestar emocional, respaldan la efectividad de las actividades artísticas como una plataforma para desafiar estereotipos y fomentar la comprensión y empatía hacia las personas con trastornos mentales.

La participación activa y comprometida de los participantes, así como los resultados de los grupos focales, destacan la importancia de proporcionar un espacio seguro y de apoyo donde las personas puedan expresar libremente sus emociones y experiencias relacionadas con la salud mental a través del arte.

Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas que han destacado el potencial del arte como una herramienta terapéutica y de sensibilización en el campo de la salud mental. Estudios como el de Evans-Lacko et al. (2010) y Henderson et al. (2013) han demostrado la efectividad de las intervenciones basadas en el arte para reducir la estigmatización y mejorar la calidad de vida de las personas con trastornos mentales. Se ha proporcionado pues, un hallazgo más que se subraya la importancia de desarrollar e implementar intervenciones basadas en el arte como parte integral de los esfuerzos comunitarios para abordar el estigma en torno a la salud mental y promover la inclusión social de las personas afectadas.

8. REFERENCIAS

Corrigan, P. W., & Penn, D. L. (2015). Lessons from social psychology on discrediting psychiatric stigma. American Psychologist, 65(9), 851-862.

Evans-Lacko, S., London, J., Japhet, S., Rüsch, N., Flach, C., Corker, E.,... & Thornicroft, G. (2010). Mass social contact interventions and their effect on mental health related stigma and intended discrimination. BMC Public Health, 10(1), 1-12.

Foucault, M. (2006). Historia de la sexualidad. Siglo XXI Editores.

Goffman, E. (1963). Estigma: La identidad deteriorada. Amorrortu Editores.

Henderson, C., Evans-Lacko, S., & Thornicroft, G. (2013). Mental illness stigma, help seeking, and public health programs. American Journal of Public Health, 103(5), 777-780.

Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton University Press.

Scheffler, R. M. (2007). The Stigmatization of Mental Illnesses. En R. M. Scheffler (Ed.), The Stigma of Disease and Disability: Understanding Causes and Overcoming Injustices (pp. 31-50). American Psychological Association.

Sontag, S. (1978). La enfermedad y sus metáforas. Ediciones Alfaguara.

Stuckey, H.L. and Nobel, J. (2010) The Connection between Art, Healing, and Public Health: A Review of Current Literature. American Journal of Public Health, 100, 254-263. http://dx.doi.org/10.2105/AJPH.2008.156497

Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S.,... & Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): Development and UK validation. Health and Quality of Life Outcomes, 5(1), 63. https://doi.org/10.1186/1477-7525-5-63

BENEFICIOS DEL DIBUJO ARTÍSTICO SOBRE LA MEMORIA VISUAL DE PERSONAS CON ENFERMEDAD DE ALZHEIMER

ÁLVARO SALIDO FERNÁNDEZ
Universitat Politècnica de València
MARÍA PAULA SANTIAGO MARTÍN DE MADRID
Universitat Politècnica de València

1. INTRODUCCIÓN

Según las previsiones de Organización Mundial de la Salud, en 2050, la población mundial de personas de entre 60 años o más se habrá duplicado, mientras que el número de personas de entre 80 años o más se triplicará entre 2020 y 2050, hasta alcanzar los 426 millones (OMS, 2022).

Teniendo en cuenta que la edad constituye un factor de riesgo para el desarrollo de algún tipo de demencia, incluido el Alzheimer, independientemente del nivel intelectual o educativo (INSALUD, 1996), la necesidad de desarrollar programas de intervención y asistenciales resulta de capital importancia para enfrentar los retos que proponen estas patologías.

Dentro de las terapias no farmacológicas contra el Alzheimer y otras demencias, se encuentra la terapia artística, desarrollada en el ámbito de la medicina entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, por Paul-Max Simon (MacGregor J. M., 1983) y Hans Prinzhorn (McNiff F., 2009) respectivamente.

El arte como terapia no persigue la excelencia del arte académico ni la fidelidad exacta en la copia de referentes, sino aumentar la autoestima del paciente, su autoconciencia, resiliencia, estimulando la comunicación y la expresión de sentimientos, ideas y emociones. Asimismo, tiene como objetivo potenciar la exploración del entorno en un ambiente controlado, seguro y libre de prejuicios, que reduzca el estrés y

favorezca las interacciones con el medio y las relaciones sociales, potenciando la creatividad mediante el uso de la imaginación y el establecimiento de una vía de comunicación alternativa a la verbal, sobre todo en pacientes con afasias o dificultades de comunicación. En este sentido, la efectividad del arte como terapia, radica en su componente participativo. No basta con realizar visitas culturales, los mayores beneficios del arte como herramienta terapéutica se dan cuando los pacientes son protagonistas de la acción.

Respecto a los beneficios del arte en la salud, la Organización Mundial de la Salud recomienda el uso de terapias artísticas, señalando los beneficios reportados de la práctica del arte sobre cuatro factores específicos: el bienestar psicológico, aumentando el sentimiento de autoeficacia y manejo del estrés y una mejor regulación emocional; beneficios fisiológicos, disminuyendo los niveles de hormonas del estrés, fortaleciendo la respuesta inmunológica y aumentando la reactividad cardiovascular; bienestar social, reduciendo sentimientos de soledad y aislamiento, aumentando el apoyo comunitario y la socialización; bienestar comportamental, incrementando el ejercicio, la adopción de comportamientos saludables y el desarrollo de sus habilidades (Fancourt D. y Finn S., 2019). Por lo tanto, resulta de capital importancia implementar programas de arte adaptados a las necesidades específicas de los pacientes con demencia.

Con el fin de diseñar programas adaptados a la diversidad funcional que existe en los pacientes con Alzheimer y otras demencias, Cummings afirma lo siguiente:

> Al igual que otras enfermedades neurológicas, la enfermedad de Alzheimer tiene un profundo impacto en la creatividad. La enfermedad de Alzheimer ataca la parte posterior derecha del cerebro, lo que permite a las personas recuperar imágenes internas y copiar imágenes. Los pacientes con enfermedad de Alzheimer pueden perder la capacidad de copiar imágenes por completo. Sin embargo, las personas con la enfermedad de Alzheimer pueden continuar produciendo arte utilizando sus fortalezas restantes, como el color o la composición en lugar de las formas o el realismo. (Cummings J.L., 2014).

Nuestra conclusión en este apartado es, parafraseando a Cummings J.L. (2014), que el estudio del arte y la demencia constituye un modelo para

identificar las fortalezas del paciente, destacando que el arte emerge incluso frente a una enfermedad degenerativa.

1.1. Fundamentación teórica: modelos de almacén

Para desarrollar programas eficaces dirigidos a personas con alteraciones de la memoria, es preciso comprender los pasos que intervienen en la construcción del recuerdo y su recuperación. Respecto a la multitud de enfoques teóricos de la memoria, nos hemos centrado en los modelos de almacén desde el paradigma del procesamiento de la información.

Según el modelo multialmacén (Atkinson y Shifrin. 1968), la memoria presenta diversos componentes que procesan la información de forma más o menos transitoria, distinguiéndolos de la memoria a largo plazo o permanente.

Cada módulo presenta unas limitaciones diferentes en cuanto a su capacidad para el procesamiento de determinado número de ítems y su tiempo de permanencia en la memoria. Así, podemos distinguir entre la memoria sensorial, que es capaz de procesar la información en muy breves periodos de tiempo, de manera instantánea, dada la importancia de procesar la realidad de los estímulos sensoriales y el papel que esto juega en nuestra supervivencia a la hora de reaccionar e interpretar nuestro entorno.

La memoria a corto plazo, identificada con la memoria de trabajo, es de capacidad limitada, que mantiene la información en nuestro sistema durante el tiempo que sea necesario para resolver una tarea, dado que resulta esencial distinguir entre la información relevante que ha de ser almacenada de forma permanente y la que, por el contrario, maneja datos e información que tan sólo es necesaria para resolver un problema y puede olvidarse una vez finalizado el proceso, para liberar espacio y permitir la entrada de nueva información operativa.

El objetivo de este tipo de funcionamiento es lograr la eficiencia del sistema, puesto que una memoria eficaz es aquella capaz de codificar, retener y recuperar información relevante, así como distinguir entre información relevante de aquello que es irrelevante y puede ser olvidada

posteriormente con el fin de liberar espacio y facilitar la agilidad de los procesos subyacentes.

En cuanto a la información relevante para el sujeto, esta ha de almacenarse en la memoria a largo plazo, en donde entran en juego aquellas relaciones que se establecen con la experiencia previa del sujeto, mediante procesos de asimilación y acomodación de sus esquemas cognitivos.

Las patologías de la memoria ocasionadas por la demencia, evolucionan progresivamente, alterando el funcionamiento normal de estos procesos, lo que perjudica el rendimiento de la memoria a corto plazo en fases iniciales de la enfermedad. Esto se manifiesta mediante el olvido de sucesos frecuentes y la torpeza a la hora de realizar tareas cotidianas, así como en sus relaciones sociales y perturbaciones del estado de ánimo. Mientras que, en fases más avanzadas de la enfermedad, se ve comprometida la memoria a largo plazo.

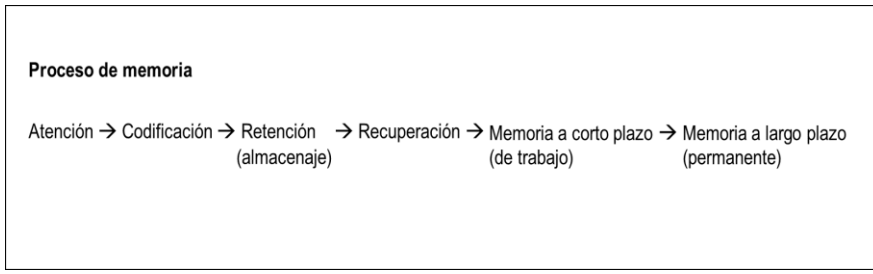
Aparte de los modelos de almacén, existen multitud de modelos que ponen énfasis en las estrategias que implementamos para almacenar y recuperar la información, superando las limitaciones de los almacenes de memoria. Como el modelo por niveles de procesamiento (Craik y Lokhart. 1972), según el cual existen diferentes niveles de procesamiento de la información, según esta sea superficial o por repetición o bien semántica, que es un nivel de procesamiento más profundo y por consiguiente, más susceptible de interactuar con los esquemas previos del sujeto para almacenarse por más tiempo.

Además, el modelo de memoria operativa (Baddeley y Hitch. 1976), propone que existen dos componentes de la memoria operativa, como el bucle fonológico y la agenda visoespacial, especializada en el análisis de la información visual que ha sido codificada previamente de manera verbal. Ambos componentes estarían controlados por el ejecutivo central y juegan un papel esencial en la relación que se establece entre los conceptos, las palabras que los designan y las imágenes mentales que los representan.

En base a estas cuestiones, podemos resumir los procesos que participan en la construcción y recuperación de un recuerdo. En la imagen inferior, se aprecian los diferentes aspectos implicados y considerando

cada uno de ellos, desarrollaremos un programa de dibujo artístico específico para dos grupos de pacientes, observando los efectos de la manipulación de las variables como la permanencia del estímulo.

FIGURA 1. *Procesos cognitivos implicados en la memoria.*



Fuente: elaboración propia

Para que un recuerdo pueda construirse, es necesario que previamente se haya prestado atención al estímulo que pretendemos recordar. Necesitamos tiempo para poder procesar la información, codificarla e interpretarla según su significado, elementos y características, mientras que mantenemos dicha información momentáneamente en la memoria de trabajo. Sin embargo, durante este paso, la huella de memoria a corto plazo puede degradarse. Existe una duración óptima para las tareas destinadas a trabajar con la huella de memoria visual, por encima de la cual, el rendimiento puede verse disminuido.

Por lo que deducimos de estos estudios, a mayor tiempo de permanencia del estímulo durante la observación del referente, mayor será el tiempo dedicado al procesamiento del estímulo y esto facilitará la tarea de memoria. Sin embargo, el papel que juegan las imágenes mentales o la memoria visual, podría explicar que, aún con un tiempo reducido de presentación de un estímulo, los sujetos desarrollasen alguna estrategia para poder retener en la memoria dicha información si existe un procesamiento más profundo de la imagen, atendiendo a sus características. Esto puede producirse si se solicita a los sujetos que, durante el tiempo de presentación de un estímulo temporal, desarrollen una estrategia de observación más profunda, poniendo en relación el número de

elementos de una escena, sus características estimulares (color, textura, etc.) y su relación con experiencias previas.

Este tipo de estrategias, podrían facilitar el recuerdo de la información incluso cuando el estímulo no está presente, frente a individuos que realizan una tarea de mera copia del referente de dibujo sin interrupción de manera pasiva, sin adoptar ninguna estrategia de procesamiento más profundo de la información visual y del entorno.

Para resolver dicha cuestión, nos propusimos averiguar si la breve retirada del referente y su posterior reexposición funcionaba como un aprendizaje por repetición, entendiendo por repetición la reexposición al estímulo en la tarea denominada retentiva. Así como si, bajo condiciones de presentación estimular desfavorables, los sujetos podrían desarrollar alguna estrategia de retención basada en la generación de una imagen mental, pudiendo reforzar su memoria visual.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos generales

- Determinar qué aspectos del dibujo artístico podrían influir en la codificación y retención de la información visual, así como en sus habilidades de representación gráfica sobre el papel.
- Comprobar si los talleres de dibujo producen un impacto significativo sobre su memoria visual de pacientes con Alzheimer u otras demencias.

2.2. Objetivos específicos

- Analizar las mejoras cualitativas en los talleres de dibujo.
- Analizar las mejoras cuantitativas en los talleres de dibujo.
- Cambiarán las imágenes
- Proponer posibles explicaciones a estas mejoras en base a los elementos observados en la práctica.

Para alcanzar nuestros objetivos, debemos desarrollar una metodología de trabajo que nos permita controlar las variables operativas del estudio y considerar las posibles variables incontrolables que puedan afectar a nuestros resultados.

3. METODOLOGÍA

En el desarrollo de este estudio aplicado de naturaleza preexperimental, debemos considerar la asignación no aleatoria de los sujetos, debido a que no podemos controlar variables extrañas asociadas al hecho de que los participantes son sujetos voluntarios con diversos grados de deterioro cognitivo y de memoria, pertenecientes a la Asociación Alzheimer Bierzo.

3.1. Participantes del estudio

Los participantes del estudio fueron 13 mujeres y 2 varones de entre 68 y 85 años de edad, diagnosticados con la enfermedad de Alzheimer en fases iniciales u otras demencias, principalmente, deterioro cognitivo leve. Todos ellos forman parte de la asociación Alzheimer Bierzo y residen en diversas áreas de la comarca del Bierzo.

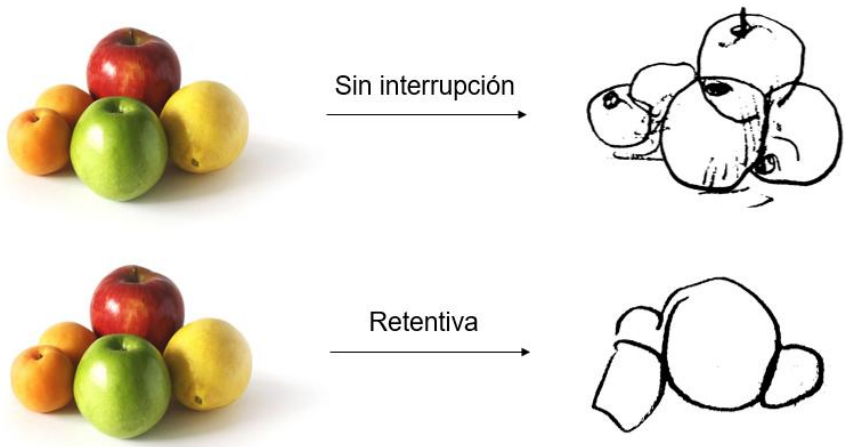
En cuanto a las variables que pueden interferir en el estudio, son: la progresión de la enfermedad, la fase de la enfermedad en la que se encuentran - estas dos primeras constituyen el grado de deterioro cognitivo, que no es controlable por los investigadores -; la fatiga durante las sesiones o la progresión del estudio, que habrá que controlar mediante la duración y el número de sesiones; el abandono del experimento por diversas razones; el tamaño muestral reducido, que implica la adopción de un análisis estadístico concreto - mediante una t de Student – y la familiaridad con el tema de los talleres, en los que hemos escogido el dibujo de los bodegones por tratarse de sujetos pertenecientes a un área de tradición rural.

3.2. Condiciones del estudio

Comprobamos la eficacia del programa, mediante la asignación a dos grupos: cuasiexperimental y control. Ambos grupos trabajaron el dibujo

de bodegones mediante referente en láminas impresas a color de tamaño DIN-A4 y diferían en cuanto al modo de presentación del referente. Mientras que el grupo cuasiexperimental trabajó con una presentación intermitente del referente, también llamada técnica de retentiva, el grupo control trabajó mediante la presentación ininterrumpida del referente o tarea de mera copia.

FIGURA 2. *Condiciones del estudio asignadas a diferentes grupos*



Fuente: elaboración propia

3.3. Cronograma de las sesiones

El programa tuvo una duración de un mes y se impartieron dos sesiones por semana de una duración de cincuenta minutos. El grupo cuasiexperimental, como se observa en la figura inferior, dedicó un tiempo a la observación detallada del referente y después se le retiraba para comenzar a dibujar a partir de una representación mental de la misma. Al final del taller se producía una reexposición al referente para corregir errores y reforzar su huella de memoria residual.

Por otro lado, el grupo control simplemente dedicó el tiempo total de las sesiones a dibujar por mera copia ininterrumpida del referente visual, por lo cual, en principio y no utilizó de manera explícita ninguna estrategia de retención, más allá de las numerosas observaciones necesarias para completar la tarea. Cabe destacar que incluso en esta condición

trabajamos la memoria visual, ya que por breves periodos de tiempo en los que debemos ejecutar el dibujo y no atendemos al referente, estamos haciendo uso de una huella de memoria breve, hasta que volvemos a dirigir nuestra mirada en el referente para copiar más detalles.

FIGURA 3. *Cronograma de las sesiones del grupo cuasiexperimental en las que se estableció un periodo de atención y observación del referente, la posterior retirada del mismo y el dibujo mediante la retención de la huella de memoria visual y una fase final de reexposición y corrección de errores producidos durante la tarea de memoria*



Fuente: elaboración propia

FIGURA 4*. Cronograma de las sesiones del grupo control en las que se trabajaron los talleres de mera copia del referente*



Fuente: elaboración propia

3.4. Hipótesis

En base a estas observaciones, nuestras hipótesis parten de la presunción de que, en ambos grupos, la tarea de dibujo produce beneficios tanto en la memoria visual como en otras áreas colaterales. Así mismo, la condición añadida de dificultad en la técnica de retentiva podría estimular la adopción de una serie de estrategias de retención de la memoria visual útiles como tratamiento o bien deteriorar la tarea de recuerdo.

De acuerdo con estos supuestos, tenemos las siguientes hipótesis que pudimos contrastar:

- Hipótesis 1: La técnica de retentiva potencia la retención visual.
- Hipótesis 2: La práctica del dibujo en ambos grupos mejorará su retención visual.
- Hipótesis 3: Otros factores no considerados por el TRVB mejorarán con la práctica del taller.

3.5. Variables del estudio

En nuestro estudio, las variables independientes que manipulamos para producir un efecto en la variable dependiente, son, fundamentalmente, el tiempo y el modo de presentación del referente, mediante la técnica de retentiva y de mera copia. Mientras que, la variable dependiente fue el rendimiento de la memoria visual, estimada a partir del Test de Retención Visual de Benton, mediante sus escalas cuantitativa y cualitativa de memoria visual.

Así, debemos considerar las siguientes variables en nuestro estudio:

Variables independientes:

- Tipo de material: dificultad (la tarea de retentiva conlleva mayor dificultad), formato (sensorialidad. En nuestro caso una lámina impresa a color), simplicidad (ley de la buena forma o pregnancia).
- Tiempo disponible para la realización de cada proceso: directamente proporcional al nivel de procesamiento e indirectamente proporcional a la duración de la huella de memoria en el almacén a corto plazo.
- Contexto de recuperación de la información de la memoria: si existen interferencias o si bien el formato de la prueba coincide con el formato de aprendizaje del estímulo. Así como las distintas claves de recuperación de la información. Es decir, *triggers* o facilitadores del recuerdo.

Factores personales: no controlables por los investigadores, como el sesgo de selección no aleatoria de los sujetos del estudio, por tratarse de voluntarios de la asociación pertenecientes a la población clínica. Es decir, que presentan alguna alteración de la memoria y pertenecen al ámbito de dicha institución y área geográfica, rango de edad, etc. Lo cual podría acarrear el efecto de terceras variables no consideradas en el estudio y que afectan a los resultados, conduciéndonos a conclusiones erróneas.

- Grado de deterioro cognitivo y destreza motora.

Variables dependientes:

- Rendimiento en memoria visual: cuantificada por el TRVB, tanto a nivel cuantitativo o estimación del número de errores, como a nivel cualitativo considerando el tipo de errores cometidos.
- Otras áreas de rendimiento en la ejecución de los dibujos en los talleres: observación sistemática mediante rúbrica o escalas cualitativas (calidad del trazo, confianza, composición, etc.).

3.6. Criterios de evaluación de los bodegones

Además de las puntuaciones en el TRVB, hemos analizado los progresos realizados por los participantes en el dibujo de los bodegones. Para ello, hemos diseñado una rúbrica con una serie de criterios de observación sistemática, mediante escalas cualitativas con valoraciones de 1 a 5, en la que 1 significa nada de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

- Composición: los elementos están bien situados en el espacio y las relaciones de tamaño entre ellos son proporcionales.
- Color: el uso del color es correcto y variado.
- Omisión completa de la figura: reproducción ausente de algún elemento del dibujo.
- Omisión parcial de la figura: no completa las formas de uno o más de los elementos que constituyen el dibujo.

– Sustituciones o distorsiones: sustituye los elementos del referente por otros diferentes o bien distorsiona su apariencia haciendo que no sean reconocibles. En este tipo de errores se incluyen errores de simetría, combinaciones, etc.

– Presión del trazo: el trazo es enérgico, vigoroso y continuo. No presiona demasiado, mostrando rigidez, ni muestra un trazo débil y tentativo.

– Contorno cerrado: completa los contornos de las figuras, mediante el cierre de las mismas.

4. RESULTADOS

4.1. RESULTADOS EN EL TRVB: ANÁLISIS CUANTITATIVO

A la luz de los resultados sobre la eficacia de ambos talleres, rechazamos la hipótesis alternativa con un nivel de significación $\alpha=0.05$, tanto para el grupo cuasiexperimental como para el grupo control. Por lo tanto, podemos afirmar que, a nivel cuantitativo, los talleres de dibujo artístico no proporcionan un cambio apreciable en los resultados del TRVB.

TABLA 1. *Tabla de puntuación de error en el TRVB para el grupo cuasiexperimental y cálculos necesarios para establecer la desviación típica.*

Tabla 1. Puntuaciones de error y estimador Diff-in-Diff en el TRVB para el grupo

Σ	Pre-test	Post-test	Y_j	$Y_j - \bar{Y}$	$(Y_j - \bar{Y})^2$
	15	9	6	6.44	41.47
	20	17	3	3.44	11.83
	18	20	-2	-1.56	2.43
	8	16	-8	-7.56	57.15
	17	20	-3	-2.56	6.55
	22	17	5	5.44	29.59
	16	20	-4	-3.56	12.67
	20	19	1	1.44	2.07
	16	18	-2	-1.56	2.43
Σ	152	156	-4	-0.04	166.19

Fuente: elaboración propia

TABLA 2. *Tabla de puntuación de error en el TRVB para el grupo control y cálculos necesarios para establecer la desviación típica.*

Tabla 2. Puntuaciones de error y estimador Diff-in-Diff en el TRVB para el grupo control					
∑	Pre-test	Post-test	Y_j	$Y_j - \bar{Y}$	$(Y_j - \bar{Y})^2$
	25	21	4	2.83	8.01
	21	23	-2	-3.16	9.99
	22	23	-1	-2.16	4.67
	13	16	-3	-4.16	17.31
	25	19	6	4.83	23.33
	21	18	3	1.83	3.35
∑	127	120	7	0.01	66.66

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la eficacia comparada entre ambos talleres, rechazamos la hipótesis alternativa con un nivel de significación α=0.05. Con lo que podemos afirmar que el grupo de retentiva no obtuvo una ventaja significativa sobre el de mera copia del referente en la ejecución del TRVB.

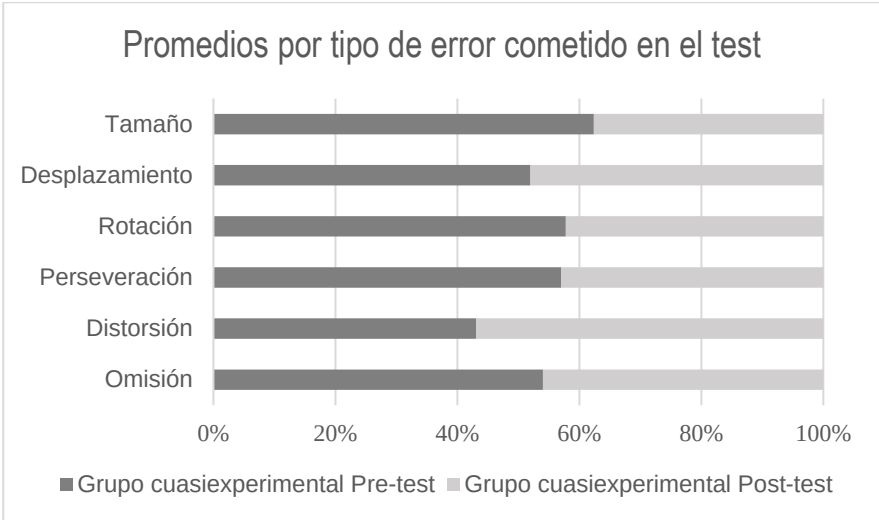
4.2. Resultados en el TRVB: análisis cualitativo

Sin embargo, a nivel descriptivo, mediante la estimación de frecuencias de errores tipo, observamos un cambio en la distribución de los tipos de errores cometidos por los sujetos de ambos grupos después de haber recibido los talleres. Descubriendo que, tras el entrenamiento, los sujetos sustituyen los errores de omisión por los de distorsión y se da una disminución general de errores de perseveración, rotación, tamaño y desplazamiento, lo que sugiere una mejora del dominio del espacio gráfico a nivel cualitativo, que es independiente de la puntuación de error obtenida en el TRVB.

A continuación, los gráficos muestran los resultados obtenidos mediante la comparación sus promedios en cada tipo de error cometido. Por lo que podemos considerar que los talleres puedan haber tenido algún efecto sobre los sujetos que debemos interpretar.

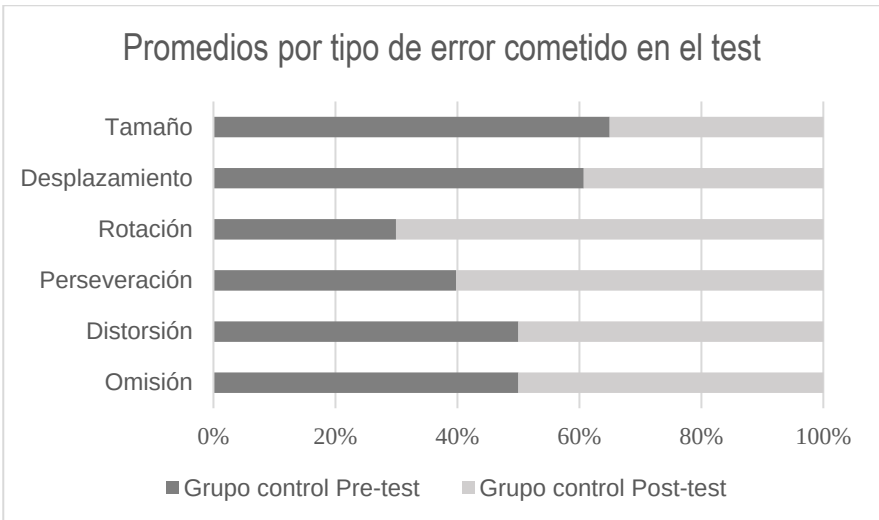
El análisis cualitativo muestra lo siguiente:

GRÁFICO 1. *Promedio de errores cometidos por el grupo cuasiexperimental en el TRVB.*



Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 2. *Promedio de errores cometidos por el grupo control en el TRVB*

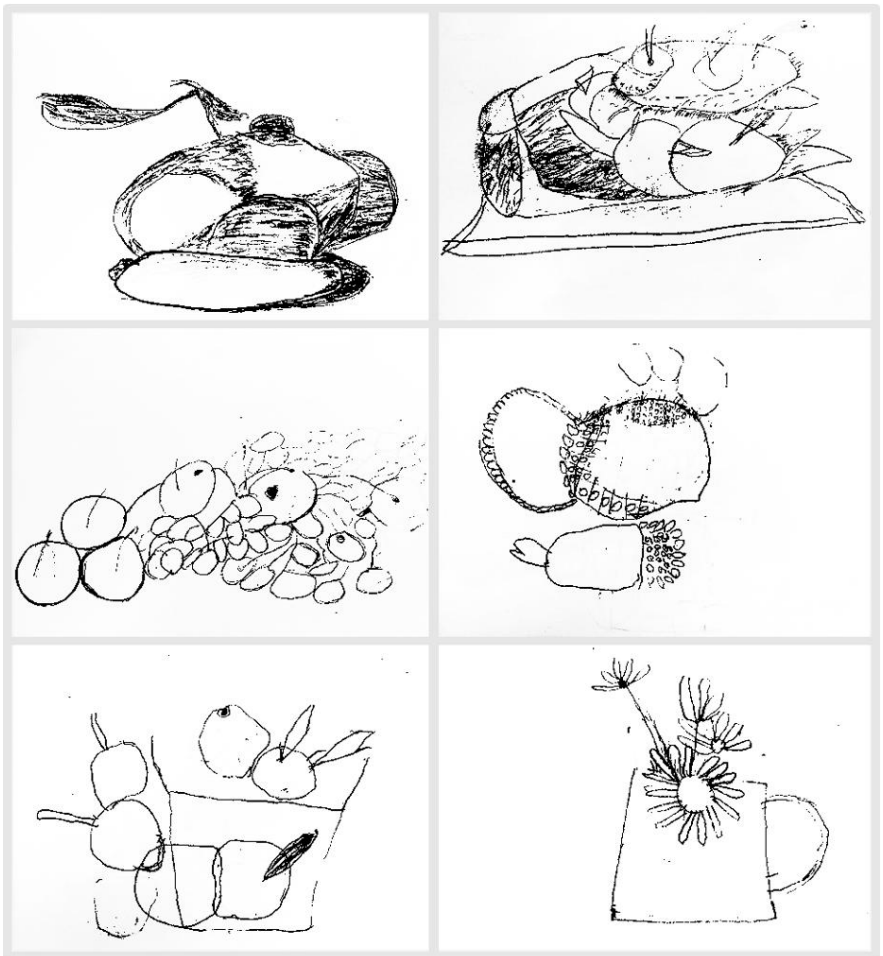


Fuente: elaboración propia

4.3. Resultados en los bodegones

Mediante el análisis cualitativo de los bodegones realizados en los talleres por observación sistemática, encontramos que, tras la participación en los talleres, los sujetos de ambos grupos mejoraron la calidad del trazo, ejerciendo una mayor presión sobre el papel y demostrando un mayor control, además de mejorar en la composición y el uso del color.

FIGURA 5. *Bodegones realizados por los pacientes.*



Fuente: elaboración propia

Cabe destacar que, al término del estudio, los sujetos habían superado las creencias incapacitantes sobre su competencia para dibujar, tal como reportaron las terapeutas que trabajaron con ellos, lo cual nos indica los beneficios de los talleres sobre el nivel de auto competencia percibida.

5. DISCUSIÓN

A pesar de que el número de errores en el TRVB permanece invariable tras la intervención con los talleres de dibujo, observamos ciertos cambios y mejoras en procesos de análisis y percepción espacial, así como el desarrollo de destrezas motoras que parecen actuar de modo compensatorio para paliar dichos déficits de memoria y que, por tanto, desplazan el tipo de errores cometidos a otro tipo de errores diferentes en el posttest.

Por un lado, los errores cometidos por los sujetos en el TRVB se deben a los problemas de memoria subyacentes, que se trabajan en talleres de memoria específicos para ese fin. Por otra parte, nuestro objetivo era demostrar que, bajo condiciones de retentiva, con la retirada del referente durante unos minutos, podríamos estimular el uso de estrategias de memoria del paciente entrenadas de manera autónoma, lo cual ha resultado ineficaz. Puede ser que los sujetos necesiten un entrenamiento explícito de atención y análisis de los bodegones basados en estrategias de eficacia comprobada, antes de ver si podrían beneficiarse de la técnica de retentiva.

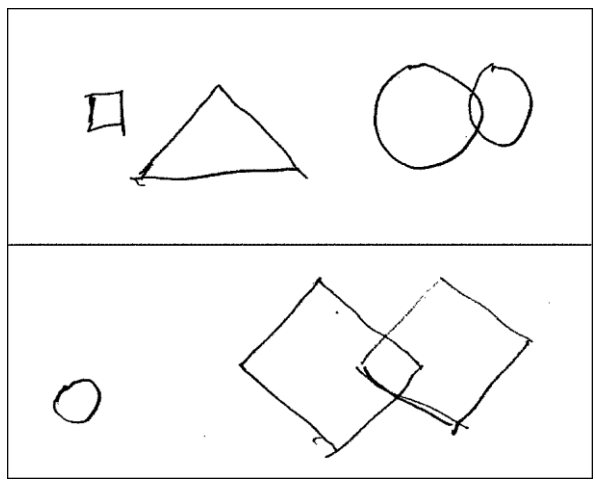
Durante los talleres trabajamos con un diseño cuasiexperimental de ciego simple, por lo que no pedimos a los sujetos que utilizasen estrategias de repetición o asociación mental de los ítems observados para facilitar su recuperación en la memoria. A la luz de los resultados obtenidos, recomendamos el uso de instrucciones de memoria explícitas para ayudar a los participantes a sacar el máximo rendimiento de la técnica de retentiva.

Paralelamente, observamos una serie de cambios en el tipo de errores cometidos en el posttest respecto al pretest en la escala cualitativa de Benton, reduciéndose el número de omisiones de las figuras en ambos

grupos a costa de cometer mayor número de distorsiones, ya sea por sustitución de figuras complejas por otras más simples y reconocibles, como por mera distorsión de la figura o de sus partes. Estos resultados apuntan a que, si bien los fallos de memoria a la hora de reproducir el referente permanecen, los sujetos dedican tiempo a rellenar los huecos que al principio dejaban en blanco para las figuras ausentes, seguramente por el hecho de haber incrementado sus competencias en dibujo, lo que automatiza algunos procesos mentales y libera espacio en la memoria de trabajo para dedicarlo al procesamiento de mayor información visual.

Del mismo modo, podría ser que los pacientes hagan uso de sus nuevas competencias y de la imaginación para rellenar los huecos de memoria, como un modo de compensar los déficits de la enfermedad y completar la tarea.

FIGURA 6. *Láminas realizadas en el pretest (serie C) y en el posttest (serie D) por el sujeto 1818 con administración tipo A en el TRVB.*



Fuente: elaboración propia

Asimismo, en el posttest se reducen los errores de perseveración, lo que implica el aumento del repertorio iconográfico de los participantes, al representar mayor número de figuras sin repetir patrones reiterativos. Como también se ven reducidos los errores de rotación, dando a entender que comienzan a dominar la orientación espacial en el papel; los errores de desplazamiento, mostrando que mejoran su capacidad para

localizar figuras en el espacio; así como los errores de tamaño, lo cual indica que mejora su capacidad para interrelacionar objetos según reglas de proporción.

Dichas mejoras deben tenerse en cuenta como hitos terapéuticos alcanzados por los talleres de dibujo. También hemos de destacar la superación de creencias limitantes del tipo "no sé dibujar" y el refinamiento de la coordinación motora y el trazo, que mejora tanto a nivel de presión ejercida sobre el papel, mostrando mayor control y seguridad, como en cuanto a precisión.

Sería necesario realizar estudios de una extensión más prolongada con mayor número de sesiones en las que se trabajen estrategias explícitas de observación y retención de la huella visual previamente a la realización de los talleres de dibujo, para comprobar el beneficio conjunto de dichas técnicas y su transferencia a los talleres.

6. CONCLUSIONES

Considerando la mejoría en la calidad y construcción de las figuras, además de la existencia de diferentes grados de distorsión en las figuras que, indistintamente de su gravedad, constituyen errores en el TRVB, sí hemos observado mejoría en cuanto a la similitud de estas con la lámina de referencia del test.

Además, hemos comprobado los múltiples beneficios colaterales que la práctica del dibujo aporta a los pacientes, por lo que dichos resultados muestran la importancia de los talleres de dibujo como herramienta terapéutica integral y sus numerosos beneficios sobre la salud.

En conclusión, podemos decir que pese a los problemas de memoria que padecen las personas diagnosticadas de demencia, sus facultades para el dibujo se mantienen, a pesar de verse reducida su capacidad para copiar del referente y que los talleres de dibujo ayudan a mejorar en aquellas áreas compensatorias que hacen posible proseguir con la producción artística.

7. REFERENCIAS

Atance Ibar, J. et al. (2001). La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad. Instituto Superior de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In Psychology of learning and motivation (Vol. 2, pp. 89-195). Academic Press. https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60422-3

Ballesteros, S. (2001). Psicología General I: Unidades Didácticas. Volúmenes I y II. UNED.

Barbero García, M. J. (Coord.) (2015). Psicometría teoría y Formulario. Sanz y Torres.

Benton, A. L. (1986) Test de Retención Visual de Benton: Formas C, D, E. (3ª ed., Vol. 26). TEA Ediciones.

Craik, F. I., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior, 11(6), 671–684. https://doi.org/10.1016/S0022-5371(72)80001-X

Cognición humana. Mente, ordenadores y neuronas. Ramón Areces.

Cummings, J. L., et al. (2008). Creativity and dementia: emerging diagnostic and treatment methods for Alzheimer's disease. CNS spectrums, 13(2 Suppl 2), 1–22. PMID: 18264030

Daud Picó, C. (2003). Percepción visual, aprendizaje imaginativo: propuestas didácticas de educación artística. Inter Técnica.

De Botton, A., Armstrong, J., & School of Life Business Enterprise. (2013). Art as therapy. Phaidon Press.

Del Abril Alonso, A. et al. (2001). Fundamentos Biológicos de la Conducta. Sanz y Torres.

Díaz Rodríguez, S. et al. (2007). La educación artística como instrumento de integración intercultural y social. Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Información y Publicaciones.

Ehresman, C. (2013). From rendering to remembering: Art therapy for people with Alzheimer's disease. International Journal of Art Therapy, 19(1), 43–51. https://doi.org/10.1080/17454832.2013.819023

El Plan Integral de Alzheimer 2019-2023. (2019). Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. Recuperado de: https://www.sanidad.gob.es/profesionales/saludPublica/docs/Plan_Integral_Alhzeimer_Octubre_2019.pdf

Envejecimiento y salud. (2022, 1 octubre). Organización Mundial de la Salud. Recuperado de: https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/ageing-and-health

Fancourt, D. & Finn, S. (2019). What is the Evidence on the Role of the Arts in Improving Health and Well-being? A Scoping Review. Health Evidence Network Synthesis Report, World Health Organisation, (67). Retrieved from: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/329834/9789289054553-eng.pdf

Fontes, S. et al. (2001). Diseños de Investigación en Psicología. UNED.

García-Gallego, C. et al. (2003). Cuaderno de prácticas: Diseños de investigación en Psicología. UNED.

Grzib, G. (2002). Bases cognitivas y conductuales de la motivación y emoción. Ramón Areces.

Hitch, G. J., & Baddeley, A. D. (1976). Verbal reasoning and working memory. The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 28(4), 603–621. https://doi.org/10.1080/14640747608400587

Instituto Nacional de la Salud [INSALUD]. (1996). Guía Práctica de la Enfermedad de Alzheimer. Recuperado de: https://ingesa.sanidad.gob.es/bibliotecaPublicaciones/publicaciones/internet/docs/Guia_enfermedad_alzheimer.pdf

Laino, C. (2006). Art portrays descent into dementia. Neurology Today, 6(24), 22. Retrieved from: https://journals.lww.com/neurotodayonline/fulltext/2006/12190/art_portrays_descent_into_dementia.8.aspx

Lobo A, et al. (1999). Mini-Examen Cognoscitivo de Lobo (MEC-35). 112: 767-774. Medicina Clínica.

Lobo, A. et al. (1999). Revalidación y normalización del Mini-Examen Cognoscitivo (primera versión en castellano del Mini-Mental Status Examination) en la población general geriátrica. Medicina Clínica, 112(20), 767–774. PMID: 10422057

López-Bosch. Ma. A. (2014). La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual. Los Libros De La Catarata.

Lubin Pingouche, P., Maciá Antón, M. A. y Rubio de Lemus, P. (2005). Psicología Matemática II, (Vols. 1–3). UNED.

MacGregor, J. M. (1983). Paul-Max Simon: The father of art and psychiatry. Art Therapy, 1(1), 8–20. https://doi.org/10.1080/07421656.1983.10758733

Machón, A. (2009). Los dibujos de los niños. Cátedra.

Machón, A. (2016, 6 mayo). Museo virtual de dibujo y pintura infantil. http://www.dibujoinfantil.com/museovirtual.asp?op=3

Marín Viadel. R. (2005). Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales. Universidad De Granada. Campus Universitario De Cartuja.

Marín Viadel, R. et al. (1991). ¿Qué es la educación artística?. Sendai.

McNiff, S., & Barlow, G. C. (Ed.) (2009). Cross-Cultural Psychotherapy and Art. Art Therapy, 26:3, 100-106. https://doi.org/10.1080/07421656.2009.10129379

Memoria 2021. (2022). AFA Bierzo. Recuperado 23 de junio de 2023, de https://afabierzo.org/wp-content/uploads/2022/07/MEMORIA-ANUAL-2021.pdf

Merino, J. M. et al. (2006): Análisis de datos en Psicología I. UNED.

Merino, J. M. et al. (2005): Formulario y Tablas. UNED.

Merodio de la Colina, M. I. (2004). Las artes plásticas como fundamento de la educación artística. Ministerio de Educación.

Ruiz, Marcos (2004). Las caras de la memoria. Pearson.

Torres, M., & Juanola i Argemí, R. (1998). Dibujar, mirar y pensar: consideraciones sobre educación artística. Associació De Mestres Rosa Sensat.

LOS PICTOGRAMAS EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DE LOS PROFESIONALES DE ATENCIÓN SOCIOSANITARIA

PEDRO PALLEIRO-SÁNCHEZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas la emergencia de una serie de escenarios sociales y familiares protagonizados por personas que se encuentran en situación de dependencia llevó al Estado español a desarrollar una serie de políticas sociales para cubrir las necesidades de esas personas y sus cuidadores y contribuir así a la mejora de su bienestar y calidad de vida. Ello debe hacerse con la participación activa de toda la sociedad y con la implicación de la Administración Pública a todos sus niveles.

Tradicionalmente, en España la atención a las personas dependientes venía descansando, y aún lo continúa haciendo, en el cuidado o apoyo informal, y en particular en los cuidados proporcionados por las mujeres del núcleo familiar. Sin embargo, diversos factores demográficos (baja natalidad y envejecimiento poblacional), de orden social (cambios en el modelo de familia o la posición social de la mujer) y médico (incremento importante de la morbilidad o aumento del número de personas que precisan cuidados de larga duración) han puesto a prueba este modelo tradicional de protección social (Fernández, 2010).

La Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia (en adelante LPAP), refiere que la atención a las personas en situación de dependencia y la promoción de su autonomía personal constituye uno de los principales retos de la política social de los países desarrollados,

pues requiere una respuesta firme, sostenida y adaptada al actual modelo de sociedad. En este sentido, el reconocimiento de los derechos de las personas en situación de dependencia ha sido puesto de relieve por numerosos documentos y decisiones de organizaciones internacionales, como la Organización Mundial de la Salud, el Consejo de Europa y la Unión Europea. En 2002, bajo la presidencia española, la Unión Europea decidió tres criterios que debían regir las políticas de dependencia de los Estados miembros: universalidad, alta calidad y sostenibilidad en el tiempo de los sistemas que se implanten (Alemán y Peñasco, 2021).

Además, el propio texto constitucional, en sus artículos 49 y 50, refiere la protección especial de las personas con discapacidad y personas mayores mediante el establecimiento de un sistema de servicios sociales promovido por los poderes públicos, sistema que hoy es desarrollado fundamentalmente por las Comunidades Autónomas, en colaboración especial del tercer sector, y que se ha constituido en el cuarto pilar del estado del bienestar, junto con la educación, la sanidad y las pensiones. Así, este modelo general de Estado incluye aquellas intervenciones públicas encaminadas a mejorar el bienestar y la calidad de vida de la ciudadanía y está basado en un conjunto de políticas y derechos institucionales que ofrecen protección social (Aguado, 2010).

Llegados a este punto es necesario detenerse brevemente en el concepto de dependencia. El artículo 2 de la LPAP define dependencia como:

> Estado de carácter permanente en que se encuentran las personas que, por razones derivadas de la edad, la enfermedad o la discapacidad, y ligadas a la falta o a la pérdida de autonomía física, mental, intelectual o sensorial, precisan de la atención de otra u otras personas o ayudas importantes para realizar actividades básicas de la vida diaria o, en el caso de las personas con discapacidad intelectual o enfermedad mental, de otros apoyos para su autonomía personal.

Entonces, la dependencia es lo contrario al concepto de autonomía, que la LPAP define en su artículo 2 como la "capacidad de controlar, afrontar y tomar, por propia iniciativa, decisiones personales acerca de cómo vivir de acuerdo con las normas y preferencias propias así como desarrollar las actividades básicas de la vida diaria". Al respecto, se entiende por actividades básicas de la vida diaria (ABVD) aquellas tareas más elementales que permiten a la persona desenvolverse con un mínimo de

independencia, tales como el cuidado personal, la movilidad esencial, las actividades domésticas básicas, orientarse o entender y ejecutar órdenes o tareas sencillas.

Pero, además, existe otra clase de actividades de carácter más instrumental que permite a la persona mantener una vida autónoma, como el mantenimiento y la administración del hogar, el uso del transporte o la utilización de los medios de comunicación (Gastón, Ramos y Martínez, 2009). A estas actividades de la vida diaria se las denomina instrumentales (AIVD). Si bien este tipo específico de actividades no está contemplado en la definición de dependencia, se da por sentado que aquella persona que tiene reconocida tal situación no podrá igualmente realizarlas de manera autónoma.

Por lo tanto, para que una situación de dependencia sea reconocida por la Administración deben darse simultáneamente tres circunstancias:

- La existencia de una limitación en la persona (física, intelectual o sensorial), independientemente de su edad.
- La incapacidad de la persona para realizar por sí misma las actividades básicas de la vida diaria.
- La necesidad de asistencia por parte de una tercera persona y/o ayudas importantes.

Cuando la persona tiene reconocida su situación de dependencia está en disposición de acceder a una serie de servicios y prestaciones económicas. Mediante el Servicio para la Autonomía y Atención a la Dependencia (SAAD) se garantizan las condiciones básicas y el contenido común a que se refiere la citada ley, lo que permite optimizar los recursos públicos y privados disponibles y contribuir a la mejora de las condiciones de vida de los ciudadanos. El catálogo del SAAD contempla los siguientes servicios de naturaleza sociosanitaria:

- Teleasistencia domiciliaria. Este servicio evita el desarraigo de la persona y asegura una intervención inmediata en crisis personales, sociales o médicas.

– Ayuda a domicilio, en el que se diferencia la atención de las necesidades del hogar y los cuidados personales. Se puede definir como el conjunto de actuaciones llevadas a cabo en el domicilio de la persona con el fin de atender sus necesidades más básicas de la vida diaria.

– Centro de día, distinguiendo entre centro de día para personas mayores, para menores de 65 años y de atención especializada, y el centro de noche. Este servicio favorece la permanencia de la persona en su entorno habitual y sirve de apoyo a la familia.

– Atención residencial. Pertenecen a esta categoría los centros residenciales, el sistema público de estancias temporales y los sistemas alternativos de alojamiento, como las viviendas tuteladas, apartamentos residenciales y las fórmulas de acogimiento familiar.

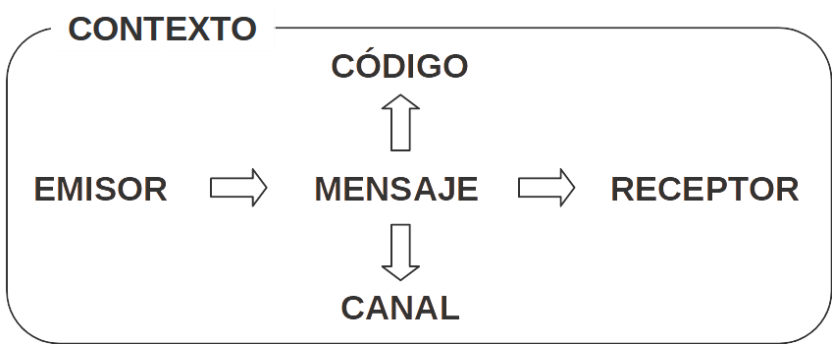
La atención a través de estos recursos sociosanitarios dependerá, pues, del tipo de dependencia, la intensidad de cuidados de la persona y la situación sociofamiliar (Alemán y Alonso, 2010). En este sentido, la valoración multidimensional que persigue el modelo de atención integral determinará el recurso más ajustado que responda a las preferencias, necesidades y valores individuales (García-Moya, 2021). En cualquier caso, todos estos servicios precisan de profesionales cualificados y competentes capaces de brindar una atención de calidad, esto es: eficaz, segura y centrada en las personas (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2020). Uno de esos profesionales es el personal de Atención Sociosanitaria, el cual forma parte de un equipo interdisciplinar compuesto por diferentes profesionales (de enfermería, medicina, psicología, terapia ocupacional, trabajo social, etcétera) que asumen una serie de responsabilidades comunes para garantizar una atención completa, pues se debe contemplar no solo el bienestar físico de la persona, sino también su bienestar mental y social (OMS, 1948).

Precisamente, para poder desarrollar su trabajo de manera efectiva, este profesional debe establecer una comunicación eficaz con la persona dependiente. Es por ello por lo que el profesional de Atención Sociosanitaria necesita conocer el proceso de la comunicación humana y los

factores que intervienen en su desarrollo (García-Moya, 2021). El proceso de comunicación consiste, básicamente, en la transmisión efectiva de un mensaje (información) a través de un canal de comunicación desde un emisor hasta un receptor, en cualquier ámbito en que este se pueda dar. De acuerdo con Aparici et al. (2009), los elementos de la comunicación son los siguientes (Figura 1):

- Mensaje: información que se quiere transmitir.
- Emisor: persona que emite el mensaje e inicia la comunicación.
- Receptor: quien recibe el mensaje y da por finalizado el proceso de comunicación.
- Código: conjunto de signos combinados entre sí (lenguaje) conocido tanto por el emisor como por el receptor del mensaje.
- Canal: medio por el cual se establece la comunicación, y que puede presentar a su vez elementos que la faciliten o dificulten (ruido o barreras comunicativas).
- Contexto: conjunto de condiciones en las que se produce la transmisión de un mensaje. Es la situación extralingüística que rodea e influye a la acción comunicativa.

FIGURA 1.



Elementos de la comunicación [Imagen]. 2024
Fuente: Elaboración propia

Si bien la mayoría de nosotros nos comunicamos mediante la palabra (hablada o escrita), en ocasiones las personas dependientes presentan dificultades para comunicarse, sobre todo por medio del lenguaje verbal. Aunque las patologías y los déficits que afectan al lenguaje y a la comunicación son variadas, todas están relacionadas con problemáticas que afectan a la codificación y decodificación de los mensajes, lo que repercute en las dimensiones personal y social de la persona. En estos casos, el profesional de Atención Sociosanitaria debe considerar a la persona dependiente como un sujeto que tiene unas características propias de comunicación, las cuales debe conocer para poder instaurar nuevas estrategias para la comunicación.

En este marco, los sistemas que se utilizan para apoyar o compensar tales pérdidas o limitaciones funcionales son los sistemas de comunicación aumentativos o alternativos al habla. Mientras que los primeros complementan al lenguaje oral, los segundos lo sustituyen. No obstante, la gran mayoría de los sistemas alternativos de comunicación también se consideran aumentativos, pues estos sirven de refuerzo a la palabra hablada.

FIGURA 2.



Pictogramas [Imagen]. 2024
Fuente: Elaboración propia

De hecho, las teorías más actuales no hablan de unos sistemas u otros, sino que se ha optado por el concepto más amplio de comunicación

aumentativa, que incluye todas aquellas opciones, sistemas o estrategias que se pueden utilizar para facilitar la comunicación (Torres, 2001).

Uno de los sistemas de comunicación aumentativos/alternativos más utilizados es el basado en pictogramas (Figura 2). Los pictogramas son signos gráficos que, a través de símbolos e íconos, permiten transmitir información de manera sencilla y rápida, especialmente útiles en contextos donde hay barreras comunicativas (Mick, 1986).

Los pictogramas son herramientas de comunicación visual que pueden representar una realidad concreta (objetos, animales, personas), una realidad abstracta (conceptos, sentimientos, estados de ánimo, etcétera), una acción (verbos), e incluso elementos gramaticales (adjetivos, artículos, proposiciones, etcétera). La aplicación de pictogramas puede extenderse a diversos campos, desde la salud hasta la publicidad o la estadística, demostrando su poder y versatilidad en la comunicación (Hassan, 2015). Esta modalidad de comunicación visual se caracteriza por su tendencia a la abstracción y la esquematización, de ahí que resulte un recurso muy valioso para desarrollar en el alumnado la creatividad y explorar nuevas formas de representación más allá de la analogía.

A lo largo de la historia el ser humano ha intentado comunicarse mediante el uso de imágenes, desde las pinturas rupestres hasta las últimas imágenes generadas por inteligencia artificial. Los medios de comunicación de masas, como la fotografía, el cine, la televisión y más recientemente Internet, han permitido la familiarización de los públicos con la imagen, llevándola progresivamente a todos los dominios de la cultura y situándola en el centro de los sistemas de comunicación. Hoy en día, la democratización en el acceso, manipulación y difusión de imágenes ha llevado a un hiperdesarrollo del lenguaje visual (Acaso, 2011). En efecto, estamos inmersos en una cultura eminentemente visual que se transmite, expresa y produce por múltiples y variados soportes, mediante diversas tecnologías y empleando distintos lenguajes.

En este contexto, la cultura y la educación son dos dimensiones que intervienen en la significación de los mensajes visuales, añadiendo información e intención a las imágenes. Y es aquí, precisamente, donde los *mass media* adquieren especial relevancia en la conformación del

imaginario individual y colectivo (Buckingham, 2004). En realidad, de acuerdo con Francastel (citado en Costa, 1977), nuestra capacidad de descifrar las imágenes se debe a una serie de convenciones aprendidas. Así, en la lectura de una imagen interviene lo que Dondis (2017) ha denominado alfabetidad, concepto que hace referencia a todo aquello que está relacionado con la percepción visual y crea en la mente de las personas un elemento que les permitirá tener referencias sobre un determinado contexto; es decir, experiencia visual. Según Schramm (1982), el marco de referencia es, pues, la clave para los procesos de elaboración o interpretación de significado de las imágenes:

> Este es uno de los principios básicos de la teoría general de la comunicación: los signos solamente pueden contener el significado que la experiencia del individuo le permita leer en ellos. Estamos en posibilidades de elaborar un mensaje solamente mediante los signos que conocemos y sólo podemos dar a esos signos el significado que hemos aprendido con respecto a ellos. (p. 11).

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo General

- Examinar si el uso y el diseño de pictogramas contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa en el alumnado de los cursos de formación profesional vinculados a los Certificados de Profesionalidad de Atención Sociosanitaria.

2.2. Objetivos Específicos

- Reconocer y describir los elementos y estructuras visuales que intervienen en la construcción de pictogramas.
- Analizar y elaborar pictogramas en el desempeño profesional del personal de Atención Sociosanitaria a personas en situación de dependencia, en función de las características y necesidades de comunicación de la persona.
- Valorar el papel que desempeña la educación visual y los medios de comunicación en el imaginario individual y colectivo del alumnado.

– Identificar los modos de representación (grado de semejanza, iconicidad, etcétera) más utilizados por el alumnado en los distintos ámbitos de su vida cotidiana.

– Conocer y describir el imaginario del alumnado, entendido como el repertorio de elementos simbólicos y conceptuales, con relación a determinadas realidades que se dan en el contexto de trabajo del profesional de Atención Sociosanitaria.

3. METODOLOGÍA

La investigación, tanto en el ámbito educativo como en cualquier otro, sea social o natural, es una forma rigurosa de proceder para dar respuesta a los muchos interrogantes que se plantea el ser humano sobre la realidad. Según Selltiz y cols. (1976): "Investigar es buscar de nuevo, echar otra mirada más cuidadosa para averiguar algo más […] tenemos que mirar una y otra vez, de forma diferente y completa cada vez" (p. 17). Ahora bien, la diversidad de los ámbitos sobre los que puede investigar el ser humano en su afán de conocer la realidad que le rodea ha hecho que surjan, en principio, dos grandes paradigmas, cada uno con un origen y tradición diferentes (Pérez, Galán y Quintanal, 2012).

La necesidad de investigar en educación, como ámbito disciplinar, nace del deseo de conocer y comprender la realidad para poder tomar aquellas decisiones más adecuadas, intervenir en ella y mejorarla. Shulman (1981) o Heshusius y Smith (1986) consideran que la educación es una mezcla de *ciencia* y *arte*, de conocimiento teórico y acción práctica, que exigiría una forma de investigación propia. Para otros, en cambio, la educación como objeto de investigación es una tecnología, entendida como el logro de un conjunto de conocimientos debidamente organizados y estructurados, obtenidos mediante el manejo de procedimientos rigurosos, aplicables a la mejora de la realidad de que se trate (Colom y cols., 1986). Asimismo, hay quienes destacan que la educación no es una disciplina claramente delimitada y definida, sino una realidad compleja que puede y debe ser abordada desde diferentes disciplinas, entre las que podemos señalar la psicología, la sociología o la filosofía, además, claro está, de la propia pedagogía.

Por lo tanto, de acuerdo con Pérez, Galán y Quintanal (2012, pp. 34-35), se pueden reconocer tres hechos importantes alrededor de la educación como campo de estudio:

- La educación se ve beneficiada de la utilización del saber científico, por lo que la disciplina que se sirva del método científico es o debe aspirar a constituirse como ciencia.
- Los conocimientos científicos se orientan directamente a la mejora de los educandos, así como de todos los elementos y componentes de los procesos y contextos educativos, como un medio necesario para el logro de aquella.
- La educación es un ámbito específico del saber, pero no es unitario, homogéneo en sus planteamientos, sino que se beneficia de las aportaciones de otras disciplinas que, a tales efectos, se constituyen en ciencias básicas de ese campo de naturaleza aplicada.

De manera que la investigación educativa está dirigida "a la búsqueda sistemática de nuevos conocimientos con el fin de que estos sirvan de base tanto para la comprensión de los procesos educativos como para la mejora de la educación" (Sabariego y Bisquerra, 2004, p. 38). Del mismo modo, Miguel (1988) plantea que la investigación educativa no debe representar una realidad apartada de la vida diaria de las instituciones educativas, de la práctica ordinaria de sus educadores, pues tales problemas objeto de investigación no serán útiles para alcanzar el elemento nuclear de la acción educativa: el cambio perfectivo de las personas que son los educandos.

Teniendo en cuenta, pues, la naturaleza del conocimiento que se pretende construir, así como las convicciones epistemológicas acerca de la forma de construir conocimiento en la investigación educativa, se decidió realizar una investigación de tipo cualitativo. Al respecto, cabe señalar que en la investigación en el campo de las ciencias sociales o humanas se dan dos grandes opciones generalmente aceptadas: el paradigma positivista, cuantitativo, y el paradigma naturalista, interpretativo o cualitativo. Para Cook y Reichardt (1986):

> la distinción más notable y fundamental entre los paradigmas corresponde a la dimensión de verificación frente a descubrimiento. Parece que los métodos cuantitativos han sido desarrollados más directamente para la tarea de verificar o de confirmar teorías y que, en gran medida, los métodos cualitativos fueron deliberadamente desarrollados para la tarea de descubrir o generar teorías. (p. 38)

Concretamente, el paradigma cualitativo se caracteriza por (Cook y Reichardt, 1986, p. 29):

- Emplear los métodos cualitativos.
- Estar interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa.
- Emplear la observación naturalista y sin control.
- Ser subjetivo.
- Estar próximo los datos (*desde dentro*).
- Estar fundamentado en la realidad.
- Ser exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo.
- Estar orientado al proceso.
- Ser válido: datos reales, ricos y profundos.
- Ser no generalizable: estudios de casos aislados.
- Ser holista.
- Asumir una realidad dinámica.

Por consiguiente, en el marco educativo, los modelos cualitativos son aquellos estudios que desarrollan objetivos de comprensión, transformación, cambio y toma de decisiones de diversos fenómenos sociales y educativos (Sandín, 2003). Asimismo, si el método se define como el camino riguroso y específico que se sigue para alcanzar los fines de la investigación, los distintos métodos de investigación no dejan de ser aproximaciones para configurar la recogida y el análisis de datos en vista a unas conclusiones (Sabariego y Bisquerra, 2004). Con base a esta definición, el método más adecuado a nuestras pretensiones y condiciones de investigación es el estudio de caso.

El estudio de caso como método se define por el interés en el/los caso(s) individual(es) y supone el estudio de la particularidad y de la complejidad de un fenómeno singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas (Stake, 2010). En el entorno educativo un caso puede ser un alumno, una clase, un centro, un proyecto curricular o la práctica de un profesor. Como características del estudio de caso se pueden presentar las siguientes: particularista, descriptivo, heurístico e inductivo (Merrian, 1988). De forma general, en el estudio de caso las generalizaciones, conceptos o hipótesis surgen a partir del examen minucioso de los datos. En consecuencia, lo que lo caracteriza no es tanto la verificación o comprobación de hipótesis previamente establecidas, sino el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos (Stake, 2010).

En cuanto a las técnicas o procedimientos empleadas para la recolección de los datos, estas han sido, entre otras: observación participante, grupos de discusión, entrevistas, documentos oficiales, notas de campo y producciones (pictogramas). Con relación al análisis de los datos, a pesar de que no existe un modo único y estandarizado de llevarlo a cabo, sí es posible distinguir una serie de tareas u operaciones que constituyen el proceso analítico básico. Atendiendo a Rodríguez, Gil y García (1996), las tareas de análisis de datos han sido las siguientes: reducción de datos (categorización y codificación), disposición y transformación de datos, y obtención y verificación de conclusiones. Los datos producidos los hemos clasificado de la siguiente manera: diario de investigación, entrevistas, materiales curriculares, documentos oficiales y producciones gráficas (pictogramas).

Por último, nuestro estudio de casos quedaría definido por los siguientes elementos:

- Atiende a los cursos de formación para el empleo vinculados a la obtención de los Certificados de Profesionalidad de Atención Sociosanitaria a Personas Dependientes en Instituciones Sociales (con código de identificación SSCS0208) y Personas en el Domicilio (con código SSCS0108), ambos de nivel 2 y pertenecientes a la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad. Estos certificados identifican y acreditan unas determinadas cualificaciones en este sector

productivo de acuerdo al Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales y Formación Profesional. En España, los Certificados de Profesionalidad están reconocidos, acreditados y avalados por el Servicio Público de Empleo Estatal y la Administración Laboral competente de cada Comunidad Autónoma.

- Se llevó a cabo en un centro de educación no formal de la Comunidad de Madrid en el periodo 2023-2024. La selección de los casos vino dada de manera intencionada y respetando la asignación natural de los grupos-aula desde el inicio del curso.
- Los grupos-aula han sido cuatro: dos grupos (uno de mañana y uno de tarde) del Certificado de Profesionalidad de Atención Sociosanitaria a Personas Dependientes en Instituciones Sociales y dos grupos (uno de mañana y uno de tarde) del Certificado de Profesionalidad de Atención Sociosanitaria a Personas en el Domicilio.
- En cuanto a las características de los grupos-aula, se puede señalar que los grupos están formados por 12-15 sujetos, en su mayoría mujeres, en situación de desempleo o trabajadores en activo con perfiles heterogéneos (edad, procedencia, ocupación, formación, etcétera).
- Durante el trabajo de campo se implementaron diversas actividades relacionadas con la imagen y la cultura visual en la sociedad digital, tales como: a) desarrollo de los principales conceptos y características de la cultura visual, b) visionado de vídeos y fotografías, c) codificación y decodificación de imágenes, d) realización de mapas conceptuales y e) búsqueda y selección de información en la Red.

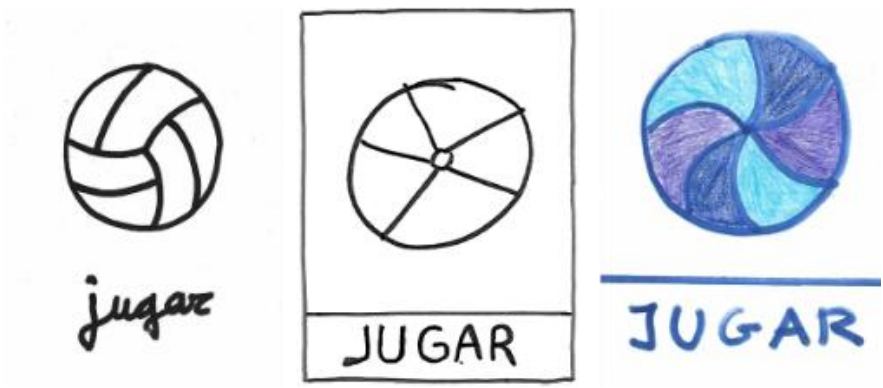
4. RESULTADOS

Una de las actividades (grupales) desarrollada por los participantes en la investigación fue la construcción de pictogramas en el ámbito institucional de atención a personas en situación de dependencia atendiendo al tipo de centro y las características de sus usuarios: centro residencial asistencial para personas mayores, centro residencial para

personas con discapacidad intelectual, centro de día/noche para personas mayores o personas con discapacidad intelectual. Concretamente, debían realizar tres pictogramas que pudieran ser utilizados en estos contextos: el primero debía representar un espacio/lugar; el segundo, un tiempo/periodo; y el tercero, una acción/actividad.

Los sistemas de comunicación aumentativa/alternativa que utilizan signos gráficos son múltiples y variados y con distintos niveles de complejidad. Entre ellos los pictogramas se caracterizan por emplear símbolos e íconos. Por lo general, estos tienden a utilizar formas y composiciones sencillas, legibles, fáciles de interpretar. A veces los pictogramas pueden llevar escrita una palabra, estar enmarcados con una línea o utilizar diferentes colores en su diseño, como se muestra en los ejemplos de la Figura 3.

FIGURA 3.



Pictogramas [Imagen]. 2024
Fuente: Aportación del alumnado

Igualmente, los pictogramas pueden no tener semejanza con lo representado (no figurativos), aunque lo más habitual es que sí mantengan cierta iconicidad con el motivo que representan. La iconicidad se refiere, pues, al grado de semejanza de una imagen (dibujo, pintura, fotografía, etcétera) con la imagen real, su referente. Por ejemplo, la fotografía posee un grado de iconicidad alto en comparación con la pintura o el dibujo, por lo que el medio, muchas veces, determina el grado de iconicidad. Así, en una revista como National Geographic esperamos encontrar fotografías

que reproduzcan la realidad con un alto grado de coincidencia. Pero, además, una fotografía en color es más icónica que una en blanco y negro, porque reproduce la realidad con mayor exactitud.

En nuestro ámbito, el grado de iconicidad debe ser lo suficientemente representativo como para que la persona usuaria pueda reconocer fácilmente su significado. Es por ello por lo que algunos sistemas de comunicación, aun sirviéndose de pictogramas, no se utilizan en el contexto de la atención sociosanitaria a personas dependientes, principalmente por su arbitrariedad, lo que dificulta su aprendizaje, o, simplemente, porque la persona carece de las capacidades necesarias para manejarlo con soltura. Dos claros ejemplos de ello son las fichas de palabras de Premack[74] o el Sistema Bliss[75] (Figura 4).

FIGURA 4.



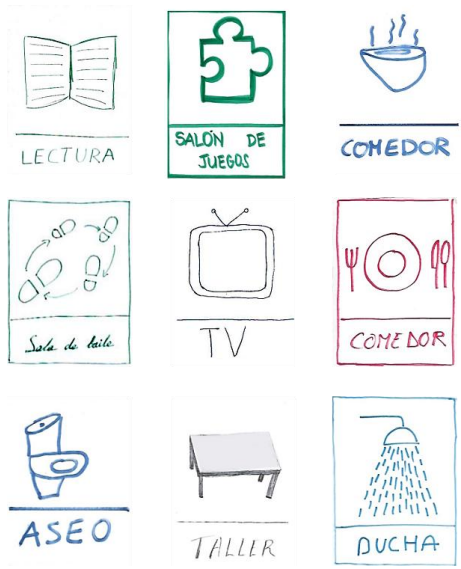
Fichas de Premack y Sistema Bliss [Imagen]. 2024
Fuente: Elaboración propia a partir de Premack (1972) y Bliss (1965)

[74] Véase: Premack, A.J. y Premack, D. (1972). Teaching Language to an Ape [La enseñanza de la lengua a un simio]. *Scientific American*, 227, 92-99.

[75] Véase: Bliss, C. K. (1965). *Semantography* [Semantografía]. Semantography Publications.

A continuación, se presenta una selección de las representaciones gráficas realizadas por el alumnado, según la categoría a la que pertenecen. Así, en la Figura 5 se muestran nueve pictogramas de la categoría «espacio/lugar».

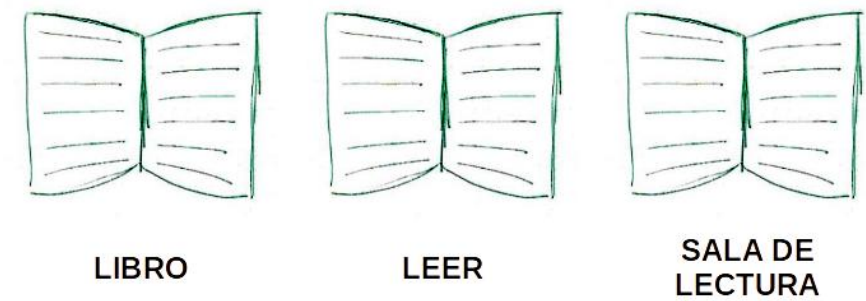
FIGURA 5.



Pictogramas. Categoría «espacio/lugar» [Imagen]. 2024
Fuente: Aportación del alumnado

Los ejemplos anteriores dan cuenta de las posibilidades que tienen los pictogramas para transmitir información acerca de realidades concretas o abstractas. Como lenguaje visual, ofrecen información fácilmente reconocible, inmediata, y universal. En efecto, una particularidad de los pictogramas es que pueden ser entendidos por la mayor parte de las personas, independientemente de su idioma, cultura o educación. Ahora bien, en ocasiones su significado dependerá del contexto, ya que los pictogramas son polisémicos, o sea, poseen más de un significado, atendiendo a las circunstancias que rodean el acto comunicativo. En la Figura 6 el mismo pictograma puede representar un espacio o una acción. Sin embargo, si a estos pictogramas les añadimos las palabras «libro», «leer» y «sala de lectura» su significado es más específico.

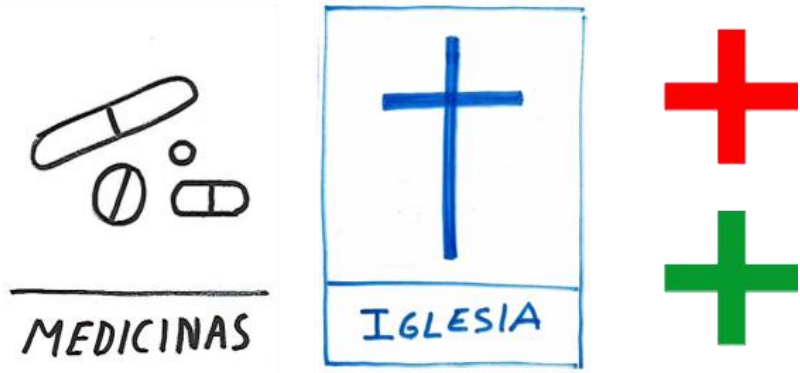
FIGURA 6.



Pictogramas [Imagen]. 2024
Fuente: Elaboración propia

Del mismo modo, el pictograma refiere a todo el conjunto de personas, objetos o acciones, e incluso ideas asociadas, que pudieran representarse con esa imagen; es decir, al *concepto*. En la Figura 7, por ejemplo, el pictograma «medicinas» representa a todos los medicamentos, con independencia del nombre (marca comercial), componente, forma (presentación), color, forma, etcétera. En otras ocasiones, la realidad que refiere el pictograma no aparece representada de manera explícita (denotada) en la imagen, sino que la información que contiene está connotada; es decir, es fruto de asociaciones personales o convenciones. En estos casos la realidad referida aparece representada por medio de un símbolo, una forma visual social o culturalmente aceptada, como en el caso del pictograma «iglesia» que utiliza la cruz latina, símbolo cristiano. Aquí puede hacer referencia a la «iglesia/capilla» como lugar de oración o las acciones de «rezar» e «ir a misa». Es más, si se tratara de una cruz griega (cuadrada), podría referir a otros significados. Por ejemplo, una cruz de color rojo es el emblema de la Organización Internacional de la Cruz Roja o también se puede identificar con establecimientos de salud; en cambio, si el color es verde, se asocia con el establecimiento donde se dispensan medicamentos (farmacia).

FIGURA 7.



Pictogramas [Imagen]. 2024
Fuente: Aportación del alumnado

De acuerdo con Río (2004), el medio cultural con el que cada individuo se enfrenta impacta en la construcción y el desarrollo de su imaginario. Por su parte, Bruner (2002) relaciona el aprendizaje y la cognición con tres sistemas de representación que son utilizados por la persona a lo largo de su vida para materializar lo que ocurre en la realidad y su mente: "la representación enactiva, la representación icónica y la representación simbólica" (p. 122). El primero, el modelo enactivo, permite conocer algo por medio de la acción. El segundo, el modelo icónico, da prioridad a la representación por medio del uso de signos, recursos y técnicas para crear imágenes, que normalmente guardan un paracido con la realidad. En cambio, el tercero, el modelo simbólico, da prioridad a la significación y requiere conocer a fondo el lenguaje con el que se simboliza (alfabético, plástico, fotográfico). El carácter simbólico de cualquier elemento es algo arbitrario, producto de una relación social, cultural o personal determinada por el emisor o receptor del mensaje y el contexto. En particular, los dos últimos modelos se ven aplicados en los pictogramas de la Figura 8, y que pertenecen a la categoría «tiempo/periodo».

FIGURA 8.



Pictogramas. Categoría «tiempo/periodo» [Imagen]. 2024
Fuente: Aportación del alumnado

En verdad, uno de los métodos más empleados para tratar las formas de representación, y así poder influir en la transmisión de significados, es por analogía. Pero ese mimetismo no tiene por qué alcanzar un nivel elevado de verosimilitud. En realidad, esto es una convención cultural, sobre todo en occidente. Como señala Eisner (2015), quizá lo más importante sea "la manera de componer la forma visual, es decir, la línea, el color, la figura, el valor, la textura y los restantes aspectos de esa forma" (p. 35). Además, esa referencialidad debe venir dada por aquellos elementos que más caractericen a una determinada realidad y que pueda ser comprendida por el mayor número de pesonas, evitando posibles estímulos distractores o información irrelevante (Figura 9).

FIGURA 9.



Pictogramas [Imagen]. 2024
Fuente: Aportación del alumnado

Todo pictograma presenta distintos elementos en función del modo (modelo) de representación, la técnica formal, el público al que va dirigido, el contexto, etcétera. Para Aicher (citado en Minzoni, 2020) un pictograma "debe tener el carácter de un símbolo, pero sin ser una ilustración". En esta misma línea Kapitzki (citado en Minzoni, 2020) señala que un pictograma "es un símbolo icónico" que "utiliza la abstracción para su calidad como símbolo". En la imagen izquierda de la figura superior podemos comprobar que el exceso de información visual puede restar legibilidad o actuar como distractor del mensaje.

Asimismo, en la Figura 10 se presentan varios ejemplos sobre el carácter universal de los pictogramas, sus posibles sesgos y las dificultades que entrañan para su correcta interpretación. A saber, si tenemos la intención de indicar cuál es el aseo de los hombres y cuál el de las mujeres utilizando para ello una M, corremos el riesgo de inducir a confusión, porque esta letra puede significar tanto «masculino» como «mujer». Tan solo sabremos su significado en función de la otra letra que la acompaña (M/H para mujer/hombre, M/F para masculino/femenino). En cambio, si optamos por los símbolos hombre/mujer (♂, ♀), la dificultad que conllevan es que no son intuitivos y requieren de un aprendizaje social o cultural para su correcta interpretación, como la mayoría de los símbolos. De ahí que las dos siluetas que aparecen en la Figura 10 sean las más empleadas. Posiblemente, no son ni las más justas ni

las menos discriminatorias, porque muchas mujeres visten pantalones y cada vez más hombres usan falda, pero sí son las más representativas puesto que son las más comunes. Lo mismo sucede con otros muchos símbolos, como el utilizado para representar a las personas con discapacidad, aun sabiendo que no todas las personas que tienen algún tipo de discapacidad, sea o no física-motora, usan una silla de ruedas para sus desplazamientos.

FIGURA 10.



Símbolos [Imagen]. 2024
Fuente: Elaboración propia

Por último, en la Figura 11 se muestran nueve pictogramas de la categoría «acción/actividad». Podemos apreciar que existe una coherencia visual de todos los elementos que conforman cada uno de los pictogramas. Para ello, se suelen establecer unas reglas comunes: el uso de la línea para reducir las formas a su mínima expresión, el grosor de la línea, la paleta de colores, las proporciones, la disposición de los elementos, etcétera.

Cabe señalar que las diversas actividades implementadas durante la investigación en torno a la imagen y la cultura visual contribuyeron al desarrollo de la capacidad creativa del alumnado tanto a la hora de resolver visualmente (elaboración de pictogramas) los problemas planteados como en la puesta en práctica de diferentes códigos. Aunque en el acto de creación el alumnado no ha obtenido resultados parejos, sí se puede apreciar, en general, un mayor uso de elementos relacionados con la estética y el lenguaje visual (composición, peso visual, contraste de formas, tamaños, colores, etcétera), así como conceptos tan

importantes como la retórica visual (sinécdoque, metonimia, metáfora, hipérbole, etcétera). Precisamente, uno de los recursos más utilizados es la sinécdoque, una figura retórica que consiste en representar o mostrar una parte de algo por el todo.

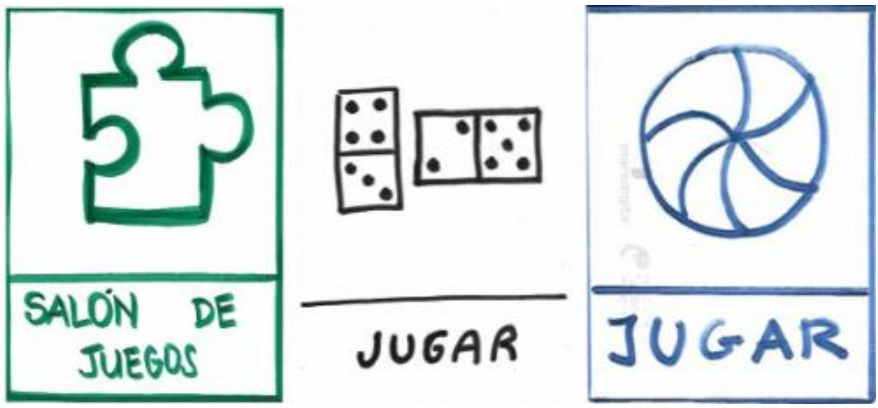
FIGURA 11.



Pictogramas. Categoría «acción/actividad» [Imagen]. 2024
Fuente: Aportación del alumnado

Llevado a nuestro campo, se podría identificar en el uso de un único elemento, muchas veces el más representativo, para referirse al conjunto, como sucede en la Figura 12, donde el alumnado ha recurrido a tres elementos, una pieza de puzle, unas fichas de dominó y una pelota, para hacer referencia al concepto «juego», tanto la acción de jugar como el espacio de juegos.

FIGURA 12.



Pictogramas [Imagen]. 2024
Fuente: Aportación del alumnado

Otras dos figuras retóricas que también han sido recurrentes en la elaboración de los pictogramas son, por un lado, la hipérbole, que podemos apreciar en la diferencia de tamaño de algunos elementos para indicar cierta jerarquía visual (Figura 13), y la metonimia, al reemplazar un concepto por otro, generalmente, utilizando un símbolo (Figura 14).

FIGURA 13.



Pictogramas [Imagen]. 2024
Fuente: Aportación del alumnado

FIGURA 14.



Pictogramas [Imagen]. 2024
Fuente: Aportación del alumnado

5. CONCLUSIONES

El entorno del individuo tiene la capacidad de atribuir significación personal y colectiva a los productos visuales, impactando en la construcción y el desarrollo de su imaginario. Los contextos social y cultural de la persona ejercen una gran influencia tanto en la percepción y conciencia estéticas como en el modo de representar la realidad. desde esta perspectiva, la conciencia estética es una variable que no solo está asociada con la personalidad del individuo, sino que es también el resultado de fuerzas sociales, tales como la procedencia social, los factores culturales del momento o su exposición a los *mass media*.

La experiencia artística, bien como espectadores de obras de arte, bien como actores en el proceso creativo, se nos presenta como el vehículo idóneo para aprender a comunicarnos y relacionarnos con el entorno mediante códigos diferentes al verbal, como es el lenguaje visual. En particular, la elaboración de pictogramas ha favorecido en el alumnado el desarrollo de capacidades relacionadas con la observación, la abstracción, la síntesis, la expresión, la construcción simbólica, etcétera, al tiempo que permite hacer extensibles esos recursos y estrategias a otros contextos y situaciones. Esto conlleva prestar atención al proceso creativo y no solo a los resultados finales, y ese valor del proceso nos adentra en el terreno del aprendizaje significativo.

Por consiguiente, educar *para* y *con* la imagen se presenta hoy como el único medio verdaderamente útil y eficaz para entender la cultura de masas de las sociedades contemporáneas. Nos encontramos inmersos en una cultura visual dominada por los medios de comunicación, cuyas imágenes trascienden lo meramente documental para asumir un valor simbólico. Luego, la lectura de la imagen, entendida como producto humano y, por consiguiente, mediado, se articula en torno a tres niveles de profundización: primero, la imagen posee un lenguaje o código propio que la individualiza; segundo, la imagen aparece inmersa en un marco histórico, condicionada por los valores personales, sociales y culturales; finalmente, la imagen es un vehículo de comunicación entre un emisor y uno o varios receptores. Es por ello por lo que todos estos elementos deben ser tenidos en cuenta a la hora de construir la imagen.

6. REFERENCIAS

Acaso, M. (2011). El lenguaje visual. Paidós

Aguado, V. (2010). Servicios Sociales, Dependencia y Derechos de ciudadanía. Atelier Libros

Alemán, C. y Peñasco, R. (2021). Autonomía, Dependencia y Servicios Sociales. Aranzadi

Aparici, R., García, A., Fernández, J. y Osuna, S. (2009). La imagen. Análisis y representación de la realidad. Gedisa

Bruner, J. S. (2002). (2002). El desarrollo de los procesos de representación. En J. L. Linaza. (Coord.), Acción, pensamiento y lenguaje (pp. 119-129). Alianza

Buckingham, D. (2004). Educación en medios, alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Paidós

Colom, A. y cols. (1986). Tecnología y Educación. CEAC (Planeta)

Cook, T. D. y Reichardt, C. S. (1986). Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa. Morata

Costa, J. (1977). El lenguaje fotográfico. Ibérico Europa

Dondis, D. A. (2017). La sintaxis de la imagen: introducción al alfabeto visual. Gustavo Gili

Eisner, E. W. (2015). El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Paidós

España. Cortes Generales. (1978). Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 311, de 29 de diciembre de 1978

España. Jefatura del Estado. (2006). Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia. Boletín Oficial del Estado, 299, de 15 de diciembre de 2006

Fernández, P. (2010). La sociedad española en el siglo XXI. La construcción de un derecho subjetivo de ciudadanía. En C. Alemán, J. M. Alonso y P. Fernández (Coord.), Dependencia y servicios sociales. Universidad Nacional de Educación a Distancia

García-Moya, R. (2021). Interrelación, comunicación y observación con la persona dependiente y su entorno. Paraninfo

Gastón, P., Ramos, M. M. y Martínez, R. (2009). Los cuidados de larga duración en un contexto de atención integral. Documentación Social, 153, 153-169

Heshusius, L. y Smith, J. (1986). Closing down the conversation: The end of the quantitative-qualitative debate among educational inquiries [Cerrando la conversación: El fin del debate cuantitativo-cualitativo entre las investigaciones educativas]. Educational Research, 15(1), 4-12

Hessan, E. M. M. (2015). The semiotics of pictogram in the ignage systems [La semiótica del pictograma en los sistemas de señalización]. Design Journal, 5(2), 301-315

Merrian, S. (1988). Case study research in education. A qualitative approach. Jossey-Bass

Mick, D. G. (1986). Exploring the Morphology of Signs, Symbols, and Significance [Explorando la morfología de los signos, los símbolos y el significado]. Journal of Consumer Research, 13(2), 196-213

Miguel, M. de (1988). Paradigmas de la investigación educativa española. En I. Dendaluce (Coord.), Aspectos metodológicos de la investigación educativa (pp. 60-77). Narcea

Minzoni, M. (2020, 11 de diciembre). Pictogramas: historia y evolución de los símbolos «universales». Pixartprinting. https://bit.ly/4aZ6CHn

Organización Mundial de la Salud. (2020). Delivering quality health services: a global imperative for universal health coverage [Prestación de servicios de salud de calidad: un imperativo global para la cobertura sanitaria universal]. Autor

Organización Mundial de la Salud. (1948). Summary Report on Proceedings Minutes and Final Acts of the International Health Conference held in New York from 19 June to 22 July 1946 [Informe resumido sobre las actas de trabajo y las actas finales de la Conferencia Internacional de Salud celebrada en Nueva York del 19 de junio al 22 de julio de 1946]. Official Records of the World Health Organization, 2. https://bit.ly/4dmrFoO

Pérez, R., Galán, A. y Quintal, J. (2012). Métodos y diseños de investigación en educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia

Río, P. del (2004). El arte es a la vida como el vino es a la uva. El papel del arte en la educación a la luz de la genética cultura. Cultura y Educación, (16)1-2, 43-64

Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Aljibe

Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2004). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. Bisquerra. (Coord.), Metodología de la investigación educativa (pp. 19-50). La Muralla

Sandín, M. P. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. McGraw Hill.

Schramm, W. (1982). La ciencia de la comunicación humana. Grijalbo

Selltiz, C. y cols. (1976). Métodos de investigación en las relaciones sociales. Rialp

Shulman, L. S. (1981). Disciplines of inquiry in education. An overwiew [Disciplinas de investigación en educación. Una visión general]. Educational Research, 10

Stake, R. E. (2010). Investigación con estudio de caso. Morata

Torres, S. (Coord.). (2001). Sistemas alternativos de comunicación: Manual de comunicación aumentativa y alternativa: sistemas y estrategias. Aljibe

ARTETERAPIA PARA PALIAR EL SUFRIMIENTO EMOCIONAL EN PALIATIVOS Y CRÓNICOS COMPLEJOS PEDIÁTRICOS

SILVIA FERNÁNDEZ-CADEVALL
Fundació Arte Paliativo

LAURA MAESTRE GÜEMES
Fundació Arte Paliativo

MARGE ANDREA BERMÚDEZ CASTRO
Fundació Arte Paliativo

1. INTRODUCCIÓN

Para hablar de arteterapia como vía para paliar el sufrimiento emocional de niños, niñas y adolescentes que padecen una enfermedad crónica compleja o se encuentran a final de vida, será necesario mirar hacia los cuidados paliativos pediátricos y la humanización como una forma de comprender cómo se entienden las intervenciones que se despliegan en este contexto.

Sin embargo, no es posible hablar de esto sin aproximarse a lo que supone la vivencia de una enfermedad crónica compleja, no solo para el niño, niña o adolescente sino también para sus familiares o cuidadores principales, e incluso, para el propio personal sanitario.

La arteterapia es un dispositivo terapéutico idóneo que ha constatado sus beneficios en el contexto de los cuidados paliativos como una vía que trae alivio al sufrimiento emocional, psicológico y espiritual, aunque siguen siendo necesarios más estudios en el contexto de los cuidados paliativos pediátricos.

1.1. Cuidados paliativos y la vivencia de la enfermedad y el final de vida en niños, niñas y adolescentes

La Organización Mundial de la Salud (OMS) señala que los cuidados paliativos tienen como objetivo mejorar la calidad de vida de personas tanto a quienes atraviesan por una enfermedad, como a sus familias, a través de la prevención, el tratamiento del dolor y la evaluación de los problemas físicos, psicológicos y espirituales (OMS, 2002).

Según la Sociedad Española de Cuidados Paliativos (SECPAL) la enfermedad terminal es una situación en la que convergen distintos elementos a los que vale la pena atender para el diseño de la terapéutica de cada caso. Éstos son: la respuesta al tratamiento específico de la enfermedad, pronóstico de vida, la intensidad de los síntomas, su impacto en la funcionalidad y en el estado emocional tanto de quién padece como de su familia, cuidadores, y el equipo terapéutico (SECPAL, 2019).

Se estima que cada año, más del 56,8 millones de personas precisan de los cuidados paliativos, de los cuales el 67,1% corresponde a adultos mayores de 50 años y al menos un 7% a niños, niñas y adolescentes (WHPCA, 2020). En España existe cierto déficit con respecto a otros países europeos en el número de servicios de cuidados paliativos por habitante ubicándose por debajo de la media (Arias-Casais et al., 2019).

Como puede identificarse se trata de una experiencia compleja con múltiples dimensiones, en la que quién padece puede librar una auténtica conspiración del silencio (Russel y Ward, 2011). A menudo la dificultad del entorno para "sostener" el sufrimiento ante una situación de enfermedad o final de vida, deriva en una experiencia de aislamiento para quienes padecen la enfermedad, pues la incomprensión surge al sentir que no les es posible compartir la perspectiva del propio final o sus preocupaciones (Kirk y Kristjanson, 2004).

De este modo, ciertas emociones difíciles como el enfado, la tristeza, envidia, culpa, etc. resultan inaceptables y por tanto, reprimidas por la persona a causa del temor a ofender o disgustar a su familia o al personal sanitario (Collette, 2015). Y en el caso de los cuidados paliativos pediátricos según Da Silva y Sobremonte (2021) la necesidad de

expresar emociones y sentimientos puede ser un aspecto crucial dado que a medida que avanza el tiempo, el deterioro puede ser mayor.

Esto pone de manifiesto lo difícil que puede resultar hablar de la experiencia hacia la muerte o la enfermedad a nivel social y más cuando se trata del contexto de la infancia. En este caso, el diagnóstico impacta enormemente al núcleo más cercano de la familia y la experiencia de soledad y aislamiento toma lugar frente a la incomprensión y falta de empatía de miembros extensos de la familia, amigos y la sociedad en general (Postavaru, Swaby y Swaby, 2020).

Los mismos autores describen que para los padres y madres el diagnóstico y la experiencia de acompañar la enfermedad de sus hijos/hijas como devastadora, turbulenta e impredecible generando una sensación de pérdida de control respecto a su vida y dinámicas familiares en general (Postavaru, Swaby y Swaby, 2020).

La sensación de pérdida de control es también un aspecto propio de la vivencia de la enfermedad crónica, el avance de la enfermedad, además de suponer dolor, también genera limitaciones y situaciones de vulnerabilidad que se traducen en la pérdida de autonomía que en el caso de niños, niñas y adolescentes puede verse exacerbado a causa del sentido de sobreprotección que los cuidadores principales desarrollan en el cuidado de su hijo/hija. Da Silva y Sobremonte (2021) señala que por ejemplo en en el caso de preadolescentes y adolescentes con enfermedad crónica o a final de vida, el deseo de autonomía es incluso mayor.

Pero este entramado no refleja solamente la pérdida de control sobre el cuerpo y la vida, de hecho, en estas circunstancias, quién padece la enfermedad atraviesa diversas pérdidas y duelos que suponen atravesar miedos, frustraciones, culpas, tristezas, entre otras emociones difíciles que de no poderse tratar y expresar, agudizan el manejo y la adaptación ante la enfermedad y el final de la vida.

Es así como las intervenciones deben apuntar a la necesidad de atender el sufrimiento, incluyendo estas pérdidas, miedos y el deseo de vivir pero “no de ese modo” (Monforte-Royo et al., 2012).

La OMS define que la salud no es la ausencia de enfermedad, sino un equilibrio entre todas las dimensiones que conforman el bienestar: física, psicológica, social, emocional, espiritual. En este sentido las intervenciones en el contexto de los cuidados paliativos tiene el reto de atender a la complejidad de un fenómeno multidimensional de altos niveles de sufrimiento, por lo que la preparación de los profesionales sanitarios representa un aspecto vital de la efectividad de estas intervenciones (Bergstraesser et al., 2013), no solo hacia la atención directa de los/las pacientes sino también hacia la propia capacidad emocional y psicológica de sostener y acompañar el sufrimiento.

McLean, Cleland et al. (2011) identifican que los profesionales de la salud reconocen la tensión emocional derivada de enfrentarse al sufrimiento de pacientes que se encuentran en la etapa final de la vida. De ahí que la comunicación y el abordaje de las necesidades psico-emocionales sea un reto de esta profesión.

La SECPAL (2019) plantea que la intervención en paliativos debe garantizar una atención integral que atienda a aspectos físicos, emocionales, sociales y espirituales no solo de quién padece la enfermedad sino también de su familia. En esa misma línea la Sociedad Española de Cuidados Paliativos Pediátricos (PEDPAL) resaltan la importancia de que la atención se centre en la prevención y el alivio de aspectos sociales, psicológicos y espirituales del paciente y su familia, además del alivio del dolor, los síntomas, el estrés etc. tanto de los niños, niñas y adolescentes como de su entorno cercano.

Rojas (2024) destaca la importancia de que los cuidados paliativos se centren cada vez más en la calidad de vida y la salud, trascendiendo el foco de brindar una muerte digna a promover una vida con más calidad que atienda a dimensiones físicas, psicosociales y espirituales.

Incorporar una concepción terapéutica activa y una actitud rehabilitadora en la atención es un aspecto clave de la promoción de la autonomía y la dignidad que ayuda a superar el "no hay nada más que hacer", que no es más que el desconocimiento de una situación compleja y el fomento de una actitud negativa (SECPAL, 2019).

Rojas (2024) destaca que la ética de la atención sanitaria es aquella que es promovida desde los valores de confianza, generosidad, ayuda y escucha por parte de los profesionales.

Esta forma de entender la ética se vincula con el concepto de una intervención humanizada. La humanización involucra todos los aspectos que puedan brindar comodidad y bienestar a la persona y su familia en todas las dimensiones: física, psicológica, social y espiritual (Sayago, 2021). Garcia-Salido, Heras de la Calle y Serrano (2019) señalan que en los cuidados paliativos requieren un análisis crítico que involucre todas estas dimensiones, y debe articularse tanto en los aspectos "tangibles" de la atención paliativa pediátrica como los espacios del hospital, hasta una concepción que se personifique en el análisis y hacer de todos los y las profesionales que inciden en este contexto.

Es así como diferentes intervenciones se suman a la atención de los cuidados paliativos pediátricos desde dispositivos terapéuticos que brindan beneficios emocionales, psicosociales y espirituales. El arte se involucra no solo a nivel de infraestructuras hospitalarias más humanizadas, sino también como parte del entramado terapéutico de la atención a niños, niñas y adolescentes con enfermedades crónicas o a final de vida (Bermejo y Villacieros, 2018).

Collette et al., (2021) destacan que el objetivo de las terapias creativas responde a la necesidad de ampliar la mirada de los cuidados paliativos a un tratamiento más holístico e integrativo.

1.2. LA ARTETERAPIA Y SUS APLICACIONES EN EL ENTORNO SANITARIO Y PEDIÁTRICO

Según la FEAPA (Federación Española de Asociaciones Profesionales de Arteterapia) la arteterapia es "una vía de trabajo específica que utiliza el proceso de creación a través del lenguaje artístico para acompañar y facilitar procesos psicoterapéuticos y promover el bienestar bio-psico-social, dentro de una relación terapéutica informada y asentida a aquellas personas y/o grupo de personas que así lo requieran. (..)". Adicionalmente la ATE (Asociación profesional española de arteterapeutas), señala que la "arteterapia es una profesión basada en las aplicaciones psicoterapéuticas del proceso artístico y en la importancia de la relación entre persona usuaria y arteterapeuta".

Con esto, se pone de manifiesto que se trata de un dispositivo terapéutico que se centra en la gestación de un proceso creativo que es un vehículo de la expresión de lo interno, se entiende como un espacio de posibilidad en el que la expresión da lugar al cambio (Fiorini, 1995). Componiendo una relación triangular que se establece entre participante, obra y arteterapeuta (Izuel y Vallés, 2012).

En un lado de esta triada emergen fenómenos psicoterapéuticos como la transferencia y la contratransferencia (del Río, 2009) en el que la seguridad del vínculo es la base de la relación entre el arteterapeuta y el participante que gesta un espacio seguro que otorga la confianza de un proceso creativo efectivo (López y Martínez, 2012).

Otro elemento presente en este triangulo arteterapéutico son los objetos en los que la mayoría de las veces se apoya el proceso creativo. Los materiales, que pueden ser artísticos como no serlo, no son más que la representación de que todo lo que compone el espacio que rodea el proceso creativo es susceptible de ser utilizado, es por ello, que en el contexto hospitalario objetos utilizados en la atención médica sean partícipes del proceso creativo.

En este orden de ideas, conviene incidir en que todo lo que configure el espacio puede ser susceptible, siendo el cuerpo, los sentidos, los sonidos, etc. parte del proceso creador, siendo esto una parte más del encuadre de la intervención.

Respecto al encuadre, Collette (2015) señala que el encuadre espaciotemporal en los cuidados paliativos se encuentra condicionado en gran medida por la excepcionalidad vital y la variabilidad del estado de salud de la persona atendida. Por tanto, el/la arteterapeuta deberá tener este factor presente en su intervención pudiendo ir a lo esencial con rapidez a través de vivencias reparadoras como señala la autora.

La configuración del espacio arteterapéutico corresponde al "espacio transicional" (Winnicott, 1982 citado por Fiorini, 1989) en la que el juego es una parte esencial del proceso creador.

Este aspecto da lugar a que en el contexto de los cuidados paliativos pediátricos la arteterapia sea un dispositivo idóneo, de hecho, investigaciones como las de Ghirotto et al., (2019) concluyen (entre otros aspectos) que para los y las niños, niñas y adolescentes con enfermedades

crónicas o a final de vida, es necesario e importante permanecer conectados con actividades de juego pese a las circunstancias en las que se encuentre el avance de su enfermedad.

De hecho, Flavelle (2011) señala que en el caso de adolescentes atravesando una enfermedad, el juego en estas circunstancias puede ser visto como una forma de "olvidarse" de la misma por un momento, y el estudio de Swallow et al., (2012) refleja que es una actividad preferida por encima de otras que podrían ser llamativas o placenteras.

Llegados a este punto, conviene señalar que aunque el dispositivo arteterapéutico involucre un proceso creativo que se puede desarrollar con materiales cotidianos y/o artísticos, e involucre el juego y lo lúdico, no se trata de una actividad recreativa de manualidades, animación o una lección de arte (British Association of Art Therapist, 2019), pese a que estas actividades puedan resultar ser beneficiosas para las personas.

En línea con lo anterior, el resultado estético de las obras que puedan resultar en una sesión de arteterapia no es el foco de la intervención, pero sí lo es el proceso creativo.

Ahora bien, señala que la arteterapia en el contexto de final de vida permite situar a la persona como agente activo de su propio proceso creativo, al ser quién toma decisiones y utiliza sus capacidades en un contexto en el que se pone en valor sus ideas, propuestas y emociones, lo que permite conectar con cierta autonomía. En este espacio es posible sentirse útil, importante y autónomo, pues la persona es agente activo de su propio proceso creativo, sea cual sea su condición física y capacidad (Collette, 2015).

La obra como resultado de algunos procesos creativos se convierte en una expresión tangible que en ocasiones se dota de un sentido simbólico y emocional de legado, y en algunos casos hace parte de la experiencia de duelo y pérdida de padres, madres y la familia en general tras la muerte. Schaefer et al. (2020) señalan que las obras heredadas de sus hijos/as durante el proceso de cuidados paliativos unen a la familia y brindan la oportunidad para hablar de la muerte y participar de la revisión de la vida de su hijo/a, así como se convierte en una forma de sentirse vinculado tras la muerte.

En el contexto de los cuidados paliativos, ha podido evidenciarse que la arteterapia ha mejorado el bienestar y disminuido síntomas de ansiedad, depresión y dolor en personas con cáncer (Collette et al., 2021).

Collette (2015) resalta que el aporte del arteterapeuta atiende a necesidades emocionales y espirituales de personas y familias ofreciendo una vía para la comunicación que trasciende lo verbal y por tanto, se diferencia de otras disciplinas que pueden verse limitadas por apoyarse en los recursos verbales del otro.

La autora además refiere que el trabajo arteterapéutico implica cierto compromiso con el aquí y ahora, aproximando a la persona directa o indirectamente a la adaptación progresiva de la enfermedad, el deterioro y el final de la vida. Y también es un vehículo para la expresión de la ternura, la esperanza y la sensación de belleza (Collette, 2015).

Con todo esto, la profesión de arteterapeuta y su naturaleza como disciplina está haciéndose más presente en general en España desde hace unos años. A la vez, estos dispositivos arteterapéuticos están incorporándose poco a poco en el ámbito sanitario: hospitales, centros sociosanitarios, residencias geriátricas y domicilios. En concreto, están entrando poco a poco en los equipos de cuidados paliativos que se ocupan de la población pediátrica. En estos procesos de atención al final de la vida en la que la intervención y acompañamiento a través de un dispositivo arteterapéutico en coordinación con el resto del equipo psicosocial interdisciplinario, se ha visto que puede promover y permitir una atención paliativa integral de calidad para el paciente pediátrico y a sus familiares a través del lenguaje artístico (Fernandez-Cadevall et al., 2023).

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

El planteamiento general de este estudio es analizar y describir los aportes de la arteterapia en el contexto de los cuidados paliativos pediátricos, a partir de la vivencia de la enfermedad crónica o final de vida de niños, niñas, adolescentes y sus familias.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Entendiendo este contexto de trabajo, dentro de los objetivos específicos el estudio se plantea:

- Analizar y describir la vivencia de los niños, niñas y adolescentes en cuidados paliativos y enfermedad crónica tras participar en sesiones de arteterapia.
- Examinar el discurso de familiares y profesionales sanitarios identificando los aportes y beneficios del dispositivo arteterapéutico.
- Identificar y describir los elementos de la práxis arteterapéutica que encuadran una intervención efectiva en este contexto.
- Proponer las bases para el desarrollo de un instrumento de análisis que permita identificar sus beneficios en el contexto de la atención pediátrica paliativa.

3. METODOLOGÍA

3.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Siguiendo un marco metodológico cualitativo, se realiza un diseño fenomenológico que busca comprender y acercarse a la experiencia, vivencia y percepción de los niños, niñas, adolescentes que han pasado por sesiones de arteterapia atendidos por la Fundació Arte Paliativo, pero sobre todo desde la mirada de sus familiares. También se explorará la perspectiva de profesionales sanitarios involucrados en los servicios o casos atendidos.

Estudios cualitativos descriptivos: son el tipo de investigación que produce datos descriptivos basados en las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y en la conducta observable. Se dedica a buscar y especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice.

En el caso de esta investigación en concreto, para la observación de los pacientes, se lleva un registro resumen calendarizado de las sesiones de arteterapia que incluye un pequeño texto e imagen.

La metodología fenomenológica: es un enfoque que se dedica a recolectar datos de manera no estandarizada, sobre todo cualitativa a través de entrevistas o grupos focales, teniendo como principal objetivo encontrar las perspectivas o puntos de vista de un tema, obteniendo información que resulte útil para describir un fenómeno.

En el caso de esta investigación, el instrumento que se ha escogido como recolección de información son las entrevistas semi-estructuradas. Para poder explorar y analizar qué conceptos, categorías y contenido se repite en las distintas vivencias

3.2. Contexto de la investigación y descripción de la intervención

La Fundació Arte Paliativo atiende a niños, niñas, adolescentes en sesiones de arteterapia en diferentes contextos sanitarios, ya sea hospitalario, residencia o como parte de un proyecto desarrollado por alianzas con diferentes entidades (asociaciones, federaciones, etc.) de niños/as y adolescentes con enfermedades crónicas complejas.

Las sesiones son llevadas a cabo por arteterapeutas, se desarrollan de manera individual o grupal y pueden tener una duración entre 20 y 60 minutos. La frecuencia varía en función del contexto donde sea atendida la persona (hospital, domicilio, centro cultural) la cual suele ser entre una vez por semana o al mes.

A través de materiales artísticos de toda índole (pinturas, lanas, telas, acuarelas, rotuladores, etc.) se da lugar a un proceso creativo que es el espacio potencializador que tiene como principios la libertad, la expresión y la creatividad.

Para poder mostrar y ejemplificar las sesiones de arteterapia se ha llevado a cabo un estudio de caso de un paciente adolescente a final de vida y su familia durante su ingreso de 113 días de duración (Fernandez-Cadevall et al., 2023).

Se considera importante estudiar en profundidad las intervenciones realizadas y describir cómo se categorizan en equipo las creaciones de cada paciente. Se extraen estas categorías del estudio de caso de este paciente de 17 años y su diagnóstico de situación avanzada que ingresa a uno de los centros sociosanitarios donde se sitúa el estudio desde su hospital de referencia para atención al final de vida.

Con esta categorización derivada de este estudio (y descrita en el apartado de resultados del presente capítulo) se podrán formular más adelante las preguntas adecuadas para las entrevistas en profundidad con los familiares de estos pacientes paliativos pediátricos que han vivenciado las sesiones de arteterapia en su proceso de enfermedad y hospitalización.

3.3. Características de los y las participantes

Según la definición de Espinar (2012) los criterios que reúnen las personas que padecen una enfermedad avanzada o a final de vida y que se encuentran en las unidades de cuidados paliativos son los siguientes: presencia de enfermedad avanzada, incurable, progresiva; ausencia de posibilidades razonables de respuesta a tratamientos específicos o alternativos; insuficiencia de órganos, gran impacto emocional en el paciente, familia y equipo terapéutico; pronóstico de vida limitado y periodo que genera una gran demanda asistencial.

Este estudio se va a llevar a cabo con niños, niñas y adolescentes desde los 0 años hasta los 18 y sus cuidadores principales (familiares). Estos pacientes pediátricos padecen enfermedades crónicas o que se encuentran a final de vida, y han sido atendidos por profesionales de la Fundació Arte Paliativo dentro de las unidades de cuidados paliativos de hospitales públicos de referencia situados en Cataluña como parte de su proceso de hospitalización; así como atendidos en centros sociosanitarios o culturales como parte de alianzas con asociaciones de crónicos complejos. También se llevará a cabo con sus familiares y profesionales sanitarios.

Se prevé incluir aproximadamente 12-14 casos de niños, niñas y adolescentes con enfermedad crónica compleja o a final de vida, que hayan

participado mínimo en 4 sesiones de arteterapia (individuales o grupales). Así como cerca de 5/10 familiares y profesionales sanitarios para las entrevistas en profundidad.

El método de selección de la muestra se realizará mediante un muestreo acumulativo, intencionado y reflexivo, propio de la metodología cualitativa. Se identificarán casos extremos y de máxima variabilidad para tener una visión amplia sobre el fenómeno de estudio. Se utilizará un muestreo intencional para conseguir los informantes que puedan aportar una mayor comprensión de la pregunta de investigación. Otzen y Manterola (2017) afirman que la técnica de muestreo intencional permite seleccionar casos característicos de una población limitando la muestra sólo a estos casos.

3.3.1. Criterios de inclusión y exclusión

Siguiendo a Otzen y Manterola (2017) la representatividad de una muestra permite extrapolar resultados observados en ésta a la población accesible; y a partir de ésta, a la población blanco. Y es fundamental, entre otras cosas, definir los criterios de inclusión (características clínicas, demográficas, temporales y geográficas de los sujetos que componen la población en estudio) y de exclusión (características de los sujetos que pueden interferir con la calidad de los datos o la interpretación de los resultados.

Con todo esto, los criterios de inclusión son:

- Niños, niñas y adolescentes que padecen enfermedad crónica compleja y/o se encuentran a final de vida con edades entre 0 y 18 años atendidos por la Fundació Arte Paliativo.
- Haber participado en mínimo 4 sesiones de arteterapia.
- Adultos familiares y profesionales sanitarios de los niños, niñas y adolescentes que padecen enfermedad crónica compleja.

3.4. Técnicas de recolección de datos

Se prevén dos técnicas principales de recolección de datos. Producto de la observación participante desarrollada por las arteterapeutas durante

las sesiones, se recabará un resumen escrito de cada sesión junto con una fotografía de la producción/proceso. Con esto, se analizará el proceso creativo, la praxis arteterapéutica y la vivencia de la persona atendida.

La otra técnica de recolección de datos será la entrevista semiestructurada a familiares, cuidadores y profesionales en las que triangulan la vivencia de la persona atendida, la praxis arteterapéutica y los aporte, beneficios que trae la intervención. Las entrevistas serán grabadas en audio y transcritas.

3.4. Análisis de la información

Se realizará un análisis de contenido siguiendo los 7 pasos de Colazzi, el cual se plantea inicialmente ciego con dos interjueces para establecer las temáticas. Se utilizará el software NVIVO.

4. RESULTADOS

El estudio se encuentra en proceso de desarrollo y en una fase inicial de su planteamiento. No obstante, como base para el desarrollo de los resultados se tomará en cuenta un estudio de caso reciente realizado junto con el equipo interdisciplinar de la atención pediátrica en un hospital público de referencia, en el que se identifica que el proceso arteterapéutico propicia cuatro posibles fases de desarrollo y trabajo: identidad, legado, espiritualidad y trascendencia (Fernandez-Cadevall et al., 2023).

El análisis realizado de este estudio permitió también identificar cinco categorías de contenido vinculadas a las obras: capacidades y necesidades del paciente, identidad, relacionadas con otras personas hospitalizadas, como herramienta de comunicación alternativa al deterioro, y despedida y legado (Fernandez-Cadevall et al., 2023).

5. DISCUSIÓN

En el transcurso de todas estas intervenciones y revisión de la literatura, el equipo de arteterapeutas de la fundación distingue tres bloques de beneficios e impacto social del dispositivo arteterapéutico que se describen de la siguiente forma:

Bienestar emocional: la expresión de emociones y pensamientos que con palabras o desde una comunicación verbal es difícil poner en palabras, el alivio del sufrimiento emocional, la validación y reconocimiento de las emociones que pueden aparecer en estos procesos y el empoderamiento, autonomía y toma de decisiones de los pacientes, así como de los familiares.

FIGURA 1. *Obra realizada en acompañamiento a una madre que está descubriéndose en la maternidad con el diagnóstico de su hija de 4 meses en un proceso de hospitalización largo.*



Fuente: Fundació Arte Paliativo

Cómo ha podido señalarse en estudios citados en apartados anteriores, los pacientes que se encuentran al final de su vida y que han desarrollado sesiones de arteterapia, muestran un beneficio en distintos contextos clínicos. En personas con problemas de salud graves que han utilizado el arte como terapia se ha evidenciado reducción del estrés y la ansiedad, así como la expresión de emociones.

Svensk, Oster, Thyme et al. (2009) han demostrado que precisamente después de realizar sesiones de arteterapia, los niveles de depresión y síntomas psicosomáticos en los pacientes atendidos disminuyeron de forma significativa. Otros autores revisados, hallaron como resultados similares que la escritura y la narración se pueden utilizar como técnicas para relajarse durante la hospitalización (Altay, Kilicarslan-Toruner y Sari, 2017).

Vínculo y relaciones: el lenguaje artístico como vía de comunicación cuando hay deterioro cognitivo o del habla demuestra ser un enfoque apropiado no solo para la expresión, sino también para el fortalecimiento del vínculo y mejora de las relaciones familiares o de amistad.

FIGURA 2. *Obra legado realizada por un adolescente a final de vida y su madre.*



Fuente: Fundació Arte Paliativo

Este aspecto que emerge en parte gracias al formato de la intervención que puede ser individual o grupal entre pares o familiares, y en este último caso abre la posibilidad de tejer redes en personas en situación de mucha soledad.

Las sesiones de arteterapia ofrecen también una vía para el autoconocimiento y la mejora de la autoestima/autoconcepto, facilitando la posibilidad de tejer vínculos seguros con otros, sobre todo, cuando hay enfermedad.

Entrando en detalle, el lenguaje artístico facilita poder centrarse en los intereses y habilidades de la persona. Un enfoque que humaniza a pacientes y familiares, ya que la literatura pone en valor que la disciplina de la arteterapia pone a la persona en el centro. El paciente deja de ser mirado solo por su enfermedad y pasa a ser visto de forma holística e integral, con toda su carga emocional, social, espiritual y psicológica.

Así lo defienden y concluyen, como una terapia complementaria que se utiliza para aliviar síntomas desde la creencia que el proceso creativo involucrando a la persona mejora la calidad de vida, aumenta la autoconciencia y sobretodo ayuda a adaptarse a las experiencias estresantes y posiblemente traumáticas, ofreciendo una vivencia más amable de estas.

Las creaciones artísticas facilitan la conversación tanto con el paciente y familia, como con los profesionales, lo que nos permite abrir vías de conversación segura sobre aspectos complejos como las necesidades emocionales, espirituales y su expresión.

Duelo y pérdida: La oportunidad de despedirse, reconciliarse y crear con sus propias manos un legado físico, la posibilidad de elaborar el duelo y transitar las fases del proceso de pérdida tanto de la propia vida, como otros tipos de pérdidas que aparecen en estos momentos como pueden ser; pérdida de un miembro o de habilidades, pérdida de relaciones y rutina, pérdida de roles y sueños o bien: pérdida del sentido de la vida.

Una de las pérdidas que destacan los autores y también se destaca desde la experiencia de las arteterapeutas de la Fundació Arte Paliativo es la pérdida de la percepción de control de la situación.

IMAGEN 3. *Obra legado realizada en acompañamiento a final de vida realizada por el padre, la madre y un bebé de un mes*



Fuente: Fundació Arte Paliativo

Esto significa que en procesos de enfermedad se dan vivencias de no poder controlar el transcurso de la enfermedad, no controlar el deterioro físico o bien el manejo del dolor. Es por esto, que diversos artículos afirman que la creación artística puede ser beneficiosa en este sentido por promover una sensación de seguridad y que el paciente tiene el control, ya que puede tomar pequeñas decisiones y hacer algo por cambiar o influir sobre la obra, por ejemplo.

Una revisión sistemática arroja luz sobre estos beneficios y concluye que uno de los beneficios más importantes de procesos de creación artística es: la recuperación del control.

Las sesiones de arteterapia implican la toma de decisiones sobre el objeto de arte, la técnica a utilizar, el color, el material y el entorno. Esta capacidad de escoger y crear con sus propias manos, palabra u otras acciones puede interferir en las personas que conviven con una enfermedad teniendo una mayor sensación de control, que puede faltar en esta situación vital o en otras áreas de su vida en ese momento (Kim, Loring, y Kwekkeboomet, 2018).

En definitiva, la literatura revisada, así como las investigaciones realizadas, ponen en valor esta disciplina y beneficios como: mejor humor, autoexpresión elevada, mejor destreza en las manos, distracción de pensamientos negativos de la enfermedad, estimular un estado mental relajado, distraer la atención del dolor, permitir expresión de componentes psicológicos y espirituales (Bae y Kim, 2018).

En un estudio de caso se sugirió que la arteterapia puede ofrecer oportunidades sensoriales, de percepción, metáfora y simbolismo que contribuyen a promover formas complementarias de comunicación que pueden traspasar las limitaciones del lenguaje en estos contextos (Fernandez-Cadevall et al., 2023).

Los autores concluyeron que la coordinación entre el equipo interdisciplinar acorde a los objetivos terapéuticos permitió acompañar el proceso de duelo anticipado tanto del paciente como de los amigos y la familia, a partir de la creación de obras artísticas como medio de comunicación para centrarse en sus necesidades.

Se sugirió también incrementar y afianzar este tipo de intervenciones arteterapéuticas en estas unidades y la comunicación con el equipo profesional para promover objetivos compartidos. (Fernandez-Cadevall et al., 2023).

Los autores ya nombrados, proporcionan evidencia inicial de la eficacia de la terapia artística para reducir un amplio espectro de síntomas. Y afirman que la arteterapia es fácil de implementar en el entorno

hospitalario y fue aceptada por los participantes de los estudios, quienes consideraron que el proceso distraía y calmaba.

6. CONCLUSIONES

Aunque esta investigación se encuentra en una fase inicial y está en pleno desarrollo, es posible referir algunas conclusiones teniendo en cuenta todos estos años de estudio y experiencia que han permitido llegar hasta aquí hoy. Desde 2013 que se inició la primera intervención de arteterapia en el contexto de los cuidados paliativos, se han desarrollado diversos análisis y recolección de datos, con la finalidad de basar en la evidencia la intervención: revisiones bibliográficas, cuestionarios de satisfacción, entrevistas a profesionales, test pre-post a pacientes, análisis de datos primarios, entre otros.

Pero, sobre todo, se han llevado a cabo más de 15.300 sesiones de arteterapia acompañadas por las 10 arteterapeutas de la Fundació Arte Paliativo, que han atendido a más de 9.780 personas en estos 9 años desde su constitución como entidad social sin ánimo de lucro, experiencia que ha permitido sentar unas bases y contar con conocimientos fundados, algunos de ellos expuestos en los siguientes párrafos.

Con todo esto, este estudio permitirá brindar evidencia empírica sobre los aportes que la arteterapia como dispositivo arteterapéutico tiene en el contexto de los niños, niñas y adolescentes con enfermedad crónica compleja y a final de vida, aspectos que sustentarán los efectos en el bienestar emocional y la reducción del sufrimiento que han podido ser evidenciados a lo largo de la experiencia de intervención, no solo en los propios pacientes, sino también en sus familiares.

7. REFERENCIAS

Altay, N., Kilicarslan-Toruner, E., & Sari, Ç. (2017). The effect of drawing and writing technique on the anxiety level of children undergoing cancer treatment. European Journal of Oncology Nursing, 28, 1-6.

Arias-Casais, N., Garralda, E., & Rhee, J. (2019). EAPC atlas of palliative care in Europe. Romania, 122, 0-6.

ATE. ¿Qué es arteterapia? Recuperado el 14 de mayo de 2024, de https://arteterapia.org.es/que-es-arteterapia/

Asociación Británica de Terapeutas de Arte. Recuperado el 10 de mayo de 2024 de https://baat.org/

Bae, Y. S., & Kim, D. H. (2018). The applied effectiveness of clay art therapy for patients with Parkinson's disease. Journal of evidence-based integrative medicine, 23, 2515690X18765943.

Bergstraesser, E., Inglin, S., Abbruzzese, R., Marfurt-Russenberger, K., Hošek, M., & Hornung, R. (2013). The needs of professionals in the palliative care of children and adolescents. European journal of pediatrics, 172, 111-118.

Bermejo, J., & Villacieros, M. (2018). Humanización y acción. Revista Iberoamericana de Bioética, 8, 1-16.

Cid, V. E. (2012). Los cuidados paliativos: acompañando a las personas en el final de la vida. Cuadernos de bioética, 23(1), 169-176.

Colaizzi, P. F. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it.

Collette, N. (2015). Arteterapia en el final de la vida. Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 10, 65-85.

Collette, N., Güell, E., Fariñas, O., & Pascual, A. (2021). Art therapy in a palliative care unit: Symptom relief and perceived helpfulness in patients and their relatives. Journal of Pain and Symptom Management, 61(1), 103-111

Da Silva, I., G., y Sobremonte, E., M., (2021). Cuidados paliativos pediátricos desde la mirada del trabajo social sanitario. Agathos: Atención sociosanitaria y bienestar, 21(4), 4-13. ISSN 1578-3103.

Del Rio, M. (2009). Reflexiones sobre la praxis en arteterapia. Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 17-26.

Espinar, V. C. (2012). Los cuidados paliativos: acompañando a las personas en el final de la vida. Cuadernos de bioética, 23(1), 169-176.

FEAPA. ¿Qué entendemos por arteterapia? Recuperado el 14 de mayo de 2024, de https://feapa.es/que-entendemos-por-arteterapia/

Fernandez-Cadevall, S., Maestre, L., Miquel, P., Codina, M., Baget, L., & Bullich, M. (2023). El lenguaje del arte en el final de la vida: a propósito de un caso con un adolescente y su familia. La Casa de Sofia (Hospital Sant Joan de Déu Barcelona).

Fiorini, H. J. (1995). El psiquismo creador. Revista de Psicoanálisis, Buenos Aires, Buenos Aires, 582-5.I

Fiorini, H. J. (1995). El psiquismo creador. Revista de Psicoanálisis, Buenos Aires, Buenos Aires, 582-5.

Flavelle, S. C. (2011). Experience of an adolescent living with and dying of cancer. Archives of pediatrics & adolescent medicine, 165(1), 28-32.

García-Salido, A., La Calle, G. H., & González, A. S. (2019). Revisión narrativa sobre humanización en cuidados intensivos pediátricos: ¿ dónde estamos?. Medicina Intensiva, 43(5), 290-298. https://doi.org/10.1016/j.medin.2018.01.006

Ghirotto, L., Busani, E., Salvati, M., Di Marco, V., Caldarelli, V., & Artioli, G. (2019). Researching children's perspectives in pediatric palliative care: A systematic review and meta-summary of qualitative research. Palliative & supportive care, 17(1), 107-118.

I Currià, M. I., & Villanueva, J. V. (2012). Competencias profesionales e investigación en Arteterapia. Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 7, 13-26.

Kim, K. S., Loring, S., & Kwekkeboom, K. (2018). Use of art-making intervention for pain and quality of life among cancer patients: a systematic review. Journal of Holistic Nursing, 36(4), 341-353.

Kirk, P., Kirk, I., & Kristjanson, L. J. (2004). What do patients receiving palliative care for cancer and their families want to be told? A Canadian and Australian qualitative study. Bmj, 328(7452), 1343.

Kortesluoma, R. L., & Nikkonen, M. (2004). 'I had this horrible pain': the sources and causes of pain experiences in 4-to 11-year-old hospitalized children. Journal of Child Health Care, 8(3), 210-231.

López Fernández Cao, M., & Martínez Díez, N. (2012). Arteterapia: conocimiento interior a través de la expresión artística. Ediciones Tutor, SA.

Loyola, Germán Rojas. "La humanización: la mejor opción para los cuidados paliativos." Gaceta Médica de Caracas 132, no. 1 (2024).

McLean, M., Cleland, J. A., Worrell, M., & Vögele, C. (2011). "What am I going to say here?" The experiences of doctors and nurses communicating with patients in a cancer unit. Frontiers in Psychology, 2, 339.

Monforte-Royo, C., Villavicencio-Chávez, C., Tomás-Sábado, J., Mahtani-Chugani, V., & Balaguer, A. (2012). What lies behind the wish to hasten death? A systematic review and meta-ethnography from the perspective of patients. PLoS One, 7(5), e37117.

Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. International journal of morphology, 35(1), 227-232.

PedPal (s.f.). ¿Qué son los cuidados paliativos pediátricos? En PedPal. Recuperado el 14 de mayo de 2024, de https://www.pedpal.es/site/quienes-somos/que-son-los-cuidados-paliativos-pediatricos/

Postavaru, G. I., Swaby, H., & Swaby, R. (2021). A meta-ethnographic study of fathers' experiences of caring for a child with a life-limiting illness. Palliative Medicine, 35(2), 261-279.

Russell, B. J., & Ward, A. M. (2011). Deciding what information is necessary: do patients with advanced cancer want to know all the details?. Cancer management and research, 191-199.

Samperio, C. G., Canizales, R. R., Rodríguez, S. A., Zepeda, H. R., Hall, R. T., & Camino, B. G. (2017). Palliative medicine in surgery. Cirugía y Cirujanos (English Edition), 85(2), 186-191.

Sayago D.,, A. (2021). Humanización de la arquitectura hospitalaria: influencia del entorno físico en la salud y bienestar de los pacientes.

Schaefer, M. R., Wagoner, S. T., Young, M. E., Madan-Swain, A., Barnett, M., & Gray, W. N. (2020). Healing the hearts of bereaved parents: impact of legacy artwork on grief in pediatric oncology. Journal of Pain and Symptom Management, 60(4), 790-800.

Sociedad Española de Cuidados Paliativos, (2019). Recuperado el 17 de abril de: https://www.secpal.com/

Svensk, A. C., Öster, I., Thyme, K. E., Magnusson, E., Sjödin, M., Eisemann, M.,... y Lindh, J. (2009). Art therapy improves experienced quality of life among women undergoing treatment for breast cancer: a randomized controlled study. European journal of cancer care, 18(1), 69-77.

Swallow, V., Forrester, T., & Macfadyen, A. (2012). Teenagers' and parents' views on a short-break service for children with life-limiting conditions: a qualitative study. Palliative Medicine, 26(3), 257-267.

World Health Organization,(2002). WHO definition of palliative care. Recuperado de www.who.int/cancer/palliative/definition/en (consultado el 30 abril 2024).

Worldwide Hospice Palliative Care Alliance (WHPCA). (2020). Global Atlas of Palliative Care. Recuperado de https://n9.cl/rlga

UNA MIRADA A LA SALUD MENTAL A TRAVÉS DE LA PINTURA

ERICA DORADO GARCÍA
SESCAM

1. INTRODUCCIÓN

Vamos a compartir dos mundos que me parecen apasionantes. El arte y la psiquiatría, y que juntos forman un mundo amplio e indisoluble, tanto desde el imaginario social como desde intereses profesionales.

Para comenzar, echemos la mirada atrás en el tiempo y nos paramos en la revolución que se produjo durante la primera mitad del siglo XX con el descubrimiento del psicoanálisis por parte de Sigmund Freud. En aquellos momentos la sociedad no estaba preparada para entender las profundidades de la psique humana. Lo relacionado con lo intangible, lo subjetivo y lo no medible se le imponía el prisma de lo misterioso, incluso lo exotérico. Todo lo que tuviera estas características debía mantenerse lejos. Es decir, existía en la mayoría de los casos miedo real a lo que se saliera de la norma. Es en este marco de ignorancia es donde nace el estigma y el tabú a la salud mental. No estaba presente el concepto de tratamiento y/o curación para estas patologías. Simplemente eran personas extrañas, y en ocasiones ni si quiera se barajaba adecuadamente el concepto de persona y dignidad.

A día de hoy nos encontramos en otro punto de inflexión para la historia de la psiquiatría. Estamos inmersos en los inicios de una movilización sin precedentes debido a la predisposición y acercamiento a la salud mental. A raíz de la pandemia, se produjo una explosión de sentimientos y emociones que surgieron inevitablemente. Momentos en los que había que digerir sucesos demasiado traumáticos y colectivos como para ignorarlos. Por lo tanto, se produce un acercamiento a la salud

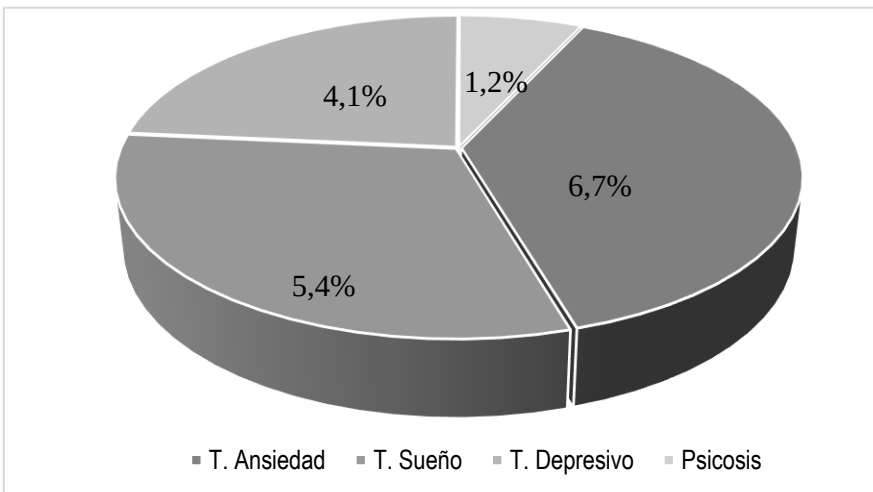
mental, se habla con más libertad de que sucede en nuestro cuerpo y en nuestra cabeza cuando no nos encontramos bien, ya sea en el plano psicológico o físico, y los efectos de esto en ambos casos. En esta apertura se muestran con mayor evidencia las fisuras de los sistemas y todo lo que queda por hacer. A pesar de todas las barreras superadas; el tabú y el estigma se arrastran actualmente.

2. OBJETIVOS

Vamos a repasar los testimonios pictóricos de la enfermedad mental a través de una breve visita a la historia del arte. Con este rastreo podemos acercarnos al entendimiento de la "locura" en la sociedad en diferentes periodos históricos. Ver como se entendía en otras épocas y comparar la evolución con el presente. Recordaremos en todo momento que la contextualización del individuo es trascendente para poder comprender al artista, y esto podemos llevarlo a todo personaje o individuo hacia el que dirijamos la mirada, siempre la coyuntura influye en las decisiones y comportamientos a tomar.

4. DISCUSIÓN

***GRÁFICO 1**. Trastornos Mentales*



Base de Datos Clínicos de Atención Primaria (BDCAP) del SNS, 2020.

Para hacernos una idea en números de la situación global en España, tomaremos como referencia la Base de Datos Clínicos de Atención Primaria (BDCAP) del Sistema Nacional de Salud (SNS) con datos recogidos a fecha de 2017. Y cuyo informe que se emitió en el año 2020.

Este documento nos arroga los siguientes datos:

Los problemas de salud mental más frecuente son los Trastornos Mentales Leves como el Trastorno de Ansiedad que se representa el 6,7% de la población, seguido del Trastorno del Sueño con un 5,4% del conjunto y, en tercer lugar, el Trastorno Depresivo con 4,1%. Entre otros trastornos le seguiría, por ejemplo, la Reacción de Adaptación que la sufren un 2.3% y el Trastorno de Somatización con un porcentaje mucho menor, un 5.5‰.

Entre los Trastornos Mentales Graves más comunes; la Psicosis que afecta a un conjunto poblacional del 1,2%, seguido de los Trastornos de la Personalidad que la padecen un 6.7‰.

Por mi parte quiero aprovechar la oportunidad para aludir a la falta evidente de datos actualizados por parte de entes institucionales y oficiales, es decir aquellos datos que no están emitidos por medios de comunicación en los que puedan interceder otros intereses que no sean los puros del propio asunto. Independientemente del nivel territorial del que se trate en España. Bien hablemos de datos generales o específicos sobre la salud mental, tanto de patologías leves como graves. No existe mucho más allá de un estudio de síntomas y signos que no analizan el complejo panorama de la salud mental. Salvando esta premisa de sesgo en la información, o su falta. Los datos reales serían alarmantes pues los problemas psicológicos o psiquiátricos están a la orden del día.

Para ir acercándonos a la Historia del arte vamos a repasar las definiciones de: arte, salud mental y locura.

Arte, una definición completa y exacta sería la del texto *Historia de seis ideas,* (1976). De Wladyslaw Tatarkiewicz, filósofo polaco investigador de la Historia, de la Filosofía, del Arte y la Estética.

> "El arte es una actividad humana consciente capaz de reproducir cosas, construir formas, o expresar una experiencia. El producto de esta reproducción, construcción, o expresión puede deleitar, emocionar o producir un choque."

Salud mental según la OMS (Organización Mundial de la Salud), 2022.

"Un estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera y es capaz de hacer una contribución a su comunidad."

Locura, definida por la RAE (Real Academia Española), 2023.

> "Privación del juicio o del uso de la razón."

Definición relacionada con connotaciones negativas como la enajenación mental o el disparate y connotaciones positivas como el entusiasmo y la pasión. En una mezcla de estas dos propiedades estaría la acepción o expresión de "genio loco". Como algo extraordinario. La figura del "genio loco" siempre ha estado presente. Esta definición no es bien recibida por ser despectiva. Pero es un concepto muy arraigado en el imaginario colectivo.

Pasamos a indagar en las pruebas pictóricas de la enfermedad mental en el arte a través de tres ejemplos paradigmáticos de pintores: Francisco de Goya y Lucientes, Vicent Van Gogh y Yayoi Kusama.

La huella que ha dejado la historia de la pintura nos muestra cómo se sentían los artistas a través de sus cuadros. A modo de una ventana. Como sus mentes interpretaban su mundo interior y el momento que los tocó vivir. Y cada artista fue y es capaz de reflejarlo de modos diversos y creativos.

El arte goyesco supone uno de los puntos de inflexión entre los siglos XVIII y XIX. Anuncia la pintura contemporánea y es precursor de algunas de las vanguardias pictóricas del siglo XX. Como el expresionismo. Donde, como dice la palabra, se lleva a cabo una expresión del mundo a través del universo interior de los artistas. Por todo ello, se le considera uno de los artistas más relevantes a nivel mundial. La historiografía le refiere como el primer reportero de la historia, puesto que en sus obras reflejaba la realidad de su época, vivió la Guerra de la Independencia o la vuelta al Absolutismo entre otros sucesos históricos de vital importancia para la historia, y en concreto, para la historia de España. Fue capaz de reflejar el momento histórico que le tocó vivir y su mundo interior.

4.1 FRANCISCO DE GOYA

FIGURA 1



Fuente: F. Goya, *Autorretrato*, c. 1775, Museo de Goya, Zaragoza

En el *Autorretrato* de 1775 nuestro artista lo realizó justo antes de sufrir la enfermedad que en 1792 le dejó sordo. Tuvo que aprender a hablar por señas y se convirtió en el arquetipo de pintor atormentado y genial, el "genio loco". Se refugió en el arte y trasladó sus inseguridades a un nuevo tipo de pintura más expresiva y genuina.

Goya usó la pincelada a modo expresivo. En este autorretrato apreciamos una imagen nítida y bien iluminada de su rostro y ropajes. A pesar

de que el fondo oscuro se desvanece con su pelo, focaliza la mirada en lo importante. Es conciso en lo que quiere que la mirada se centre.

En las siguientes obras vamos a observar como esa pincelada cambia y pasa ser menos nítida.

Por entonces no era posible una etiqueta diagnostica de psiquiatría a modo CIE-11 o el DSM-5 (Clasificaciones Internacionales de Enfermedades Mentales), pero estudios posteriores hablan de un Trastorno Depresivo que agrió su carácter y le hacía tener reacciones espontáneas y desmesuradas de mal humor y violencia.

FIGURA 2



Fuente: F. Goya, *Casa de locos,* 1814-16, Real Academia de Bellas Artes de San Fernando

En este primer cuadro titulado *Casa de locos,* se aprecia como el mundo de la locura era una obsesión constante en Goya. Si os fijáis atentamente, la escena de este cuadro se emborrona y es más difícil observar que la de su retrato. Es más complicado ver que ocurre y cuáles son los personajes. Ya que es a través de la pincelada donde Goya consigue mayor expresión de sus ansiedades y sus miedos. Aunque el tema remite a la locura, es la pincelada la que consigue el sentimiento.

Legó a la historia del arte bastantes obras en las que representaba o se acercaba a problemas mentales. Las realizaba con la mirada puesta en la coyuntura social, y desde su mundo íntimo, un mundo alterado por la Depresión y el Saturnismo. El Saturnismo es una intoxicación por el plomo que contenían las pinturas y que le provocaron síntomas psiquiátricos como alucinaciones. Estas las reflejó a lo largo de su vida en sus creaciones. Un ejemplo por antonomasia fueron las *Pinturas Negras* de la Quinta del Sordo a las afueras de Madrid. Convirtió la casa en su estudio. Sobre el yeso de las paredes pintó este ciclo de pinturas. A día de hoy se conservan en Museo del Prado gracias al traspaso al lienzo de todas ellas.

FIGURA 3



Fuente: F. Goya, *Perro semihundido,* 1820-23, Museo Nacional del Prado, Madrid

Un ejemplo no tan analizado como *Saturno devorando a sus hijos*, y que he elegido es la siguiente obra; *Perro semihundido.* Se han propuesto variadas interpretaciones para esta obra. Pero me quiero centrar en que puede transmitir la insignificancia del ser vivo ante el espacio que le rodea. Esas sensaciones que en ocasiones hemos podido sentir cuando nos hacemos preguntas del tipo: ¿Quién soy?, ¿Porqué estoy aquí? o, ¿Qué quiero?

Y, por otro lado, se habla de que puede tratarse de una obra inacabada pictóricamente. Sea un planteamiento u otro, la obra de la que hoy

disfrutamos no deja de hablarnos de la soledad y la angustia del ser humano.

Para Goya, la pintura fue una forma de expresión además de un vehículo de instrucción moral.

4.2 VINCENT VAN GOGH

FIGURA 4



Fuente: V. Van Gogh, *Autorretrato con sombrero de paja,* 1887, Rijksmuseum Vincent Van Gogh, Ámsterdam

La personalidad artística y humana de este conocido autor fue excepcional. Está relacionado con la corriente impresionista, que es aquella que trata de captar las impresiones que el ojo recibe, no la realidad objetiva. Se caracterizó por la exaltación del color y la materia pictórica. La subjetividad del color de los cuadros de Van Gogh son parte de su existencia como relató en la correspondencia que mantuvo con su hermano Theo. Que fue su apoyo moral y económico. El trataba de expresar, no de representar. Trataba de hablar a través del color, la luz y la pintura como materia prima. Su pincelada es amplia, dinámica, suelta

y muy definida. Se puede ver tal cual en sus cuadros. Deja intuir sus emociones y sentimientos.

En la época de "el loco del pelo rojo" (título de la película de Vicente Minnelli sobre el autor), la psiquiatría avanzaba de forma crítica y necesaria para dar resultados eficaces. A día de hoy, con nuestros conocimientos y analizado su legado, se ha determinado que sufría un Trastorno Bipolar y, Ataques de Epilepsia y Psicóticos.

FIGURA 5



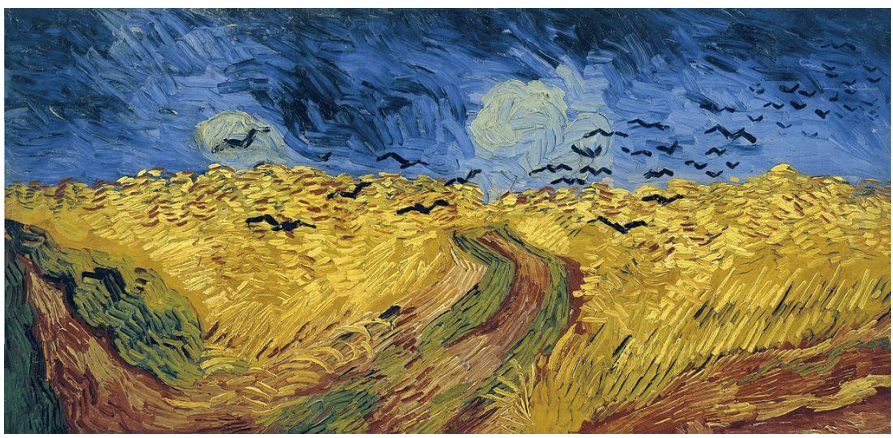
Fuente: V. Van Gogh, *Campo de trigos y cipreses,* 1889, National Gallery, Londres

En el mismo año que pintó *Campo de trigos y cipreses*, en 1889, se internó voluntariamente en el monasterio de Saint Paul de Mausolé en la población de Saint Rémy, institución dedicada al cuidado de pacientes mentales hasta el día de hoy. El ritmo y la estructura de la institución le dieron paz, y estableció su estudio en una celda para poder trabajar. Es más, contamos con obras en las representó el centro, el vestíbulo, sus jardines, una vista completa del edificio y su paisaje, o momentos de la vida cotidiana del lugar. Hizo referencia en sus cartas con su hermano que el verse reflejado en otros pacientes suavizaba sus miedos, por lo tanto, Vicent pudo mejorar su calidad de vida allí durante esta estancia. A pesar de que la incertidumbre sobre su futuro y su condición

le pesaban, fue increíblemente productivo. Realizó unas novecientas pinturas y murió a los treinta y siete años. Lo que podría ser fiel reflejo del torbellino emocional que Van Gogh padeció, ya que cada cuadro podríamos suponer un suceso o una necesidad de comunicarse.

Tanto en *Campo de trigo* como en *Trigal con cuervos* el pintor proyecta a través de la naturaleza su estado psíquico. Es decir, la naturaleza se presenta como vehículo de expresión, y la vez habla de la creencia de Vincent de que la naturaleza era reconfortante y sana. Esta le aportaba consuelo y fuerza, y creía firmemente en el poder curativo de la pintura.

FIGURA 6



Fuente: V. Van Gogh, *Trigal con cuervos,* 1890,
Rijksmuseum Vincent Van Gogh, Ámsterdam

En *Trigal con cuervos*, una de las más famosas obras y últimas que realizó, refleja la amenaza que sentía mediante los cuervos que alzan el vuelo, un camino angosto que dirige al espectador al final de cuadro y el cielo nocturno embravecido.

Como se puede deducir en los dos ejemplos que llevamos de artistas, continuamente percibimos sentimientos, emociones y mundo interior. Con ellos brota la esencia de su yo más individual.

Estas impresiones de miedos, angustias, soledad, todos las hemos experimentado en algún momento. En ciertas circunstancias como es en la

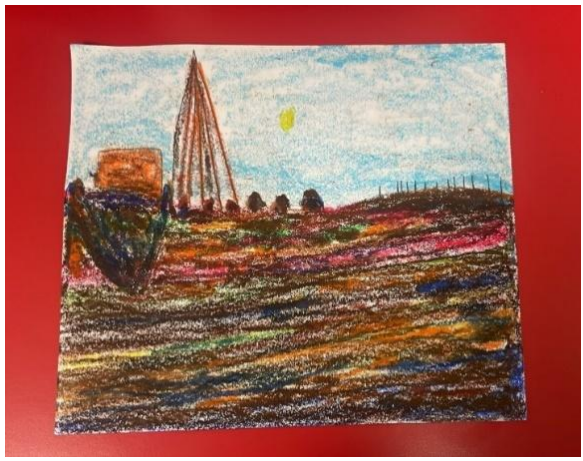
enfermedad mental, la mayoría de las personas sienten estas emociones con una intensidad alta y prolongada en el tiempo, produciendo una desconexión de la realidad. La pintura es, por lo tanto, un medio expresivo sin palabras en la que los enfermos conectan con el exterior, ya que hay ocasiones en las que no consiguen describir lo que les ocurre.

La pintura de estos artistas se podría asemejar al trabajo de los test proyectivos y objetivos en la psicología clínica. Los test proyectivos son pruebas de evaluación psicológica realizadas en ambientes adecuados para fomentar la sensación de libertad y analizar aspectos de la personalidad, emociones o conflictos en el individuo. Los test objetivos son, por el contrario, pruebas guiadas. Esto las determina, o más bien dicho condiciona el lenguaje del subconsciente para rescatar la información necesaria. Por lo tanto, los test proyectivos han demostrado en muchas ocasiones que aportan más cantidad de información y más fiable que los objetivos. Extraen información del subconsciente a través del dibujo. Las creaciones representan una forma de lenguaje simbólico que son movilizados desde lo más primitivo. Un material útil para interpretar adecuadamente.

Hay lugares a los que no se llega a través de las palabras, y si a través del arte. En todo caso, podríamos estar hablando de danza o música, por ejemplo, pues es parte de la capacidad expresiva del arte y de la cultura.

A continuación, se muestran los dibujos de un paciente que conocí y considero que hablan por sí solos. Más allá de la calidad artística, cumplen su función creativa y expresiva con creces. Las creaciones del paciente destacaban por ir cambiando según el momento de la enfermedad en la que se encontrase. En momentos positivos, los colores eran más alegres y la técnica del dibujo mejor, llegando a dibujar retratos de una calidad muy buena, en cambio, cuando el sentía sus miedos, estos se tornaban más oscuros y dramáticos.

FIGURA 7



Fuente: Imagen elaborada por un paciente de salud mental

FIGURA 8



Fuente: Imagen elaborada por un paciente de salud mental

4.3 YAYOI KUSAMA (1929 – PRESENTE)

FIGURA 8



Fuente: Fotografía de Y. Kusama. Artsgain.com

Artista japonesa, precursora del Arte Pop, Minimalista o del Arte Feminista. Trabaja la pintura, la escultura, es diseñadora de moda o fotógrafa, entre otras ramas artísticas. Su arte está enmarcado en el arte psicodélico, basado en la repetición de patrones.

Su patrón son los puntos sólidos e infinitos. Ella los relaciona con las estrellas, el sol o la luna, es decir el universo. Estos no pueden existir por sí mismos, existen en su interacción unos con otros. Esta teoría es extrapolable al ser humano identificado como un punto en sí mismo interdependiente del resto.

La familia de Kusama se dedicaba al cultivo de semillas en la ciudad de Matsumoto, por lo que pasó la infancia en estos campos de cultivo. Por lo que encontramos un símil entre los puntos y las semillas que ella continuamente veía. Le gustaba observar las flores y dibujarlas, y un día comenzaron sus alucinaciones. Las flores empezaron a hablarla y esto la provocaba Ataques de Pánico que siguió experimentando mucho después.

Ella misma cuenta como un día conoció una calabaza de mano de su abuelo, y ésta, al hablarle, no le dio miedo. La inspiró confianza e incluso la consideró su amiga. Es por esta razón que podemos ver en numerosas obras este elemento, de diferentes colores y tamaños.

Encontrando un paralelismo con Francisco de Goya y sus avatares históricos; la Guerra de la Independencia y la vuelta al Absolutismo, a Yayoi le tocó vivir la Segunda Guerra Mundial y esto la marcó enormemente. Ahora, además de sufrir Episodios Psicóticos desarrolló un Trastorno Obsesivo Compulsivo (TOC).

Es evidente que toda su obra se basa en esos puntos que se extienden infinitamente por todas las superficies de manera constante. Este patrón demuestra la repetición y la obsesión relacionada con el Trastorno Obsesivo Compulsivo. Consigue la repetición en muchas ocasiones con la ayuda de la instalación de espejos, elemento muy presente en sus creaciones. Logra con ellos nuevas perspectivas que nos remiten a un mundo alucinatorio, y sumándole la intensidad de los colores, producen una sensación vibrante y psicodélica. La obra de Kusama es muy explicativa de los trastornos mentales que sufre haciéndose y sintiéndose muy evidentes, y es que, sus instalaciones en ocasiones parecen inmersivas trasportando al espectador a un mundo irreal parecido al mundo de *Alicia en el país de las maravillas*.

La capacidad de expresión de su estado psíquico a través de la creación de una obra de arte nos habla de su fructífero, y en ocasiones atormentado mundo interior. Reminiscencias que ella materializa a través de esta simbología.

FIGURA 9



Fuente: Y. Kusama, Instalación de una exposición retrospectiva de la artista, Museo de Arte Contemporáneo de Luisiana, (EE. UU), 2015

En 1990 se internó voluntariamente y de modo permanente en el Hospital Psiquiátrico Seiwa en Tokio. Es consciente de su enfermedad, de que sin ella no tendría la capacidad de creación tan vertiginosa que lleva a lo largo de su vida. Y de nuevo podemos establecer otra semejanza con otro de nuestros artistas, Vincent Van Gogh, que ingresó por su propia decisión en Saint Paul de Mausolé. Haciendo referencia a la ayuda que le proporcionaba la organización de lugar y el contacto con el resto de pacientes.

En numerosas ocasiones nuestra artista ha hecho referencias en los diferentes medios de comunicación la siguiente frase:

> "Si no fuera por el arte, yo me habría quitado la vida hace mucho tiempo."

Me he centrado en estos tres artistas principalmente, pero hay multitud de ejemplos. Aquí quedan enumerados algunos prototipos más.

El caso del noruego Eduard Munch (1863-1944) que sufría Trastorno Bipolar, y cuyas ansiedades, miedos y angustias dejó claramente reflejadas en sus creaciones. Sírvase de ejemplo, el conocido cuadro de *El grito* o *Pubertad*. Hay que tener en cuenta, como nota importante y

curiosa que no sólo Eduard sufrió este trastorno, también lo padeció una de sus hermanas. Esto nos lleva a las palabras de Simón Kiaga que más adelante menciono sobre la posibilidad de enfermedad mental no en el artista, sino en hermanos o hermanas de estos.

FIGURA 10



Fuente: Y. Kusama, *Los tulipanes de Shangri-la*, obra permanente situada en la Esplanada François Mitterrand, Lille

No podemos dejar atrás el emblemático caso de Frida Kahlo (1907-1954). La pintora mejicana más conocida padeció una poliomielitis, además de un accidente de tráfico siendo joven que la dejó discapacitada físicamente. Esto la condicionó el resto de su vida, durante la cual pasó etapas postrada en la cama. Por ello inventó un sistema desde el cual podía pintar estando acostada en su lecho. A causa de estos traumas sufrió un Trastorno Depresivo que quedó sumamente reflejado en sus cuadros. Cualquier obra suya nos habla de su estado interior, de su mundo y sus visiones. Por citar algunas; *Las dos Fridas* o *La columna rota*. Cualquier obra que observéis de la artista os presentará su mundo y su sufrimiento. La sucesión de sus cuadros cronológicamente hablando, se podría decir, que es su biografía.

Y, por último, el español Salvador Dalí (1904-1989), desde su comportamiento, su modo de vestir y expresarse fueron surrealistas. El surrealismo fue un movimiento artístico surgido durante la primera mitad del siglo XX, en concreto, tras la Primera Guerra Mundial. Está relacionado con los descubrimientos de Sigmund Freud. Tras las barbaridades sufridas durante la Gran Guerra el surrealismo estaba indisolublemente relacionado con el estudio de la psique humana. Trataba de desencadenar el inconsciente a través de un lenguaje onírico e irracional. El resultado del "método paranoico-crítico" proyectado en la escritura, el cine o la pintura surrealista da lugar a un lenguaje simbólico que nos habla del subconsciente. Algunas obras referentes de Dalí podrían ser; *La tentación de San Antonio* o *Construcción blanda con judías hervidas*.

6. CONCLUSIONES

Queda de manifiesto la capacidad rehabilitadora y de reinserción en la vida cotidiana del arte. Pero existen diferencias vitales entre ellos:

Goya vivió y pudo disfrutar de fama a pesar de vivir a caballo entre siglos, hechos históricos trascendentales, la realización de obras para clases pudientes y la representación de clases populares. Entre su mundo exterior funcional y su mundo interior alienado.

En cambio, Van Gogh buscó el reconocimiento y la comprensión tanto de su pintura como de sí mismo durante su existencia, pero murió pobre, solitario, desahuciado socialmente y pictóricamente incomprendido. Actualmente no se trata solo de que su personalidad esté y sea su obra, no es solo estética. El mito que existe a su alrededor puede tergiversar su realidad, ya que en tanto que una figura se mitifica, se desvirtúa.

Kusama por su parte disfruta de una vida relativamente cómoda y equilibrada. Puede vivir de su trabajo como artista en numerosas facetas. Reconocida y comprendida socialmente. Inserta por completo en la sociedad.

Tal vez la ponencia nos lleva a una pregunta sencilla: ¿existen evidencias de mayor creatividad entre aquellos que sufren patología mental en comparación con los individuos que no la padecen?

El doctor en psiquiatría Jesús de la Gándara Martín, analiza y confirma como entre artistas antiguos y modernos ha habido casos de depresiones con frecuencia, consumo de sustancias, neurosis o trastorno bipolar entre otras afecciones. Y Simon Kiaga en su libro *Creativity and Mental Illness: The Mad Genius in Question,* concluye que sufrir una enfermedad mental no aumenta la probabilidad de desarrollar una profesión artística, excepto en el caso de los Trastornos Bipolares, donde en momentos de euforia o depresión hay más creatividad. Además, observó que los artistas a menudo tenían hermanos/as con algún trastorno mental. Valdría de ejemplo el caso de Eduard Munch.

Por lo tanto, los límites entre la cordura y la salud mental son difusos. No existen pruebas objetivas, ni hay unanimidad a la hora de definir si la creatividad artística depende de la salud mental, o simplemente se complementan de algún modo. Es obvio que también existen artistas sin ningún trastorno mental. En cambio, si hay evidencias de que el arte es una terapia que mantiene al individuo en conexión con el mundo.

Para hacer una auto reflexión, tenemos que tener en cuenta que cuesta alcanzar la felicidad en muchas ocasiones, y que la cierta dificultad en conseguirla es parte paradójica para poder saborearla posteriormente. La clave no sería tanto esa búsqueda sino saber tolerar la frustración, la lentitud tan mal considera a día de hoy, el dolor y un largo etcétera que a veces nos hace la vida cuesta arriba.

Existe también junto a este auge actual de la salud mental una tendencia a creer que la psiquiatría o la psicología puede arreglar todo. Y nada más lejos, en lo que consiste muchas en ocasiones es en aprender a vivir con los baches del camino, aprender a escucharnos y ser fieles con nosotros mismos sin que esto suponga daños a terceros. A costa de nada, ni nadie.

La mayor parte de la población trata de buscar la felicidad a través de diferentes medios: medicamentosos en la mayoría de los casos, a través de la terapia, hábitos saludables, por ejemplo. Métodos necesarios y valiosos, pero no podemos olvidar la necesidad de un trabajo interior duro con ayuda o no de profesionales, que nos remita a la superación y una actitud positiva.

Es sorprendente como podemos leer entradas en Internet tales como: ¿Qué pastillas son buenas para ser feliz? Donde aparece entre otras la

“pastilla de la felicidad”, la tan conocida Fluoxetina. Es como mínimo desconcertante y preocupante. Tanto la cuestión en sí, es decir que se busquen pastillas para una experiencia vital. Como el punto a donde se dirige la mirada de esta pegunta, hacia el exterior, y no en el trabajo interior y personal.

5. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Quiero agradecer este trabajo a todas aquellas personas que me han prestado su apoyo, y me han insuflado ánimo en los momentos complicados. Su apoyo moral ha sido trascendente.

Gracias.

6. REFERENCIAS

Antigüedad del Castillo – Olivares, Mª Dolores y otros; El siglo XIX: La mirada al pasado y la modernidad, Editorial Ramón Areces, Madrid, 2015.

Bozal, Valeriano, Francisco Goya, vida y obra, 2 Volúmenes, TF editores, Madrid, 2005.

Espí Forcén, Fernando; 2022, La locura en la historia del arte, [Episodio de Podcast], El último humanista, iVoox.

García Melero, J. Enrique; Historia del arte moderno. Volumen IV. El arte del siglo XVIII, UNED, Madrid, 2011.

Kusama, Yayoi; La red infinita, Ediciones B, 2022.

Miguel García, Félix; Calvo Reyes, María Cruz; Rodríguez Cobo, Iria; 2020, Base de Datos Clínicos de Atención Primaria-BDCAP, Salud mental en datos: prevalencia de los problemas de salud y consumo de psicofármacos y fármacos relacionados a partir de registros clínicos de atención primaria, BDCAP-Series 2, Sistema Nacional de Salud.

https://fundaciongoyaenaragon.es/

https://www.munchmuseet.no/edvard-munch/

https://www.museofridakahlo.org.mx/frida/

https://www.salvador-dali.org/ca/dali/

https://sanidad.castillalamancha.es/ciudadanos/plan-de-salud-clm-horizonte-2025

https://www.vangoghmuseum.nl/

http://yayoi-kusama.jp/

@COVID HUMANPORTRAITS: UN RETRATO DE LA PANDEMIA DESDE LA MIRADA ENFERMERA

ANTONIO ROSA CASTILLO
Facultat d'Infermeria, Universitat de Barcelona
ELENA MAESTRE
Facultat d'Infermeria, Universitat de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

Desde sus inicios, la fotografía se ha utilizado como vehículo para explorar y transmitir vivencias emocionales que resultaban difíciles de articular con palabras. Así, la fotografía no es solo un medio de expresión artística, sino también una herramienta poderosa para la terapia y el desarrollo personal. En este artículo, exploraremos algunos proyectos fotográficos que van más allá de ser un mero intento de representación de la realidad. En este sentido, la fotografía promueve la autoconciencia, fortalece los vínculos interpersonales, impulsa el cambio social positivo y disminuye la marginación social.

Los seres humanos han utilizado la representación visual, ya sea a través de la pintura o la fotografía, como herramienta de comunicación y expresión cultural desde tiempos antiguos. Esto sugiere que la fotografía no debe ser vista como un fenómeno aislado, sino como parte de un continuo histórico de formas visuales de comunicación y expresión. Así, las fotografías son portadoras de información objetiva para quienes las observan como resultado del proceso mecánico automático, lo que otorga a la fotografía un lugar privilegiado en la transmisión de información en diversos ámbitos, incluyendo el periodismo, los procedimientos legales y las redes sociales, entre otros. Actualmente, existe una creciente preocupación por los riesgos asociados a la manipulación de imágenes, por lo que existe confianza implícita en la honestidad de aquellas imágenes que no se han alterado. En este sentido, se ha

analizado también el papel del fotógrafo, por las decisiones tomadas al realizar las fotografías, como mediador entre la realidad y la representación visual (Hertzmann, 2022).

En la era actual dominada por los teléfonos inteligentes, las personas pueden documentar sus sentimientos, recuerdos y experiencias a través de fotografías, lo que ofrece una rica oportunidad para utilizar narrativas visuales como catalizadores para redimensionar la comunicación. Estos enfoques brindan oportunidades para explorar y expresar experiencias y emociones personales, así como para facilitar la comunicación y el autoconocimiento a través de la fotografía.

El uso de la fotografía en estudios cualitativos ha ganado popularidad debido a su capacidad para empoderar a los participantes, permitiéndoles explorar y expresar sus opiniones sobre un objeto en estudio. Este enfoque, que se centra en comprender los significados, creencias e intenciones de los sujetos, ha sido fundamental en el ámbito de la salud durante las últimas décadas. Las técnicas de recolección de datos, como las entrevistas y la observación, son utilizadas para capturar la forma en que las personas se expresan sobre un tema. Con el avance de la tecnología, la investigación cualitativa ha evolucionado hacia métodos más interactivos y relacionales, incluyendo el uso de recursos visuales como fotografías, películas y dibujos, que añaden profundidad y autenticidad a la comprensión de un fenómeno social. Estos métodos visuales permiten descubrir capas adicionales de significado, enriqueciendo la creación de conocimiento basada en las experiencias y acciones de los sujetos (Alves et al., 2021).

Joan Fontcuberta, 2016, en su libro La furia de las imágenes, explora el término de postfotografía en el contexto actual de la era digital y las redes sociales, argumentando que la fotografía tradicional ha experimentado una transformación debido a los avances tecnológicos y los cambios en las prácticas culturales. Fontcuberta propone una revisión crítica de la postfotografía, analizando cómo esta nueva forma de imagen está influenciando la percepción de la realidad y la construcción de significado en la sociedad contemporánea. El autor aborda cuestiones fundamentales relacionadas con la autoría, la función social de la imagen y su relación con la realidad. Destaca como la fotografía ya no se

limita a ser un medio para capturar la realidad, sino que se ha convertido en un lenguaje universal a través del cual nos comunicamos y nos definimos en la sociedad contemporánea. Así para Fontcuberta el espectador se convierte en coautor, participando activamente en la construcción de significado de las imágenes (Velasco Padial, 2017).

En su libro El arte como terapia (Armstrong & de Botton, 2022) exploran diversos aspectos de la condición humana que influyen en nuestra percepción y experiencia del mundo. Nos hacen reflexionar sobre cómo a menudo olvidamos lo esencial, luchando por retener experiencias significativas en medio de la fugacidad de la vida. Además, resaltan nuestra tendencia a perder la esperanza y a sentirnos solos y desamparados en un mundo que percibimos como hostil. Este desequilibrio nos lleva a perder contacto con nuestra mejor versión, dificultando tanto la comprensión de nosotros mismos como la comunicación efectiva con los demás. Además, tendemos a rechazar experiencias valiosas debido a prejuicios superficiales y a ser insensibles a lo familiar, perdiendo así la capacidad de apreciar la belleza y el significado en nuestro entorno cotidiano. Estos puntos destacan la complejidad de la experiencia humana y la importancia de herramientas como la fototerapia y la fotografía terapéutica para ayudarnos a enfrentar y superar estos desafíos emocionales y existenciales.

El uso de la fotografía en terapia es una herramienta terapéutica que se usa de forma complementaria en un proceso terapéutico amplio e independiente para facilitar la autoexploración. Judy Weiser, desarrolló diversas técnicas hace 25 años, incluyendo autorretratos, fotografías tomadas por otros, fotografías tomadas de otros, fotografía proyectiva y álbumes familiares, que se utilizan principalmente en terapia individual y familiar. El uso de la fotografía y los retratos en situaciones de estrés psicológico ha demostrado ser tanto una forma de expresión artística como una herramienta terapéutica efectiva. La capacidad de la fotografía para transmitir estados psicológicos, emociones y sentimientos la convierte en una herramienta valiosa en contextos de enfermedad mental. La fototerapia y la fotografía terapéutica facilitan el auto-descubrimiento, aumentan la conciencia personal y permiten la expresión de

emociones a través de imágenes, ayudando a conectar con las emociones y experiencias internas (Weiser, 1999).

David Viñuales, fotógrafo y autor de El camino de la Fotología, de las fototerapias a la fotografía, presenta la Fotología como una disciplina emergente que explora el potencial terapéutico y reflexivo de la fotografía, promoviendo una comprensión más profunda del mundo y de uno mismo. Inicialmente interesado en aplicar la fotografía en el tratamiento de personas con anorexia nerviosa, Viñuales investigó cómo las imágenes pueden influir en la percepción del mundo y en la salud mental. Destaca en su obra que la fotografía puede conectar con las emociones de manera directa, actuando como un medio de comunicación primordial (Viñuales Lera, 2015).

El autor propone el término 'Fotología' para resaltar el potencial de la fotografía como herramienta de conocimiento y pensamiento, y cómo puede contribuir a una comprensión más consciente del mundo y de uno mismo, destacando la importancia de la imagen como medio de comunicación universal y subrayando la necesidad de una alfabetización visual en la sociedad actual. La Fotología, como disciplina que integra la fotografía y la terapia, ofrece nuevas perspectivas para el bienestar emocional y el autoconocimiento a través de la exploración visual y la expresión creativa (Sala, 2016).

La fotografía participativa es mucho más que una técnica de captura de imágenes; representa una poderosa herramienta para la expresión personal, la narración colectiva y la promoción del cambio social. A continuación, analizaremos ejemplos de fotografía participativa como herramienta para invitar a reflexionar sobre el poder transformador de la fotografía.

PhotoVoice, organización dedicada a la fotografía participativa sin ánimo de lucro que promueve el uso ético de la fotografía para generar un cambio social. Trabajan a nivel nacional e internacional con diversos grupos para desarrollar proyectos de fotografía participativa y narración digital. Su enfoque en la ética, el impacto social y un compromiso con el bienestar de los participantes. Han entregado casi 130 proyectos en

todo el mundo y han ganado numerosos premios por sus actividades (PhotoVoice, 2024).

PhotoVoice impulsa el uso de la fotografía como una poderosa herramienta para el cambio social, que trasciende barreras culturales y lingüísticas y está al alcance de todas las habilidades. Entienden la fotografía como una forma de expresión creativa y de documentar realidades, lo que la convierte en una herramienta efectiva para comunicar perspectivas y concienciar sobre problemas individuales, sociales y globales. El bajo costo y facilidad de distribución la hacen accesible para todos, fomentando el intercambio y el diálogo (PhotoVoice, 2024).

En el proyecto *Clika*, se invitó a niñas y niños trabajadores para que documentaran su realidad a través de la fotografía. Se les proporcionó cámaras desechables y se llevó a cabo un taller de fotografía para enseñarles las técnicas básicas. Posteriormente, se les dio una semana para capturar instantáneas que reflejaran su entorno y experiencias. Al concluir este proceso, se revelaron las fotografías y se organizó una exposición fotográfica, donde los propios participantes tenían la oportunidad de explicar el motivo detrás de cada imagen y lo que deseaban comunicar con ellas. El proyecto está disponible en YouTube, donde se pueden visualizar fotografías capturadas y explicaciones de los autores (Rosa-Castillo, 2015a, 2015b).

FIGURA 1. *Fotografías del proyecto Clika*



Fuente: elaboración propia (https://www.youtube.com/watch?v=8bDLu9ntp0o)

En la serie fotográfica titulada *Dualidades*, el artista Liz Obert, quien él mismo sufre de trastorno bipolar, busca poner en relieve las vidas

dobles que llevan las personas que luchan contra el trastorno bipolar y la depresión. Cada obra en la serie consta de dos fotografías que muestran la persona pública del sujeto junto con sus luchas privadas. A los sujetos se les otorga control sobre el entorno y la actividad representada en cada fotografía, fomentando así una conexión entre el fotógrafo y el sujeto. A través de leyendas escritas a mano, los sujetos expresan sus experiencias y emociones asociadas con cada estado mental. El artista espera que, al compartir estas representaciones íntimas, se pueda reducir el estigma que rodea al trastorno bipolar y la depresión, fomentando la empatía y la comprensión entre los espectadores. El proyecto busca humanizar estos trastornos a menudo mal entendidos y provocar conversaciones que cierren la brecha entre aquellos que los experimentan y aquellos que no (Obert, 2024).

La fotografía participativa y terapéutica emerge como una herramienta poderosa para el cambio social, la autoexploración y la expresión personal. Desde sus orígenes, la fotografía ha servido para comunicar emociones y realidades difíciles de expresar verbalmente. Además de su función como medio artístico, la fotografía se ha convertido en una herramienta terapéutica efectiva para facilitar el autoconocimiento y la expresión emocional. Proyectos como *Clika* y *Dualidades* ejemplifican cómo la fotografía puede usarse para empoderarse y transformarse, permitiendo a los participantes contar sus historias y desafiar estigmas sociales.

2. OBJETIVOS

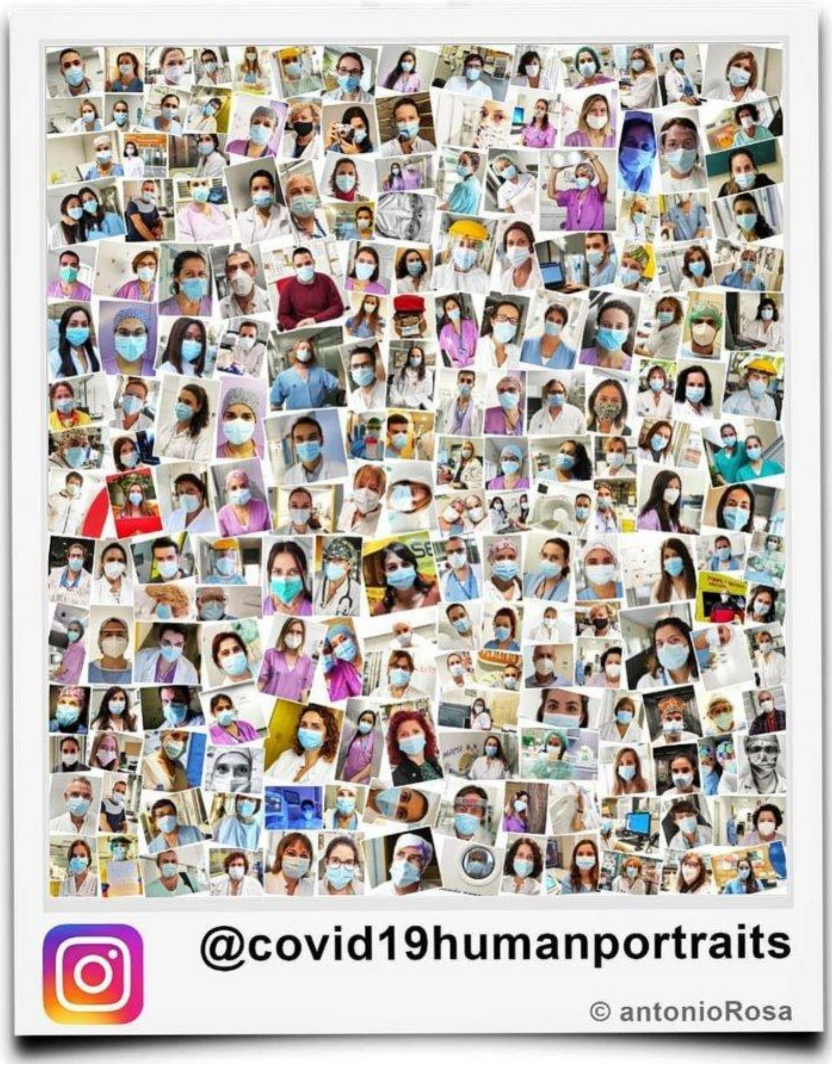
El objetivo principal del proyecto es dar voz y visibilidad a los profesionales sanitarios que han enfrentado la pandemia de COVID-19 en primera línea, mostrando tanto su nueva apariencia física como compartiendo sus experiencias personales durante este periodo. Además, se busca crear una analogía con el proceso de revelado fotográfico para revelar la realidad oculta detrás de la pandemia. A través de retratos y testimonios, se pretende documentar esta etapa histórica con sus historias personales correspondientes, sirviendo como testimonio de esta experiencia vivida como sociedad.

1. Dar voz a los profesionales sanitarios que han estado y están en primera línea de la pandemia de COVID-19.
2. Mostrar la nueva apariencia física de los trabajadores sanitarios y compartir sus experiencias personales durante la pandemia.
3. Crear una analogía al proceso digital del revelado fotográfico, revelando la realidad oculta detrás de la pandemia a través de las fotografías.
4. Proporcionar a los participantes una oportunidad para explicar su propia experiencia personal y vital durante la pandemia.
5. Documentar la etapa histórica de la pandemia de COVID-19 a través de retratos y testimonios de los trabajadores sanitarios.

3. METODOLOGÍA

Durante la pandemia del COVID-19, el autor, enfermero de profesión, brindó atención a pacientes con COVID-19 en un hospital de Barcelona, además de participar desde sus inicios en la campaña de vacunación de la población. El proyecto covid19humanprotraits surgió con la intención de dar voz al personal sanitario que experimentó cambios en su realidad personal y laboral durante la pandemia. El autor propuso a los participantes que realizaran un retrato, seguido de la captura de una fotografía de la impresión del retrato sostenido por el protagonista en el mismo lugar donde se había tomado la foto original. Posteriormente, los protagonistas de las fotografías ofrecían una explicación sobre lo que significaba su experiencia como profesionales en la primera línea de la pandemia. Las fotografías muestran la nueva apariencia física de los trabajadores sanitarios, así como sus vivencias personales. El proyecto pretende ser una analogía al proceso de revelado fotográfico, revelando la realidad oculta detrás de la pandemia. Las fotografías, únicas y físicas, reflejan las experiencias vividas (Rosa-Castillo, 2021). El proyecto se lanzó como un canal de Instagram el 9 de noviembre de 2020 y concluyó el 12 de febrero de 2023. Durante este período, se realizaron más de 400 publicaciones y el proyecto llegó a tener más de 700 seguidores. Actualmente, sigue siendo accesible en la siguiente dirección de Instagram: @covid19humanportraits.

FIGURA 2. *Fotografías del proyecto @covid19humanportraits*



Fuente: elaboración propia (https://www.instagram.com/covid19humanportraits/)

4. RESULTADOS

Hemos analizado las declaraciones proporcionadas por los participantes, clasificándolas y organizándolas según sus ideas y temáticas principales. Esto nos ha permitido destacar una serie de puntos que reflejan la diversidad de las experiencias compartidas por las enfermeras

durante este período sin precedentes. A través de este enfoque metodológico, hemos podido identificar los principales temas que emergen de las narrativas de estas profesionales de la salud, ofreciendo así una visión holística y completa de su compromiso, desafíos y logros en medio de la pandemia.

4.1. Profesionalismo y vocación

Durante la pandemia, el personal sanitario ha demostrado una vocación de cuidado y un compromiso con su profesión. Una de las participantes enunció, "No elegí ser heroína, solo elegí hacer mi trabajo". Este sentimiento refleja la dedicación constante de las enfermeras a proteger y mantener la salud de los pacientes, incluso cuando se enfrentan a desafíos sin precedentes.

En un contexto donde el agotamiento y el estrés eran diarios, las enfermeras se enfrentaron a su quehacer de manera incansable. "Cada día es una batalla, pero estamos aquí para lucharla", compartió otra enfermera, enfatizando así la firmeza con la trabajaron en estos momentos más difíciles.

A lo largo de la pandemia, estas profesionales de la salud han sido verdaderos pilares de apoyo para sus pacientes, proporcionando no solo cuidados, sino también consuelo y esperanza. "Nuestro trabajo va más allá de administrar medicamentos o tomar signos vitales. Se trata de estar ahí, de ser un hombro en el que apoyarse cuando más se necesita", compartió una enfermera.

A pesar de los desafíos y las dificultades sin precedentes, las enfermeras demostraron su capacidad para sobreponerse a las adversidades con determinación. "No importa cuán agotador sea el día o cuánto nos exija esta pandemia, seguimos adelante porque sabemos que nuestro trabajo marca la diferencia", afirmó otra enfermera.

4.2. Impacto emocional y apoyo

El impacto emocional de la pandemia ha sido abrumador para muchos profesionales de la salud, incluidas las enfermeras, quienes han tenido que enfrentarse a la muerte de pacientes sin el consuelo de sus seres queridos. Como describió una enfermera, "Lo más difícil ha sido estar allí para los pacientes cuando mueren, sostenerles la mano cuando están solos, ser su familia cuando no pueden tener a la suya".

4.3. Esperanza y reconocimiento

A pesar de los desafíos vividos, las enfermeras mantienen viva la esperanza de que su trabajo y sacrificio no sean olvidados. Como expresó una enfermera: "Espero que la gente recuerde cómo nos sacrificamos y luchamos por ellos", mostrando con estas palabras el anhelo de las enfermeras de ser reconocidas por su dedicación y sacrificio durante la pandemia.

4.4. Adaptación y fortaleza

Una enfermera describió su experiencia, "Nos enfrentamos a lo desconocido todos los días, pero encontramos fuerza en nosotros mismos y en nuestros colegas para superar cualquier obstáculo". Esta capacidad de adaptación ha sido fundamental para enfrentar los desafíos cambiantes de la pandemia. Esta resistencia se refleja en el testimonio de otra enfermera que compartió: "A pesar de los desafíos, seguimos adelante, encontrando nuevas formas de brindar atención y adaptándonos a las circunstancias en evolución. Es una lucha constante, pero estamos determinados a superarla". Este espíritu resiliente ha sido un pilar en la incertidumbre que ha traído consigo la crisis sanitaria.

4.5. Reflexión sobre valores

"Esta pandemia nos ha hecho reconsiderar lo que realmente importa en la vida". Esta reflexión ha llevado a muchas enfermeras a apreciar más las pequeñas cosas y a encontrar significado en momentos de felicidad y conexión humana. Esta introspección se ve respaldada por otro testimonio de una enfermera que compartió: "Antes solía dar por sentadas muchas cosas, pero ahora valoro cada momento y cada encuentro, reconociendo la fragilidad de la vida y la importancia de estar presentes para los demás".

4.6. Crecimiento personal y aprendizaje

A pesar de los desafíos, la pandemia ha sido una oportunidad para el crecimiento personal y profesional, valorando como un aspecto positivo en medio de la adversidad. Como una enfermera compartió su experiencia, "Aprendí que soy más fuerte de lo que pensaba y que puedo

enfrentar cualquier cosa que la vida me presente". Otra enfermera reflexionó sobre su proceso de aprendizaje durante este tiempo, afirmando: "La pandemia me ha enseñado la importancia de la resiliencia y la capacidad de adaptación. He descubierto que puedo aprender y crecer incluso en las circunstancias más difíciles".

4.7. Solidaridad y colaboración

La pandemia ha resaltado la importancia de la solidaridad y la colaboración entre los profesionales de la salud. Como expresó una enfermera, "A pesar de las diferencias, nos unimos como equipo para enfrentar esta crisis juntos". Esta solidaridad ha sido fundamental para proporcionar atención de calidad en medio de circunstancias difíciles. Además, otra enfermera destacó la importancia de trabajar en equipo, diciendo: "La colaboración ha sido clave para superar los desafíos que enfrentamos. Al unir fuerzas y compartir recursos, hemos podido brindar el mejor cuidado posible a nuestros pacientes". Testimonios que reflejan cómo la solidaridad y la colaboración han sido pilares fundamentales en la respuesta de los profesionales de enfermería ante la pandemia, demostrando el poder del trabajo en equipo en tiempos de crisis.

4.8. Reconexión con lo esencial

La crisis sanitaria ha llevado a una reconexión con lo esencial de la vida. Como describió una enfermera, "Esta pandemia nos ha recordado la importancia de la familia, la salud mental y el cuidado mutuo". Además, otra enfermera reflexionó sobre cómo la pandemia ha cambiado su perspectiva sobre el tiempo y las relaciones, expresando: "Antes, estaba siempre ocupada con el trabajo y las responsabilidades. Ahora, he aprendido a valorar cada momento con mi familia y a cuidar de mi bienestar emocional".

4.9. Optimismo y resiliencia

A pesar de los desafíos, las enfermeras mantienen un sentido de optimismo y resiliencia. Como expresó una enfermera, "Aunque ha sido difícil, sigo creyendo en un futuro mejor". Reflejando así la capacidad de enfrentar la adversidad con esperanza y determinación. Esta actitud positiva se ve respaldada por la experiencia compartida por otra enfermera, quien dijo: "Cada día es un nuevo desafío, pero encuentro fuerzas en saber que mi trabajo marca la diferencia en la vida de las personas".

4.10. Reivindicación de derechos y mejoras

La pandemia ha impulsado a las enfermeras a exigir mejoras en las condiciones laborales y un mayor reconocimiento para su profesión. Como expresó una enfermera, "Es hora de que se reconozca la importancia de nuestro trabajo y se nos brinde el apoyo y la protección que merecemos". Esta demanda de reconocimiento y apoyo encuentra eco en las palabras de otra enfermera, quien agregó: "Nuestro trabajo es esencial, y merecemos condiciones laborales justas y seguras". Se resalta aquí la importancia de garantizar no solo el reconocimiento, sino también condiciones laborales dignas y seguras para aquellos que están en la primera línea de atención durante crisis como la pandemia.

4.11. Innovación y creatividad

Además de enfrentar los desafíos, las enfermeras han demostrado capacidad para innovar y encontrar soluciones creativas en medio de la crisis. Por ejemplo, algunas enfermeras usaron sus propios dispositivos personales para facilitar la comunicación de sus pacientes con sus familiares o han desarrollado estrategias para adaptar y optimizar el uso de equipos de protección personal. "Nos vimos obligados a encontrar nuevas formas de brindar atención, y eso nos llevó a desarrollar habilidades y métodos innovadores que nunca habríamos considerado antes". Esta participante muestra cómo las enfermeras han sido agentes de cambio en la búsqueda de soluciones efectivas para enfrentar los desafíos sin precedentes que ha presentado la pandemia.

La experiencia del personal sanitario durante la pandemia ha sido una demostración ejemplar de valentía, sacrificio y resiliencia. Han enfrentado desafíos emocionales y profesionales sin precedentes, mostrando dedicación hacia su vocación y hacia el bienestar de los pacientes. A través de la solidaridad, el apoyo mutuo y la innovación, han superado obstáculos con determinación, manteniendo viva la esperanza de un futuro mejor. Se hace necesario reconocer y valorar su labor, así como abogar por mejores condiciones laborales y un mayor reconocimiento para estas profesionales de la salud que han sido fundamentales en la lucha contra la pandemia.

FIGURA 3. *Instalación "La llegenda del fil vermell: teixint l'esperança" en la Facultat d'Infermeria del Campus Bellvitge de la Universitat de Barcelona*



Fuente: perfil oficial de la Facultat d'Infermeria de la Universitat de Barcelona (https://www.instagram.com/p/C6tE_EhMfEz/?img_index=1)

El pasado 6 de mayo de 2024 se inauguró en la Facultat d'Infermeria del Campus Bellvitge de la Universitat de Barcelona la instalación basada en el proyecto @covid19humanportraits "La llegenda del fil vermell: teixint l'esperança", como un testimonio del espíritu humano

ante la adversidad, especialmente durante la pandemia de la COVID-19. Comisariada por Elena Maestre y diseñada por la artista Lola Pérez, esta exhibición cautiva a través de una cuidadosa selección de retratos que narran historias de valentía y esperanza, resaltando la dedicación del personal sanitario. Adoptando la forma simbólica de un corazón, la exposición invita a los espectadores a reflexionar sobre el significado detrás de cada retrato, recordándonos la importancia fundamental de cuidarnos mutuamente. Más allá de honrar a los profesionales de la salud que han trabajado incansablemente durante la pandemia, esta exhibición pretende generar conciencia sobre el papel vital de los profesionales sanitarios, ofreciendo un espacio de reflexión y conexión emocional para el público.

5. CONCLUSIONES

El uso de la fotografía en proyectos como el presentado sobre la pandemia de COVID-19 no solo sirve para documentar visualmente un momento histórico, sino también para dar voz a las experiencias individuales y colectivas. A través de la fotografía participativa, se puede capturar la complejidad de las emociones humanas, como el dolor, la resiliencia y la esperanza, proporcionando una plataforma para la expresión personal y la conexión social. Estos proyectos no solo revelan la realidad de situaciones difíciles, sino que también promueven la empatía, la conciencia y la comprensión entre las personas. Además, al compartir estas historias a través de diversas plataformas, como exposiciones, libros y redes sociales, se crea un espacio para el diálogo y la reflexión colectiva sobre temas importantes, como la salud mental, el cuidado de la salud y la solidaridad comunitaria. En resumen, la fotografía emerge como una herramienta poderosa para documentar, reflexionar y generar cambios significativos en la sociedad.

La exposición de proyectos que emplean la fotografía como medio para abordar la pandemia de COVID-19 y otras problemáticas sociales revela la versatilidad y profundidad de este arte visual. En primer lugar, estas iniciativas documentan de manera tangible y vívida los impactos de eventos históricos y crisis contemporáneas, proporcionando un registro visual que trasciende las palabras y permite una comprensión más profunda de las experiencias individuales y colectivas. Además, al

involucrar a los participantes en la creación de estas imágenes, ya sea como sujetos fotografiados o como colaboradores en la narración visual, se empodera a las comunidades marginadas o afectadas, permitiéndoles contar sus propias historias y reivindicar su voz en el discurso público.

En segundo lugar, la fotografía participativa, como se evidencia en estos proyectos, se convierte en una herramienta poderosa para fomentar la empatía, la solidaridad y la conciencia social. Al presentar imágenes que reflejan la diversidad de experiencias humanas, desde el dolor y la pérdida hasta la esperanza y la resistencia, se establece un puente emocional entre espectadores y participantes, promoviendo una comprensión más profunda de las realidades ajenas. Esta conexión emocional, facilitada por la visualización de las narrativas personales, puede inspirar acciones concretas, como el apoyo a causas sociales, la promoción de la salud mental o la defensa de los derechos humanos.

En tercer lugar, la difusión de estas obras a través de diversos medios, como exposiciones, libros, redes sociales y documentales, amplifica su impacto y alcance, llegando a audiencias globales y generando conversaciones significativas sobre temas urgentes y relevantes. La exposición pública de estas imágenes invita a la reflexión crítica y al diálogo intercultural, abordando tabúes, desafíos y estigmas sociales que de otro modo podrían permanecer ocultos. Además, al compartir estas historias en espacios comunitarios y educativos, se crea un legado duradero que trasciende el momento presente, inspirando la acción y el cambio a largo plazo.

La fotografía emerge como una herramienta poderosa y transformadora en la lucha contra la injusticia, la desigualdad y la adversidad. A través de proyectos como los expuestos, se demuestra el potencial de la fotografía para catalizar la conciencia, fomentar la empatía y promover la acción colectiva en la búsqueda de un mundo más justo, inclusivo y compasivo.

6. AGRADECIMIENTOS

Un sincero agradecimiento para todas las personas e instituciones que han participado en el proyecto, especialmente a: CAP Adrià, Col·legi Oficial d'Infermeres i Infermers de Barcelona (COIB), Dr. Iñaki Alegría, Hospital Clínic, Hospital del Mar, Hospital Germans Trias, Hos-

pital de Sant Pau, Hospital Universitari Vall d'Hebron, Institut Català de la Salut, Nuestra Enfermería Fanzine, IrsiCaixa y Universitat de Barcelona. También agradecemos la corrección estilística y revisión de textos de la versión del canal de Instagram @covid19humanportraits realizada por Clara Ruiz del Olmo.

7. REFERENCIAS

Alves, K. Y. A., Rodrigues, C. C. F. M., Salvador, P. T. C. de O., & Fernandes, S. D. de M. (2021). Uso da fotografia nas pesquisas qualitativas da área da saúde: revisão de escopo. Ciência & Saúde Coletiva, 26.

Armstrong, J., & de Botton, A. (2022). El arte como terapia. Phaidon Press Limited.

Hertzmann, A. (2022). The choices hidden in photography. Journal of Vision, 22(11), 10. https://doi.org/10.1167/jov.22.11.10

Joan Fontcuberta. (2016). La furia de las imágenes: Notas sobre la postfotografía (Galaxia Gutenberg, Ed.).

Obert, L. (2024). Dualites. Https://Lizobert.Com/Dualites.

PhotoVoice. (2024). PhotoVoice. Https://Photovoice.Org/Photography/.

Rosa-Castillo, A. (2015a). Clika...Clika. Https://Www.Youtube.Com/Watch?V=f_S2CJ4CFXs.

Rosa-Castillo, A. (2015b). Fotografías Clika. Https://Www.Youtube.Com/Watch?V=8bDLu9ntp0o.

Rosa-Castillo, A. (2021, January 3). Antonio, el enfermero que ha retratado la Covid. La Vanguardia. https://www.lavanguardia.com/participacion/cartas/20210103/6160956/antonio-enfermero-retratado-covid.html

Sala, E. (2016). David Viñuales y la Fotología: cuando la fotografía sirve como terapia. Clavoardiendo.

Velasco Padial, P. (2017). La furia de las imágenes. Notas sobre la postfotografía, de Joan Fontcuberta. Anales Del Instituto de Investigaciones Estéticas, 1(111), 279–287. https://doi.org/10.22201/iie.18703062e.2017.111.2607

Viñuales Lera, D. (2015). El camino de la Fotología. Varias.

Weiser, J. (1999). Photo Therapy Techniques: Exploring the Secrets of Personal Snapshots and Family Albums (PhotoTherapy Centre Press, Ed.).

SOLEDAD ADOLESCENTE EN PROCESOS ONCOLÓGICOS: EL ARTE COMO EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN

ROSALÍA MARTÍNEZ GARCÍA
Universidad Pablo de Olavide de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

El cáncer pediátrico es la primera causa de muerte entre la infancia y la adolescencia lo cual construye una determinada percepción e imagen social de esta enfermedad con consecuencias importantes en su afrontamiento como bienestar subjetivo y especialmente en sus relaciones sociales. La percepción social instaurada sobre esta enfermedad importa en el abordaje ya que aún persiste la idea que relaciona el diagnóstico de cáncer con la muerte. Este punto de partida constituye el origen de una "cultura del cáncer" (Barrado y Torres, 2015; Pardo et al., 2018) que potencia y reproduce diversas actitudes, valores, comportamientos, sentimientos, creencias, estrategias, etc, que cobran protagonismo en el transcurso de la vivencia de la enfermedad tanto por parte del paciente como por su entorno social. Esta "cultura del cáncer" instalada en la sociedad pese a los avances de los tratamientos y la posibilidad de curarse alcanzada (aproximadamente el 70% a los 5 años de terminar el tratamiento), va acompañada de problemas sociales y emocionales que han de tratarse desde una perspectiva multidisciplinar y multifactorial, que las unidades especializadas, como los comités de Oncología Pediátrica, aceptan y valoran cada vez más.

Actualmente, existen numerosos tratamientos que buscan aliviar los aspectos físicos de la enfermedad y el dolor y algunas otras que atienden a la dimensión emocional, social, espiritual y psicológica. Con un cáncer, el duelo y la pérdida no se refieren sólo la muerte: se pierden amigos, se pierde la escuela, se pierde sentido de hogar, se pierde una pierna, etc.

El diagnóstico de un cáncer en la adolescencia supone un momento de ruptura en la trayectoria vital de los jóvenes, iniciándose (para ellos y sus familias) un tiempo de sufrimiento, incertidumbre y miedo. El tratamiento hospitalario lleva al joven diagnosticado a una quiebra de su contexto cotidiano, lo que se traduce en abandonos periódicos de la asistencia a la escuela y dificultades para mantener las relaciones con amigos, entre otras consecuencias importantes para su interacción social con agentes como la familia, la escuela o el grupo de iguales (Palacios y Zani, 2014).

El cáncer, tanto por su vinculación a la muerte como por la estigmatización que lleva aparejada, se constituye como un tabú, especialmente cuando se manifiesta en edades tempranas. Visibilizar las secuelas sociales que afectan a los que han sufrido la enfermedad resulta necesario para favorecer su integración y desarrollo social, así como su bienestar subjetivo. (Aragón y Martínez, 2021)

Este proyecto de investigación e intervención interrelaciona una de las vivencias del cáncer adolescente (soledad y aislamiento) con una forma de expresión creativa (el arte de pintar). Propone abordar el tema en los aspectos relacionales y sus transformaciones, que afectan al paciente consigo mismo (self) y con su entorno vital durante y después del tratamiento con el ámbito hospitalario, familiar y el de sus iguales en el tiempo de ocio, desde coordenadas espacio-temporales marcadas por la enfermedad en sí (aspectos objetivos) y por la conciencia de la misma (aspectos subjetivos).

2. OBJETIVOS

Se trata, apuntando una propuesta de investigación e intervención, de introducir el procedimiento clínico, escuchando la vivencia, explorando la subjetividad, consciente e inconsciente, considerando que es necesario que el investigador está involucrado en sus objetos de investigación y que la Sociología Clínica se ocupa de la exploración de la dimensión existencial de las relaciones sociales. (De Gaulejac, 2008)

El objetivo principal es conocer el efecto del diagnóstico, tratamiento y vivencia del cáncer en los aspectos de interacción social de la adolescencia en relación con la práctica creativa de pintar, considerada como

expresión de emociones y estrategia potencial para afrontar y superar el trauma/shock del diagnóstico paliando algunas de sus consecuencias sociales como es la soledad no deseada.

Se abordan los casos de osteosarcomas en miembros inferiores, pues interfieren rotundamente en la interacción social de los afectados apartándolos de una vida social plena por problemas de comunicación y/o de movilidad, considerando tanto las secuelas producidas por los tratamientos como por la duración e intensidad del tiempo de hospitalización.

Los objetivos subsidiarios pretender recoger las sinergias investigativas y la interdisciplinariedad que se producen entre las ciencias sociales (sociología clínica), las humanidades (arte) y algunas ciencias de la vida (neurobiología) entre otros:

1. Señalar las variables sociológicas del paciente y su entorno para identificar posibilidades de aceptación de la propuesta de intervención y de la consecuente actuación a través de la práctica de la pintura durante el período de tratamiento (origen, clase social, nivel educativo, estructura familiar, etc).
2. Mostrar la capacidad y el potencial de acción (pensar, sentir, actuar) individual (paciente) y colectiva (equipo familiar, fundamentalmente la madre cuidadora) para afrontar y superar la situación (resiliencia, bienestar subjetivo, conciencia de enfermedad, capacidad creativa, etc).
3. Identificar las estrategias y mecanismos creados por el/la paciente y la propia familia (madre) para afrontar la adversidad y construir bienestar subjetivo (felicidad, humor, optimismo) y que deconstruyen la percepción negativa y victimaria imperante.
4. Recoger y clasificar necesidades y propuestas desde los propios implicados para hacerlos participes de la construcción social del proyecto y sujetos activos de la intervención como protagonistas, como defiende la perspectiva de la Sociología Clínica, de cara al diseño de un plan de actuación desde el hospital.
5. Implementar una propuesta de intervención (apoyo y seguimiento) con pacientes y familias (madres) tras el diagnóstico y a lo largo del tratamiento a partir de distintas teorías sobre la potencialidad del desarrollo de la creatividad artística,

concretamente la pintura, como herramienta de expresión y comunicación del paciente con la familia y con otros pacientes que comparten la misma experiencia y el contexto hospitalario.

Respecto a la metodología y desarrollo del proyecto, dados la diversidad de tipos de cáncer que se tratan en la Unidad de Oncología Pediátrica del Hospital Virgen del Rocío, el objetivo principal del estudio y los medios de que se dispone en estos momentos, la propuesta de este proyecto se centraría en los pacientes que soportan largos y continuados períodos de tratamiento y hospitalización con consecuencia en la movilidad, como es el caso del osteosarcoma de miembros inferiores. Cuando sea posible se extenderá a otros grupos de niños oncológicos con diferentes tipologías de tumores.

Los fundamentos teórico-metodológicos se vinculan a la corriente constructivista (Interaccionismo Simbólico y Etno-metodología) y más concretamente desde la perspectiva de la Sociología Clínica. La idea básica es la capacidad del actor social para crear y construir realidades sociales más allá de lo establecido por la estructura cultural dominante a través de la acción social individual y colectiva (pensar, sentir y actuar) entre los afectados y sus familias. Desde estos fundamentos se considera la hipótesis de que esa capacidad de agencia podría contribuir a un mejor transitar por la enfermedad y, por qué no, a una más amplia posibilidad de superarla.

Se emplea metodología cualitativa sociológica clásica, así como análisis de expresividad creativa sobre las pinturas realizadas según la metodología de María Montessori y/o Carl Rogers. Igualmente interesan los abordajes aportados desde la Neurobiología Interpersonal y la Teoría Polivagal de Porges. Las técnicas empleadas serían de tipo cualitativo, fundamentalmente entrevistas semiestructuradas a las familias que quieran participar y test sencillos a los y las pacientes, siempre bajo la supervisión y visto bueno de la Unidad de Oncología Pediátrica.

Para recoger esta información, se facilitará a los/as pacientes que voluntariamente quieran participar, así como a sus madres, material para pintar (papel y lápices de colores) debiendo realizar ambos (madre e hijo/a) al menos una pintura al mes durante el año de tratamiento,

acompañando a la obra pictórica una frase explicativa, definitoria o de libre expresión. Una vez terminado el tratamiento, sería deseable continuar un segundo año, en un contexto extra-hospitalario más normalizado, para poder establecer una comparativa de las obras pictóricas realizadas que expresan vivencias en distintos tiempos y espacios. Por tanto, el proyecto tendrá una duración mínima de 2 años ya que, en el caso de tratamiento cuasi-interno prolongado, un año se pasa hospitalizado y otro tratando de normalizar la vida congeniándola con un largo proceso de rehabilitación traumatológica.

¿Por qué la propuesta de mandalas en el proyecto? El círculo es el símbolo que transmite la idea de totalidad, lo que se organiza en torno a un centro que se identifica con el self del sujeto dando información sobre algunas bases inconscientes de su sentir y comportarse, siendo además una actividad que aporta serenidad y contribuye a gestionar situaciones de ansiedad, calmar el estrés y la mente (existe abundante literatura al respecto), así como aumentar la concentración y la atención. Facilitan también la relajación y el sueño y potencian funciones mentales tales como la concentración, la percepción y la coordinación visomotora. En relación al proyecto interesan como herramienta terapeútica por estimular la capacidad creativa, la imaginación y la expresión de los sentimientos y los pensamientos desde el auto-aislamiento en el que se sumergen los adolescentes en tratamiento oncológico.

El desarrollo del proyecto se organiza en cuatro fases: 1) revisión del histórico y recogida de información sobre pacientes, familias y contextos socio-relacionales; 2) generar información de y para niños/as, familias y hospital con propuestas de intervención; 3) profundizar en trabajos de investigación más específicos según los resultados preliminares obtenidos en este proyecto y 4) divulgar resultados en publicaciones y congresos.

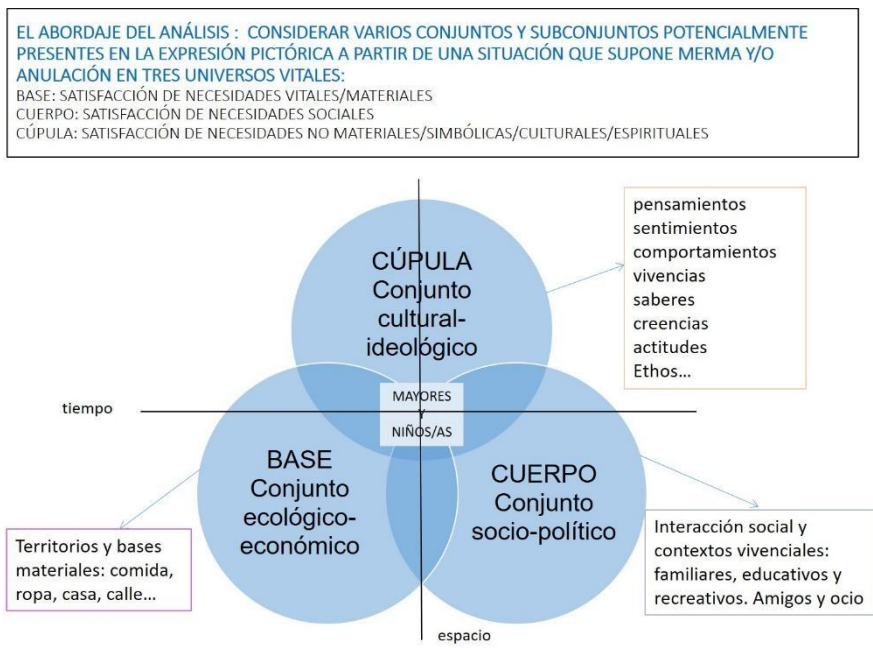
3. METODOLOGÍA

Al abordar el cáncer pediátrico desde un enfoque sociológico integrativo y multidisciplinar, se acoge la idea de que el vaivén entre la

experiencia y la teoría, lo vivenciado y lo conceptual, es esencial para entender los fenómenos sociales (De Gaulejac, 2008).

La estrategia de investigación para analizar una realidad social concreta –adolescentes en procesos oncológicos- debe atender a la interrelación de distintos conjuntos (material, relacional e ideático) que, con diferente protagonismo y dependiendo del objeto de la investigación, afectan a la vida individual y social de las personas en diversos subconjuntos (ver figura 1), siendo de especial interés el conjunto relacional y los componentes de lo cultural.

FIGURA 1. *Estrategia de investigación*



Fuente: Elaboración propia

Investigando desde la consideración de una dimensión social (Conrad, p. & Barker, K.K. 2010) y la definición de la salud en su triple vertiente: física, psicológica y social (Dolan, P. & Kavetsos, G. 2016), aunque sigue existiendo una predominancia de la perspectiva física sobre la psicológica y emocional en su impacto científico, en los últimos años el asunto de la supervivencia del cáncer, en correlación con los índices

de curación del mismo, interesa actualmente a los investigadores de las ciencias sociales.

La perspectiva social y política del cáncer, su impacto en las instituciones y las consecuencias en el mundo científico, denuncian un abordaje del análisis del cáncer en su complejidad incompleto en paralelo a la necesidad del desarrollo sociológico para abordar de forma integral el concepto de salud. Se necesita compensar esta situación en el corpus científico pero también en su aplicación y utilidad reales en la actual perspectiva social, política y científica sobre la salud, por ejemplo sobre el condicionamiento social de la enfermedad, que tratan Phelan,J.C, Link, B.G. &Tehranifar, P. (2010).

Desde la Sociología de la Infancia se reivindica una actividad investigadora que parta de las experiencias de los propios adolescentes con el fin de alcanzar una visión holística del impacto de la enfermedad en sus vidas. Siguiendo a Brady, Lowe y Lauritzen (2015) el estudio de la salud y la enfermedad en la infancia constituyen un objeto de interés para la Sociología por su interacción con otros grupos sociales como la familia o los amigos, así como por su capacidad de acción que se ve potenciada o limitada en determinados contextos. (Aragón y Martínez, 2022).

Parece interesante abordar el tema paralelamente teniendo en consideración la perspectiva de la Sociología de la Salud y la reciente Sociología de las Emociones. Desde estos fundamentos se podría considerar la hipótesis de que esa capacidad de agencia podría contribuir a un mejor transitar por la enfermedad y, por qué no, a una más amplia posibilidad de superar sus secuelas sociales

Los postulados fenomenológicos apuestan por una sociología de tipo interpretativo que permita comprender cómo se produce la construcción social de la realidad a través de la interacción entre la subjetividad individual (dimensión interna) y el contexto social objetivado en el que se encuentra inmerso el sujeto (dimensión externa). El lenguaje pictórico en este caso es el elemento normalizador entre ambas dimensiones, ya que permite al individuo establecer significados compartidos con los que objetivar su propia experiencia (Ritzer, 2012). Se propone un abordaje desde la Etnometodología, que se basa en una observación empírica de la realidad, mediante el empleo de técnicas como la observación

participante y las entrevistas, identificando las respuestas concretas a situaciones determinadas (Coller, 2007).

Todo ello cristaliza en el enfoque de la Sociología Clínica, que propone el acercamiento empírico a los sujetos para conocer sus vivencias (De Yzaguirre y Castillo, 2013). Por medio de la expresión pictórica, portadora también de historicidad, los sujetos comparten los más o menos determinantes sociales presentes en las coordenadas espacio-temporales del proceso oncológico, en este caso a partir de la vivencia del cáncer durante el largo y continuado tratamiento de un osteosarcoma. Los afectados, como sujetos agentes, articularán diversas respuestas para hacer frente a la situación, pues la vida social de los adolescentes se "paraliza" para atender las necesidades del tratamiento y/o sanación en un proceso de incertidumbre constante que afecta al desarrollo de sus proyectos de vida. Este enfoque trata de hacer visibles las tensiones producidas entre los sujetos y los contextos sociales a partir de la narración de una experiencia vital, así como de su evolución (Grasseli y Salomone, 2012).

El carácter multidisciplinar que combina el presente proyecto con otras iniciativas investigadoras exige el empleo de diferentes aproximaciones epistemológicas y metodológicas combinándose con el trabajo conjunto de médicos, neurolingüistas, artistas, psicólogos y sociólogos.

Sería interesante considerar la Teoría Polivagal de Stephen W. Porges (2018) que aporta una explicación neurofisiológica bien fundamentada de cómo el cerebro, el cuerpo y el contexto social interaccionan recíprocamente para dar lugar a la experiencia. En contextos de interacción social, el nervio vago ventral responde reduciendo el estrés, liberando oxitocina, activando la conexión social cuando nos sentimos seguros y conectados con los demás, lo que permite desarrollar vínculos emocionales con otras personas y ahí es donde tiene cabida la expresión artística. En definitiva, el proceso creativo puede servir como una forma de explorar experiencias internas, incluidas las sensaciones físicas y emocionales asociadas con los diferentes estados del nervio vago y esto puede ser un elemento de sanación.

Desde la Sociología Clínica, con nexos con la Medicina y la Psicología (especialmente el Psicoanálisis), se invita a tomar en cuenta la

especificidad humana y muy particularmente la presencia incuestionable de la subjetividad, prestando atención a las dimensiones individuales, psíquicas, afectivas y existenciales de las relaciones sociales. Comparte con la medicina la cercanía con el enfermo para escuchar y comprender el sufrimiento añadiendo lo subjetivo (psíquico) y lo objetivo (lo social) Defiende que hay que analizar y reflexionar para la acción desde la complejidad de lo psicosocial y lo sociopsíquico, manteniendo una postura pluridisciplinar y crítica. (Aráujo y De Yzaguirre, 2021)

Siguiendo este enfoque, la técnica empleada para la recogida de datos, además de la observación participante, es la entrevista en profundidad buscando el relato biográfico a través de la madre o principal cuidador/a y la autoexpresión del cuerpo, mente y contexto por parte del/a adolescente a través del análisis interpretativo de los contenidos en la evolución de sus dibujos, entendidos como lenguaje pictórico en el que se expresa lo subjetivo y la interacción social del/a paciente como válvula de escape o respuesta ante una vivencia de aislamiento impuesta por la enfermedad y su tratamiento. Se realizará un análisis de contenido en el que se coteja la información recabada e entrevistas semi-estructuradas y mediante registros-resúmenes de los comentarios a los dibujos.

Analíticamente deben contemplarse tres dimensiones manifestadas en la expresión artística: cognitiva, afectiva y conductual, pues reflejan problemas cotidianos y experiencias personales que se pueden abordar desde su producción pictórica, la cual conecta con vivencias que activan recuerdos agradables o no, pudiendo al menos lograr una consciencia del origen o causas de sufrimientos escondidos. La observación participante en el análisis de caso permite identificar que el dibujar es un dispositivo valioso que facilita el bienestar emocional (propicia la elaboración de emociones difíciles) y facilita la comunicación.

4. RESULTADOS: EL CASO DE UNA ADOLESCENTE HOSPITALIZADA

La experiencia en adolescentes de una enfermedad como el cáncer y especialmente los efectos de su tratamiento conduce a un reconocimiento del cuerpo como constructor de lenguajes, como por ejemplo el lenguaje artístico, para expresar emociones (miedo, ira, tristeza…) y pensamientos

(preguntas, dudas…), generar conocimiento sobre lo que nos sucede y aprender a habitar de nuevo un mundo que ha quedado transformado y a veces reducido a convivir con cierta forma de soledad y autoaislamiento como respuesta de repulsa e incomprensión de la situación.

4.1. VIVENCIANDO SOLEDAD, AISLAMIENTO E INTERACCIÓN SOCIAL.[76]

Como afirma Estrada Huertas (2023)[77], cuando se aborda el concepto de vida es crucial destacar su énfasis en las relaciones biológicas e interpersonales que implican una relación de co-vivencia, subrayando así la importancia de las relaciones. Aunque las ciencias duras, como la biología, han tomado la delantera en el estudio de la vida, se nos invita a ver a las humanidades y las ciencias sociales como ciencias de la vida en el contexto de la investigación y la práctica de intervención en el ámbito social. Oler, ver, tocar, gustar, oír: estas dimensiones correlacionan con las sensibilidades (un conjunto de prácticas sociales cognitivo-afectivas presentes en la vida cotidiana) en todas las culturas donde se produce el encuentro con el otro a través de la energía creativa.

Este proyecto se centra en el lenguaje pictórico como expresión de emociones silenciadas y válvula de escape para una soledad impuesta y se origina a partir de una experiencia de la autora del mismo que se refiere al conocimiento/análisis de caso sobre la vivencia de una adolescente de 12 años.

Interesa profundizar en el análisis del discurso sobre la soledad (médico-hospitalario, familiar, en las conversaciones con uno mismo y los demás) porque el lenguaje (junto a la imaginación y la capacidad creativa) constituye la herramienta más potente para construir realidades sociales objetivadas, a veces obstaculizadas por las emociones

[76] Este apartado se basa en el Proyecto de caracterización de hogares en situación de vulnerabilidad y aislamiento social y en riesgo de soledad no deseada en la ciudad de Sevilla dirigido por Juan Manuel García-González dentro de la Cátedra Cruz Roja Sevilla en estudios sobre soledad no deseada. UPO (equipo investigador del que forma parte la autora).

[77] Introducción de Juan Carlos Estrada Huertas sobre la conferencia magistral dictada por Adrián Scribano como parte del V Foro de Estudios Humanísticos celebrado del 14 al 16 de noviembre de 2023. Ver A. Scribano (2024) en referencias.

(marcadores de la subjetividad), indicando cómo la soledad es vivenciada y sentida como una dimensión esencial de las relaciones sociales. (De Gaulejac, 2008)

Estar sola o solo se refiere esencialmente al aislamiento social, el escaso nivel de interacción y afectos con otras personas, y las consecuencias que todo ello conlleva a la calidad de vida y la salud. (Yanguas, 2020). En el contexto hospitalario que nos ocupa se aprecia un círculo vicioso teniendo en cuenta la relación que hay entre soledad y aislamiento social y mala salud: a peor salud, menores son los contactos sociales, lo que genera una mayor probabilidad de aislamiento social, lo que a su vez implica un peor estado de salud integral (física, mental, emocional y autopercibida) (Berkman y Glass 2000).

Sentirse sola se refiere al sentimiento de soledad o soledades no deseadas y, específicamente, a la soledad emocional, en general definida como una experiencia subjetiva negativa por no tener unas relaciones con la suficiente sustantividad o confianza. También como consecuencia de una respuesta de autoaislamiento que se observa en los adolescentes al inicio del tratamiento y el ingreso en el hospital.

La sensación de soledad forma parte de un proceso y de la historia relacional de cada persona (Dahlberg et al. 2018; Yanguas et al. 2018c). Es un concepto complejo y diverso comprendiendo sentimientos, emociones, procesos cognitivos, vivencias, condicionantes individuales y estructurales, ciclo de vida, factores externos e internos a la persona, nivel educativo, estado de salud y otros.

Cacioppo y Patrick (2008) afirman que el número de horas que una persona pase sola no influye de manera directa en que haya o no un sentimiento de soledad. Es sinónimo de aislamiento, entendiendo así la soledad como subjetiva (la sensación) u objetiva (la falta de relaciones sociales) y como existencial o social (Stein y Tuval-Mashiach 2015). Incluye asimismo una serie de aspectos emocionales negativos que conllevan amargura y dolor. Aunque algunos estudios afirman que la soledad no es inmediata ni puntual, sino que necesita un tiempo para construirse y para que el individuo la perciba (de Jong Gierveld 1998), en el caso de los adolescentes hospitalizados aparece de golpe y hay que

asumirla de forma inmediata: es una soledad existencial en la que nadie, ni tú mismo, sabes compartir lo que te está sucediendo.

Esta multidimensionalidad de la soledad y del aislamiento social y familiar hace necesaria una aproximación holística. El cáncer es un factor de causa y efecto de la soledad y el aislamiento en estos adolescentes por: síntomas depresivos, deterioro de la motricidad, incremento de la discapacidad y aparición de la dependencia. Por tanto, la soledad debe medirse a través de sus características objetivas (aislamiento social) y sus características subjetivas (el sentimiento de soledad), siendo útil para este cometido diversos cuestionarios estandarizados como el UCLA Loneliness Scale: un clásico para medir la soledad en su versión breve.

4.2. EXPRESANDO EL PROCESO ONCOLÓGICO A TRAVÉS DE LA PINTURA COMO ESTRATEGIA DE COMUNICACIÓN AL EXTERIOR.

Se sabe que la conciencia y realidad subjetivas de las personas son fruto de variables internas y externas: sus recursos biológicos individuales (edad, sexo, belleza, inteligencia, salud…); su proceso de aprendizaje o socialización; la comunicación con otras personas; su posición en la estructura social (clase social, género, etnia) y, por último, los medios disponibles en su entorno. El investigador debe ser capaz de aislar los componentes sociales y los componentes individuales-psíquicos del fenómeno estudiado, para luego poder analizar de qué manera se combinan, se influencian, se sostienen, se conectan o se intrincan. (De Gaulejac, 2008).

Teniendo en cuenta todo ello, en el proyecto se intenta correlacionar lo subjetivo/objetivo con la posibilidad de expresión/comunicación adolescente a través de los dibujos y pinturas realizados durante la vivencia del proceso oncológico. Se utiliza el dibujo basándose en la creencia de que los procesos implicados en la creación artística son curativos, pues la creatividad potencia la capacidad de agencia del sujeto para construir su propia realidad. Se trata de llegar al interior a través de las emociones estéticas para expresarse, especialmente cuando hablar no basta o resulta difícil, abriéndose al autoconocimiento y al diálogo con el exterior.

Por su parte, los "sociólogos clínicos" pretenden una ruptura de la dicotomía psicología-sociología, ya que lo psíquico y lo social van unidos interactuando en el sujeto pues el sujeto es producto y productor de su mundo al mismo tiempo.

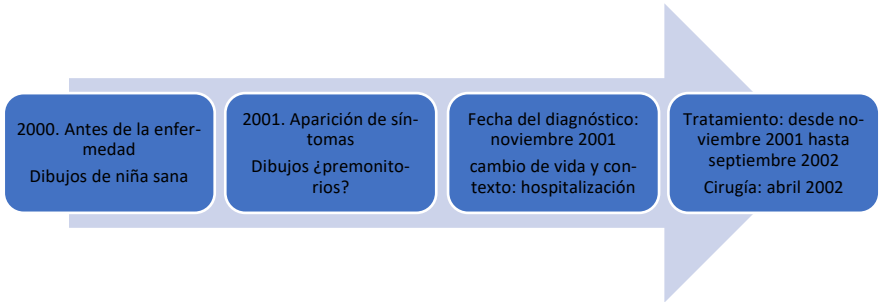
Hay que discernir los aspectos psíquicos y sociales que actúan sobre el fenómeno a estudiar – la vivencia interna del adolescente con cáncer y su forma de expresarla al exterior- para comprender, junto a los individuos afectados, cómo se combinan, cómo están conectados y cómo confluyen a través de métodos de liberación como puede ser el dibujo como relato de dicha vivencia. Desde este enfoque, este proyecto propone la intervención acompañando al adolescente hacia la comprensión de su situación y el cambio en positivo de su experiencia en el proceso.

En el análisis de caso que presentamos como ejemplo para el desarrollo del proyecto hay que destacar los conceptos de:

1. El proceso oncológico (desde antes de la enfermedad a manera comparativa; previa a la enfermedad en sus primeros síntomas; en el momento del diagnóstico, durante el tratamiento y llegada la cirugía como esperanza de fin del proceso);
2. La actividad creativa en soledad como vivencia de respuesta al aislamiento
3. La interpretación de la expresión pictórica de la forma y color en los dibujos y pinturas.

El caso: una niña de 12 años, aficionada a pintar, a la cual se ha regalado un ordenador portátil a finales del año 2000. En septiembre de 2001 aparecen los primeros síntomas de dolor. En noviembre de ese año es diagnosticada de Osteosarcoma Convencional en pierna derecha comenzando el tratamiento y la hospitalización según protocolo (aproximadamente un año completo). En abril de 2002 se realiza la cirugía continuando cinco meses con el tratamiento de quimioterapia y rehabilitación para lograr la movilidad de la pierna.

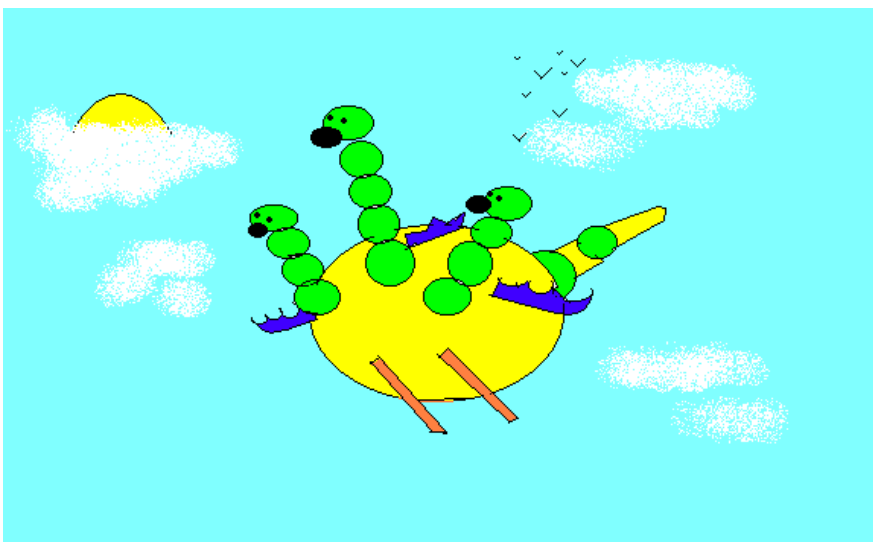
FIGURA 2. *Proceso oncológico*



Fuente: Elaboración propia

Este es el proceso vivencial que reflejan los dibujos seleccionados (en el ordenador o en otros formatos) en el que las fechas explicitadas pretenden solamente correlacionar las fases del proceso creativo con el desarrollo y tratamiento de la enfermedad.

FIGURA 3. *19/09/2000. DRAGUIBOL. Colección privada*



Antes de la enfermedad (2000) son los dibujos de una niña sana y feliz: imaginativos, divertidos, coloreados, luminosos, con orden y armonía en la composición de las formas.

En septiembre de 2001 aparecen los primeros síntomas (dolor, imposibilidad de caminar o levantarse sin que se logre aún un diagnóstico claro) y los dibujos empiezan a perder luz y apagar el color. Hay marcados nubarrones oscuros, hay lluvia (símbolo universal de las lágrimas), la tierra flota en inestabilidad o incertidumbre y los trazos son rápidos y violentos. ¿Serán premonitorios? ¿Puede tener ya el cuerpo/mente la información que se traslada al dibujo?

FIGURA 4. *21/06/2001. LLUVIA EN EL CAMPO. Colección privada*

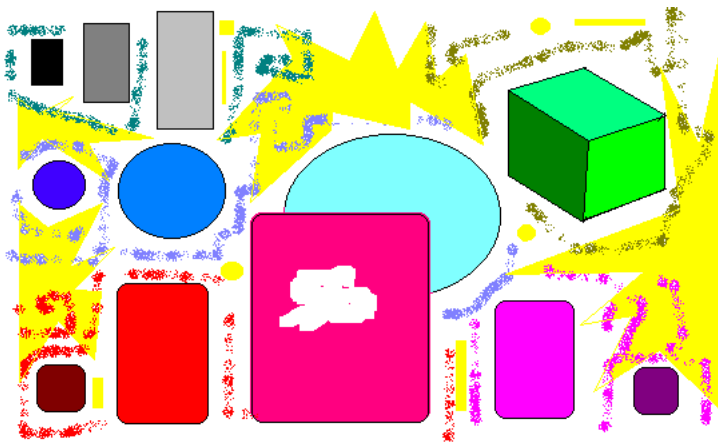


En noviembre de 2001, habiendo conocido el diagnóstico y el protocolo del tratamiento, los dibujos se cargarán de negro con un grito a los amigos (Lauri) reflejado en el diseño agresivo de las letras del nombre. Amigos que aparecen dibujados dentro de ventanas coloreadas en realidades ajenas a la oscuridad/soledad que se siente en esta nueva realidad.

FIGURA 5. *03/11/2001. (sin título). Colección privada*



FIGURA 6. *03/04/2002. SPLASH. Colección privada*



En abril de 2002 se vivencia el anuncio de la cirugía inminente para eliminar el tumor que se vivirá como promesa de sanación y se recuperan los colores transitando del negro al gris hacia un conjunto de figuras de colores vivos que flotan en un fondo luminoso. Se perfila orden y

armonía en las formas geométricas. La autora escribe su nombre y apellidos en el centro de la composición reafirmándose con determinación.[78]

FIGURA 7. *Mayo-Junio 2002 (Sin título, sobre azulejo). Colección privada*



[78] Aparece una mancha blanca porque se ha borrado el nombre y apellidos para respetar el anonimato de la paciente.

FIGURA 8. *Verano de 2002. (Sin título, sobre tabla). Colección privada*



En la segunda parte del protocolo médico, pese a los efectos secundarios demoledores del tratamiento, se produce un cambio de actitud respecto a auto-aislamiento y soledad de la adolescente pasando a relacionarse con otros pacientes en su misma situación con los que comparte la misma experiencia, la cual les llevará a una conciencia de identidad

común. Suelen ser dibujos figurativos, no geométricos. Hay espacio (cielo estrellado y mar) y hay futuro (luz, esperanza).

FIGURA 9. *Octubre de 2002. (Sin título, sobre papel). Colección privada.*



En los dibujos o pinturas en otro formato de esta etapa siempre aparecerá una luz en la inmensidad de un escenario amplio y una idea de

movimiento, de expansión vivenciando la "salida del túnel" de la enfermedad y la muerte.

Avanzado ya el final del tratamiento, se empiezan a dibujar mandalas a partir del centro (el sujeto) hacia la periferia del círculo (lo exterior). Este mandala manifiesta, de forma alegre y ordenada y con un lenguaje pictórico muy sencillo, la inminencia de sentirse libre y con ansias de partir hacia otra realidad en cualquier medio posible, por tierra, mar o aire. No puede ser más significativo de la vivencia y del sentir de la paciente.

Quienes comparten un determinado espacio geográfico, en este caso un hospital, son comunidad, con sus intereses y su idea de participación. Una conceptualización, desde el campo de las ciencias sociales, parte de reconocer la existencia de núcleos humanos con identidad compartida donde el arte también tiene un lugar.

5. DISCUSIÓN: A MODO DE CONCLUSIONES PRELIMINARES

El proyecto se enmarca en las líneas de investigación del grupo Demografía e Investigación Social en Salud -DeIS(S)- de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, en colaboración con la "Asociación Española para los efectos del tratamiento del cáncer" –AEetc-. No se pueden ofrecer resultados por estar aún en la fase de inicio, pero sí avanzar información sobre el estudio de caso, discusión y planteamiento de algunas preguntas de investigación. Hay que destacar el papel que desempeña para los afectados la implicación de diferentes entidades académicas e instituciones comprometidas con esta enfermedad que están aportando una diversidad de enfoques sobre las secuelas que este tipo de cáncer conlleva.

Importa dotar a las personas y a los grupos de elementos que le permitan entender y aceptar el binomio salud/enfermedad como un elemento integrador donde cuerpo y mente se aúnan para dotar de capacidad plena a estos adolescentes y, por ende, al conjunto de personas que componen sus grupos de pertenencia (familia, amigos, comunidad, etc).

Sobre los presupuestos relativos a estos adolescentes inmersos en procesos oncológicos y en base a la hipótesis contrastada sobre el crecimiento personal y fortaleza consecuente tras esta vivencia nos preguntamos: ¿son personas acabadas o personas en proyecto? ¿son sujetos sociales con capacidad de reflexión, acción y participación? ¿son "agentes" sociales constructores de su realidad?

Sobre los contextos de interacción social que van a vivenciar (familiar, escuela, ocio, amistad, médico-hospitalario, asociaciones de autoayuda…) se vivirán intensamente las relaciones intergeneracionales y entre iguales (conductas, valores, actitudes, interacción, reciprocidad, cuidados…) o incluso la ausencia de algunas desde la experiencia intrafamiliar y la social.

La vida cotidiana transitará desde la idea del bienestar, (la calidad de vida, el disfrute, la felicidad…) hacia el encuentro con el sufrimiento y la falta de control y participación en la comprensión y en el contexto de la enfermedad. Mientras la vida "se va de las manos" con el telón de fondo de la percepción social del cáncer, se buscan estrategias para sobrellevar esta experiencia en todos los dominios afectados: amistad, sexualidad, proyecto de vida, crecimiento personal, visión del mundo…

Sobre estos presupuestos y contextos que afectan a todos los dominios citados, se pueden plantear diversas preguntas para seguir investigando, incorporando algunas aportaciones recogidas en el simposio Arte y Salud del congreso: ¿cómo puede afectar la percepción del cáncer en la interacción con los demás en la construcción y las conductas de la adolescencia afectada de cáncer y su expresión a través del arte? ¿qué valores, comportamientos, actitudes y creencias se ven modificadas o incorporadas en el afectado y su familia tras esta experiencia? ¿cómo se expresan? ¿cómo se valora la "potencial" declaración de discapacidad conveniente para estos casos? ¿se está abierto a otras terapias complementarias a la medicina, como las artes expresivas?

En el tema del acompañamiento y los cuidados aparecen problemáticas relacionadas con el impacto de la enfermedad en el momento vital como: la preocupación por sus familiares, dificultades para

comunicarse, la frustración ante experiencias comunes que vive la adolescencia no enferma, así como diversos procesos de duelo.

Cuando se recibe el diagnóstico de un cáncer, la primera reacción es entrar en shock, un primer trauma que será seguido de otros muchos (físicos, psicológicos y relacionales) a lo largo del tratamiento y, a veces, con posterioridad al mismo. Se trata de una concatenación de traumas que afectan al paciente y a su familia. Quizás la neurobiología interpersonal sería útil para explicar y ayudar a superar estas situaciones.

Interesa especialmente la teoría polivagal de Stephen Porges, de carácter fisiológico, entendida como la base de la experiencia, del ser y el existir en el mundo, que explica cómo nuestro cuerpo actúa de forma automática cuando detecta un peligro.

Sobre lo que podemos entender de forma coloquial como intuición o presentimiento, investigaciones a nivel inconsciente llevadas a cabo por John Bargh (2017) demuestran que el cerebro opera en relación con tomar decisiones milisegundos antes de dar la respuesta consciente. Luego conscientemente se razonaría esa intuición. Dibujos de la adolescente, -interpretados por la diferente utilización de colores y temas con respecto a pinturas anteriores (alegres) y su semejanza con pinturas post-diagnóstico (más pesimistas)-, realizados antes del diagnóstico, ¿reflejaban intuitivamente o de forma premonitoria la existencia o formación del tumor?.

La soledad no elegida física es abrumadora, y más en adolescentes, incluso estando acompañados. En la experiencia con los adolescentes hospitalizados es que son ellos mismos los que se autoaislan, más específicamente con respecto al apoyo psicológico que ofrece el propio hospital. Parece una actitud de protesta, rebeldía o represión de la ira o frustración que les produce la enfermedad y la situación de aislamiento físico además de la imposibilidad de tomar decisiones sobre casi todos los aspectos de su vida social ahora que por edad estaban empezando a hacerlo. Es una hipótesis y habría que profundizar en ello.

La intervención más directa y efectiva podría venir de la implicación de la persona más dedicada al cuidado hospitalario cotidiano (generalmente la madre). Y ello parece estar relacionado con un determinado

perfil de formación que conduce a la comprensión del rol que puede desempeñar en este proceso de superación del autoaislamiento del/a adolescente.

En la experiencia en que se sustenta el proyecto, los dibujos fueron producidos en el portátil de la paciente y no tenían el formato de mandala (al final disfrutó de este formato con expresiones interesantes a considerar). En principio el proyecto no se cierra a otros formatos de elaboración de pinturas, es más, resulta más fácil y barato abrir esta propuesta. Sin embargo, el formato de mandala propuesto consiste en "encerrar" la pintura en un círculo (no el mandala que supone colorear un dibujo ya prefijado) y plantea recoger una temática expresada por el/la adolescente (que también se reflejaría en una frase o título de la obra pictórica que se le solicita). La figura geométrica del mandala parece imponer un acotamiento de límites establecido por la circunferencia que puede asemejarse al enclaustramiento que se vivencia en la enfermedad -simbólicamente un dentro (la vivencia del sujeto) y un fuera (la vida en lo extrahospitalario) del círculo-, así como una posición/concentración del individuo en el punto central del círculo. El sujeto protagonista (también su madre o cuidador principal) puede hacer una elección pictórica entre aislarse dentro del círculo, expresar deseos o fantasías dentro del mismo, o romper los límites de la circunferencia (se le indicaría que puede hacerlo). Puede producirse un diálogo pictórico que verbalmente se reprime u oculta por diferentes causas (extenso de explicar aquí). Es un asunto - basado en preguntas de investigación o hipótesis preliminares- a experimentar en el desarrollo del proyecto.

En el caso de los dibujos de la paciente que analizamos se observa como éstos iban cambiando en función de su vivencia en el transcurso del proceso oncológico. Al recibir el diagnóstico -trauma/shock- eran más oscuros y con temas sombríos. Cuando se encontraba mejor y se acercaba el final del tratamiento, el colorido era más alegre y agradable, sugiriendo un final feliz (un modo de entretenerse en su soledad para concentrarse y escapar de una realidad no deseada).

Se puede afirmar que la actividad artística y su aplicación al dibujo es una herramienta que capacita ante procesos que contienen dificultades interrelacionales: regulación emocional, afrontamiento, conductas depresivas

y ansiosas, autoestima, expresividad. La vía creativa aborda los desafíos emocionales asociados con la soledad que ocasiona la vivencia del cáncer en adolescentes y, al integrarla en el enfoque terapéutico, se proporciona un medio para la autoexploración y la recuperación emocional.

En definitiva, el campo interdisciplinario, integrando las prácticas artísticas y los principios provenientes de las ciencias sociales, las humanidades y las ciencias de la vida, ofrece a los individuos la oportunidad de expresar sentimientos y experiencias que pueden ser difíciles de verbalizar especialmente tras sufrir un shock traumático.

6. REFERENCIAS

Aragón Morales, A.M. y Martínez García, M.R (2021). Los relatos de vida como estrategia de acercamiento a la trayectoria social de los supervivientes de cáncer infantil. Una aproximación desde la Sociología clínica. Sociedad e infancias 5(1) 105-108). https://dx.doi.org_/10.5209/soci.74191.

Aragón Morales, A.M. y Martínez García, M.R. (2022) Sobrevivir al cáncer en la adolescencia. una aproximación a las secuelas sociales a partir de trayectorias vitales. Revista CENTRA de Ciencias Sociales, 2022, vol.1, núm.1, pp 153-169.

Araujo Felice, A.M. y De Yzaguirre García, F. (2021. Sociología Clínica. Reflexiones e investigaciones hoy. Sapere Aude.

Bargh, J. (2017) Before you Know It: The Unconscious Reasons We Do What We Do. Atria Books

Barrado, B. y Torres, J. (2015). Oncobarómetro: percepción de la gravedad de las enfermedades, de sus posibilidades de curación y de las causas que provocan su temor en función de las características socioeconómicas. Madrid: Asociación Española Contra el Cáncer.

Berkman, L. F., & Glass, T. (2000). Social integration, social networks, social support, and health. Social epidemiology, 1(6), 137-173.

Brady, G., Lowe, P. y Lauritzen, S.O. (2015). Connecting a sociology of childhood perspective with the study of child health, illness, and wellbeing: introduction. Sociology of Health and Illness, 36(2), 173-183. doi: https://doi.org/f3tcmm

Cacioppo, J.T., & Patrick, W. (2008). Lonely in a social world, en: Cacioppo, J. T. y Patrick, W. (Eds.): Loneliness: human nature and the need for social connection, 3-19.

Coller, X. (2007). Canon Sociológico. Madrid: Tecnos.

CONRAD, P., & BARKER, K. K. (2010). The social construction of illness: Key insights and policy implications. Journal of health and social behavior, 51(1_suppl), S67-S79.

Dahlberg, L., Andersson, L., & Lennartsson, C. 2018. Long-term predictors of loneliness in old age: results of a 20-year national study. Aging and Mental Health, 22(2):190-196.

De Gaulejac, V. (2008) Las fuentes de la vergüenza, Mármol/Izquierdo Editores.

De Jong Gierveld, J. (1998). A review of loneliness: concept and definitions, determinants and consequences. Reviews in Clinical Gerontology, 8(1): 73-80.

De Yzaguirre, F. y Castillo, C.A. (2013). La perspectiva de la sociología clínica: una sociología de proximidad orientada al sujeto. Actas del XI Congreso Español de Sociología: Crisis y cambio: propuestas desde la sociología, ADENDA, 832-840.

DOLAN, P., & KAVETSOS, G. (2016). Happy talk: Mode of administration effects on subjective well-being. Journal of Happiness Studies, 17(3), 1273-1291.

Grasseli, F. y Salomone, M. (2012). La perspectiva teórico-metodológica de la Sociología clínica. Prisma Social: Revista de Ciencias Sociales, 9, 85-109.

Montessori, M. (1994) Ideas generales sobre mi método: Manual básico, CEPE, S.A.

Palacios, X. y Zani, B. (2014). Representaciones sociales del cáncer y de la quimioterapia en pacientes oncológicos. Revista Diversitas, 10(2), 207-223.

PHELAN, J. C., LINK, B. G., & TEHRANIFAR, P. (2010). Social conditions as fundamental causes of health inequalities: theory, evidence, and policy implications. Journal of health and social behavior, 51(1_suppl), S28-S40.

Porges, S.W. (2018) Guía de bolsillo de la teoría polivagal: el poder transformador de sentirse seguro. Editorial Eleftheria SL.

Ritzer, G. (2012). Teoría Sociológica Contemporánea. Madrid: McGraw-Hill.

Rogers, C.R. (2011). El proceso de convertirse en persona: Mi técnica terapeútica. Ediciones Paídos.

Scribano, A. (2024). Las humanidades como ciencias de la vida. Documentos de Trabajo del CIES, Vida cotidiana, espacio-temporalidad y Sensibilidades Sociales. Centro de Investigaciones y Estudios Sociológicos CIES. 20. 1-4.

Stein, J. Y., & Tuval-Mashiach, R. (2015). The social construction of loneliness: An integrative conceptualization. Journal of Constructivist Psychology, 28(3): 210-227.

Yanguas, J. (2020) La importancia de las relaciones sociales en el envejecimiento. En Yanguas, J. (Ed.) El reto de la soledad en las personas mayores. Fundación la Caixa, pp. 22-42.

Yanguas, J., Pinazo-Henandis, S., & Tarazona-Santabalbina, F. J. (2018c). The complexity of loneliness. Acta bio-medica: Atenei Parmensis, 89(2): 302-314.

EL ARTE Y EL JUEGO COMO TRANSFORMACIÓN PERSONAL Y SANADOR SOCIAL

PROFESORA DRA. ANA TOMÁS MIRALLES
Universitat Politècnica de València
ELENA PRADO MARTÍN-PALOMINO
Universitat Politècnica de València

1.INTRODUCCIÓN

La intersección entre el arte y el juego no solo despierta la creatividad y la imaginación, sino que también tiene un profundo impacto en la transformación personal y el bienestar social para abordar los desafíos de la ansiedad y la depresión en el mundo contemporáneo.

En este artículo, exploraremos cómo el arte y el juego pueden entrelazarse en un poderoso y potente proceso de cura, terapia y sanación, tanto a nivel individual como colectivo.

El juego en nuestra vida cotidiana es una práctica ancestral que se convierte en una estrategia profunda para sanar la mente, el alma y las emociones, influyendo de manera significativa en el desarrollo personal y en la armonía social.

La convergencia entre la expresión artística y el acto de jugar no solo estimula la inventiva, sino que también influye beneficiosamente en ese bucle de inquietudes contemporáneas que surgen como resultado de persistentes preocupaciones y que en esa mediación pueden atajarse en pro del crecimiento individual y la cohesión comunitaria.

Si buscamos la definición de la palabra *Juego* leemos "Acción y efecto de jugar por entretenimiento" (Real Academia Española, s.f. definición 1) Si seguimos buscando y miramos el significado de la palabra *Jugar* encontramos:" Hacer algo con alegría con el fin de entretenerse, divertirse o desarrollar determinadas capacidades" (Real Academia

Española, s.f. definición 1). Esta definición nos da el marco para centrar nuestro trabajo y nos invita a reconsiderar el papel del juego.

Partiendo del concepto “hacer algo con alegría” se está equiparando juego a alegría, diversión y entretenimiento, conceptos positivos que definen la acción de jugar como algo opuesto a la tensión, la preocupación y la tristeza. Esto es importante para nuestro estudio ya que estamos investigando cómo pueden ayudar los estudios en Arte como una terapia sanadora para reducir los niveles de ansiedad y los trastornos que de ella derivan mediante la metodología de reconducir determinados ejercicios artísticos a un punto de vista lúdico, trabajando en la propia infancia y tomando como referencia recuerdos, juegos y juguetes propios de esa etapa.

En este estudio, basado en experiencias tangibles, tratamos de explicar cómo impactar sobre los marcos cognitivos sociales y concienciar con respecto al beneficio del concepto lúdico inspirado por el juego y el juguete infantil. Nos sumergiremos con cierta responsabilidad social en el fascinante mundo del Arteterapia, donde el juego puede convertirse en un vehículo para explorar los recovecos de la psique humana y confrontar los miedos arraigados desde la infancia permitiéndonos abordarlos de una manera segura y creativa.

Por ejemplo, al desplegar un juguete, un libro de artista, una carpeta de estampas, etc. nadie sabe lo que se va a encontrar en su interior. Cada avance es una sorpresa. Podemos recrearnos por un momento en esa misma ilusión infantil que nos hacía felices a la hora de abrir un regalo. Esto sucede cuando se contempla, pero se vive más intensamente y se siente en plenitud mientras se crea: se percibe mejoría como creador que como receptor cultural.

El "arte como juego y terapia" nos invita a reconsiderar el papel del juego y cómo trasciende su percepción limitada como mera diversión infantil para mentes fracturadas y para construir puentes hacia un futuro más equilibrado y compasivo.

Mientras estamos construyendo esas estructuras, ya sean cuadros, juguetes, instalaciones, performances u otras cuestiones artísticas, estamos volviendo a nuestros referentes de la infancia, lo que nos conecta

con recuerdos que nos hacen revivir momentos alegres, así como objetos o situaciones que ya no recordábamos dejando relucir heridas que estaban tapadas y afloran al traerlas al presente. Esto puede ayudarnos a sanar o a ser conscientes del origen o causas de determinados comportamientos que han podido devenir en enfermedad psíquica.

Figura 1. *Arte como terapia sanadora mediante los recuerdos de la infancia y constante remisión al juego.*



Fuente: Imagen propia

Otro de los recursos que contemplamos a través de la lente del arte, es trabajar con el concepto del circo como juego visual fantástico para tratar la ansiedad y el miedo. Desde la pintura o dibujo hasta la escultura, desde el teatro hasta la danza, desde la fotografía hasta la música, el arte nos ofrece un lenguaje universal para explorar y sanar las complejidades de la experiencia humana.

Volver a la niñez con los conocimientos y madurez adulta hace que podamos ahondar en temas de distinta tesitura y que, al contemplarlos

desde otra mirada, puedan cobrar una mayor relevancia y conseguir hacernos reflexionar para pasar de fase y dejar atrás prejuicios y obstinaciones.

Además, la infancia puede ser el pilar donde se sustenta la creatividad en el adulto, como manifiesta el animador checo Jan Svankmajer. Por ese motivo es tan importante defender el derecho del juego en la infancia contenido en el artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño[79].

> Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.
>
> Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.

2.OBJETIVOS

Como objetivo nos hemos planteado el poder utilizar el arte como potente motor en la consecución de logros terapéuticos para sanar enfermedades de la mente y su estudio como herramienta, así como conseguir nuevos modelos terapéuticos y cognitivos desde el arte coherente con la función y aporte psicosocial en la contemporaneidad en la que vivimos.

Seguiremos disertando conforme a la definición por la Real Academia Española de la palabra *Jugar*, junto con las teorías y pensamientos que expondremos, donde se le da la máxima importancia al juego como elemento clave en la educación y desarrollo del niño a nivel social y cognitivo. Así enumeramos los objetivos principales a continuación:

- Jugar para reconducir voluntariamente los pensamientos a la felicidad.

[79] https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf

- El poder comparar la convergencia entre arte y la problemática psicosocial, que tan acentuada se encuentra hoy en día, supone la posibilidad de actuar (de forma efectiva) desde la motivación que proporciona el lenguaje plástico para comunicar.
- Analizar tres dimensiones desde la evolución mental a través de las diferentes manifestaciones artísticas: cognitiva, afectiva y conductual.
- Abarcar problemas de la cotidianeidad y experiencias personales que se pueden tratar desde su expresión a través del medio gráfico, pictórico, escultórico, etc. utilizando sensaciones más privadas que nos inspiren serenidad y seguridad para sobrellevar, afrontar y superar una enfermedad.
- El juego como vehículo para acceder a recuerdos y experiencia vividas en la infancia
- Reafirmar el juego tradicional frente al uso del mal endémico hoy en día de las pantallas.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. ANTECEDENTES DEL JUGUETE EN LA EDUCACIÓN

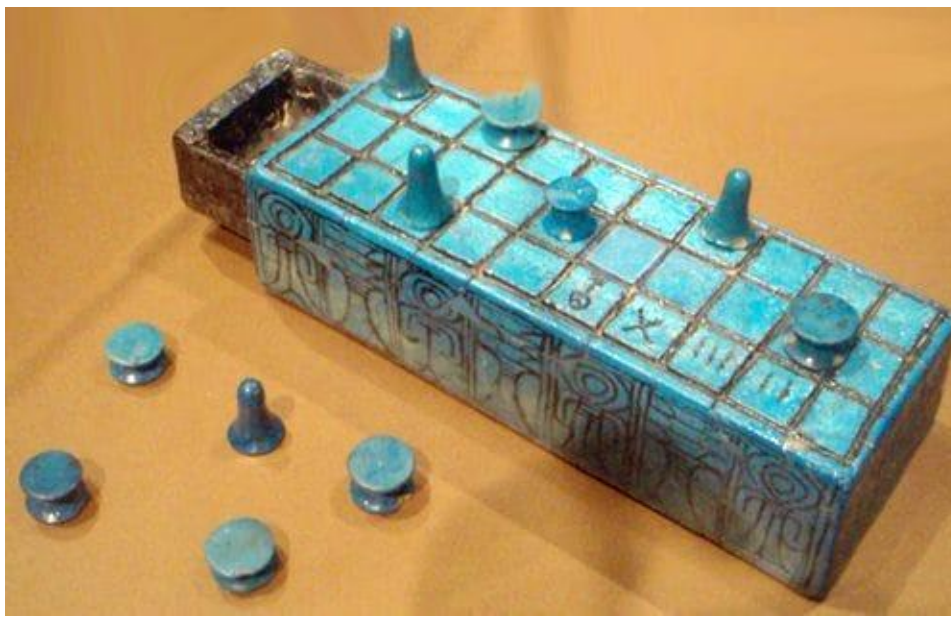
En cuanto al origen del juguete, es difícil determinar la época en que nació. Los más antiguos de los que tenemos conocimiento se encontraron en excavaciones en Mesopotamia durante la primera mitad del III milenio a.C.

Así mismo, del antiguo Egipto conocemos los juguetes que existían por las escenas lúdicas que aparecían pintadas en los papiros, así como los frescos pintados en las tumbas y los objetos encontrados en las mismas. Los primeros juegos de mesa, como el Tablero de *Senet*[80], se encontraron en tumbas sobre el 1575 y 1295 a.C. También se tiene conocimiento de una serie de juegos infantiles que practicaban los niños egipcios, como

[80] El Tablero de *Senet*, junto con el Oware y el Juego real de Ur, son considerados los juegos de mesa más antiguos del mundo.

por ejemplo juegos de competición y lucha, carreras y saltos, pelotas, muñecas y animales como por ejemplo gatos y perros construidos con madera a veces articulados. Las pelotas estaban construidas con cuero, tela, papiro o arcilla.

Figura 2. *Tablero de Senet, Juego del Antiguo Egipto.*



Fuente: Imagen adaptada de Senet de https://es.wikipedia.org/wiki/Senet

En Grecia y Roma el juguete ocupaba un papel importante en la vida social de los ciudadanos y en especial de los niños, que jugaban con aros, pelotas, yo-yó, etc…En Grecia, el día en que el padre le ponía el nombre a su hijo, le era ofrecido el primer juguete, y después se le entregaba uno nuevo en cada cumpleaños, Año Nuevo y demás fiestas.

En Roma, durante las fiestas Sigilares, era común entre los romanos intercambiar figuritas de barro cocido las cuales los niños, después, utilizaban en sus juegos. Según la información que ha llegado a nuestros días, en tiempos de Augusto los niños jugaban con aros, pelotas canicas, peonzas etc…

En la Edad Media a la par de hacerse juguetes con materiales pobres debido a la condición económica y social del pueblo, se fabricaban otros con materiales nobles para los príncipes. De ello nos dan fe los grabados y crónicas de la época.

Durante el Renacimiento los juguetes se comienzan a enriquecer: teatros en miniatura, ejércitos de cartón… Y ya en el siglo XVII el juguete comienza a cobrar más importancia hasta la segunda mitad del S.XIX, con la revolución industrial, donde el juguete alcanza un desarrollo no experimentado hasta entonces a causa de la invención de la máquina de vapor para la mecanización de la industria. La industrialización permite producir juguetes más rápidos de fabricar y cada vez más baratos.

Alemania a principios del S.XIX encabezaba el mercado del juguete con alrededor de 300 fábricas de juguetes como trenes, coches y otros juguetes confeccionados con cartón y madera. Años después el cartón será desplazado por el celuloide y el caucho, y posteriormente por el plástico.

Después de la primera guerra mundial la industria del juguete se extiende por otros países, siendo EEUU uno de los más importantes fabricantes.

3.2. ANTECEDENTES DEL JUEGO EN LA EDUCACIÓN

En este marco teórico, enfrentamos los antecedentes del juego en la educación. La preocupación por el juego es muy antigua. Platón (488-387 a.C.) en su obra Las Leyes, en el Libro VII que está dedicado a la educación, relata que, desde la edad de los tres hasta los seis años, se debe educar al niño mediante el juego. También Aristóteles (384-322 a.C.) trata el juego de forma parecida a Platón, pero separaba por períodos las edades de la vida del niño, por lo que es considerado como el inventor de la relación de la pedagogía con la psicología. Aristóteles habla de las características diferentes que se dan dependiendo de la etapa de la vida en la que se encuentre el niño y manifiesta que se le deberían enseñar disciplinas como la escritura, lectura y dibujo para su desarrollo, así como la importancia de algunas materias como la música y la gimnasia que pueden afectar a las emociones y a la voluntad. En

cuanto a los métodos de aprendizaje, hablaba del juego como forma de enseñar y de su efecto medicinal ya que, una vez terminaba el trabajo, influía sobre el ánimo aportando descanso y relajación.

Aunque muchos pensadores a lo largo de la historia ya habían hablado de los beneficios del juego como recurso para la enseñanza, también ha habido períodos en que ha prevalecido la educación tradicional, considerando el juego como algo banal e inútil, y apartándolo de la educación por ser sinónimo de desorden y descontrol, basando el aprendizaje en el trabajo y la disciplina.

Más adelante, contamos con Comenius en el siglo XVII y Rousseau, Pestalozzi y Fröbel en el XVIII, como los grandes reformadores de la pedagogía infantil, que predican la importancia del juego en la educación del niño. Ellos son algunos de los referentes del movimiento de las Escuelas Nuevas, que consiste en una renovación de la pedagogía que se inicia a finales del siglo XIX y principios del XX en varios países de Europa. Este nuevo método de enseñanza se basaba en la importancia de la observación, la experimentación, la confianza en el niño como ser independiente y en sus recursos. Así se les fomentaba un aprendizaje respetando su espontaneidad, dándoles libertad de elección de actividades, otorgando importancia tanto a la educación intelectual como a la social, moral y práctica.

Este tipo de formación era muy distante de la enseñanza tradicional que abogaba por métodos de aprendizaje caracterizados por una dura disciplina. Algunos famosos pedagogos representantes de este movimiento de la Nueva Escuela que influenciaron en la educación en muchos países fueron, por ejemplo, María Montessori (1870-1952) que elaboró su modelo educativo basado en su propio material de juego y método de aprendizaje.

A finales del siglo XIX, Sigmund Freud empieza a usar el juego en el psicoanálisis como método de tratamiento para las enfermedades mentales. Freud pensaba que el comportamiento y el pensamiento del hombre son motivados por sus deseos y sólo son frenados por los hechos o las exigencias de los demás. En el juego no hay ningún tipo de represión, se actúa motivado por un deseo o fantasía.

A principios del siglo XX, Wertheimer, Koffka y Kölher considerados como los fundadores de la teoría de la Gestalt, estudian la percepción describiendo el proceso psicológico y su relación con el lenguaje y la cultura. Según la escuela de la Gestalt, el comportamiento animal y humano se debe más a la percepción de las cosas como un todo, en lugar de individualmente cada elemento como estímulos separados. Esto se resume en la frase "El todo es mayor que la suma de las partes", que se utiliza para explicar esta teoría.

Figura 3. *La enseñanza de las Nuevas Escuelas estaba basada en la importancia de la observación, experimentación y confianza en el niño y en sus recursos.*



Fuente: Imagen propia

3.3. PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA CONTEMPORÁNEA DESDE EL ARTE

Uno de nuestros referentes en la pedagogía contemporánea es Arno Stern, pedagogo alemán nacido en 1924, que inicia sus investigaciones sobre el beneficio del dibujo en la infancia trabajando en un orfanato con un grupo de niños y niñas judíos en el año 1946.Es ahí cuando crea

una nueva teoría: la del juego libre de la pintura y el concepto de "Closlieu", un espacio seguro con las condiciones necesarias para que los niños puedan dedicarse a dibujar y pintar con tranquilidad, sin la dirección ni intervención en sus trabajos de los educadores, sino de una forma libre y en conexión con sus necesidades e instintos infantiles. Puesto que, según probará, los dibujos no nacen de la imaginación, sino de la memoria orgánica, de las experiencias desde la fase de embrión.

Después Stern trasladó ese concepto del Closlieu a París, donde el juego de pintar se extiende no solo a niños sino a personas de cualquier edad:

> Unos años más tarde, tras dejar aquel trabajo, abrí en la ciudad un taller en el que acogí a muchos niños, grandes y pequeños, así como a personas que ya no eran niños, pero conservaban las ganas de jugar libremente y venían dispuestos a olvidar sus preocupaciones y a eliminar todo cuanto les habían enseñado sobre la manera de enfrentarse a la pintura. Fue así que lograron recuperar su espontaneidad. Tomándose el juego en serio, felices también por compartirlo con los pequeños. Así es como nació el Closlieu. (Stern,2019, p.18)

Con este trabajo defiende el dibujo libre como una especie de refugio del ser humano donde puede reencontrarse con su esencia y su paz al margen de los condicionamientos y estrictas normas que nos impone la sociedad y necesario para nuestra estabilidad emocional. Y demuestra que todas las personas comienzan a dibujar de la misma forma independientemente de su raza, origen, educación y cultura. Su teoría se llama *semiología de la expresión,* y muchos profesionales en el mundo llevan a la práctica este juego libre de la pintura en un "Closlieu".

Para apoyar esta teoría traemos a colación un párrafo sobre una tesis doctoral que contempla esta temática y que citamos textualmente:

> En las prácticas artísticas comunales, o basadas en procesos de commoning, la libertad de creación toma una forma específica con la responsabilidad colectiva en la que se disuelve el contraste entre libertad individual y determinismo institucional (Gielen,2019), mediante el que la institución marca las prioridades de aquello que se representa en el sistema cultural con relación a sus intereses políticos. Esta forma de creación se sostiene en los propios procesos de trabajo colectivo y supone un tipo de libertad creativa. (Ferriols,2023, p.538)

4.METODOLOGÍA

La forma de trabajar nuestros proyectos es mediante la creación de juguetes. Esto nos lleva a sumergirnos de nuevo en la infancia por medio del recuerdo para crear, disfrutar y sanar. Escuchar nuestro interior es lo que nos irá dando las respuestas. Poco a poco, unas imágenes nos llevarán a otras y así podremos revivir momentos y situaciones.

Figura 4. *Reconducir el arte al juego y a la infancia como forma de sanar mediante el recuerdo.*



Fuente: Imagen propia

Esto nos conduce por un lado a disfrutar del proceso de trabajo recreándonos en referentes de la infancia que teníamos olvidados, y, en segundo lugar, a conectar con nuestra esencia, donde nos encontraremos con sensaciones agradables y otras no tanto, pero que en todo caso reviviremos y sacaremos del subconsciente para afrontarlas.

4.1. LA INFANCIA COMO INSPIRACIÓN Y SANACIÓN: REFERENTES TEÓRICOS

El papel del juguete es ser el vehículo para sumergirnos en la infancia por medio del recuerdo. Desde el momento en que estamos frente a algo que nos provoca tristeza o desasosiego, puede que estemos empezando a detectar la causa de un algún problema de nuestra conducta.

Solo con ser conscientes de su origen ya estamos avanzando en nuestra curación porque volvemos a nuestro núcleo original, el núcleo de meditación y ser. Según el psiquiatra Dr. Thomas Trobe:

> A muchos de nosotros nos han marcado con patrones negativos en la infancia que nos han condicionado y hecho perder límites y sentido de identidad. Este tipo de vínculo negativo puede haber sido impuesto a través del abuso verbal, sexual o físico.
>
> Como consecuencia, perdimos la identidad y la confianza en nosotros mismos muy pronto. Son cualidades internas que hay que apoyar mientras somos niños porque, en esa etapa todavía no tenemos sentido de identidad y somos muy vulnerables a lo que la gente diga o haga a nuestro alrededor. (Trobe y Trobe ,2021, p.117)

Por otro lado, hay muchos autores que defienden regresar a la infancia como fuente valiosa de paz e inspiración. Este es el caso del poeta Rainer María Rilke en su obra *Cartas a un joven poeta*:

> Y aunque estuviera usted en una cárcel cuyas paredes no dejaran llegar a sus sentidos ninguno de los rumores del mundo, ¿no seguiría teniendo su infancia, esa riqueza preciosa, regia, el tesoro de los recuerdos? Vuelva ahí su atención. Intente hacer emerger las sumergidas sensaciones de ese ancho pasado; su personalidad se consolidará, su soledad se ensanchará y se hará una estancia en penumbra, en que se oye pasar de largo, a lo lejos, el estrépito de los demás" (Rilke,2008, p.23)

Así mismo, el animador checo Jan Svankmajer, quien escribió en el año 1999 el decálogo sobre sus principios artísticos se refiere a la infancia como fuente inagotable de inspiración:

> Entrégate sin reserva a tus obsesiones. No tienen nada que tenga más valor. Las obsesiones son relictos de la infancia. Y precisamente de los abismos de la infancia provienen los más grandes tesoros. En esa dirección, siempre se debe mantener la puerta abierta. No importan los

> recuerdos, importan los sentimientos. No importa la conciencia, importa el inconsciente. Deja que ese río subterráneo fluya por tu interior.[81]

Svankmajer considera el juego como el principio clave de su proceso creativo y le da una gran importancia al inconsciente y a los sentimientos. Entiende que la única manera de crear es estar inmerso en el proceso. De esta manera todo quedará reflejado en la obra.

4.2. PRODUCCIÓN ARTÍSTICA EN EL GRADO DE BELLAS ARTES

En esta parte práctica expondremos algunos de los proyectos en los que hemos trabajado sobre el tema del juguete y la infancia.

4.2.1. EL CIRCO COMO ARTE Y COMO FORMA DE AFRONTAR EL MIEDO: TÉCNICAS UTILIZADAS

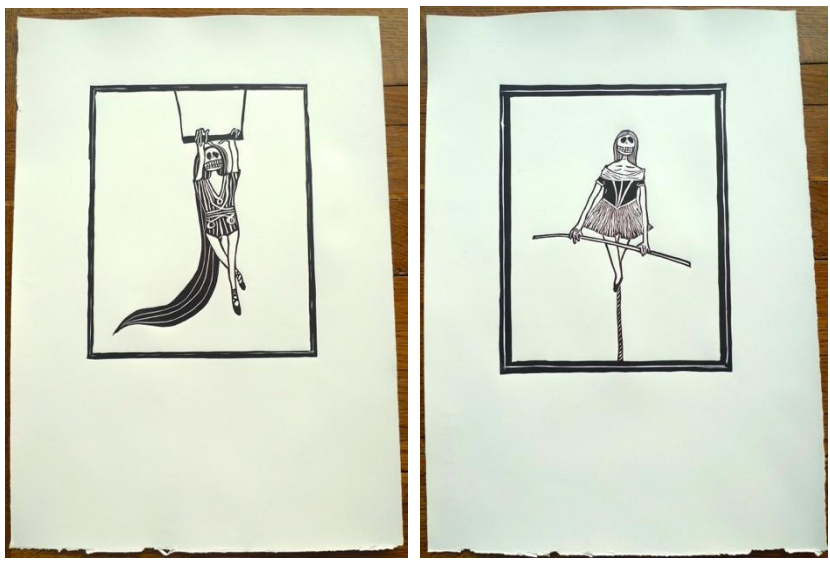
El circo es un símbolo de libertad y va unido a los recuerdos de la infancia. Representa una atmósfera de magia, ilusión, sorpresa y una sensación de que todo es posible. También es símbolo de transformación continua, renovación y superación. Pero aquí los personajes que integran nuestro circo creado en una propuesta artística desde la gráfica de reproducción múltiple, se usan como una metáfora y refugio frente al exterior; como terapia para trabajar el miedo, abstraerse de todo juicio externo y confiar en el esfuerzo, los entrenamientos y el camino.

Los protagonistas simbolizan las condiciones que se han de tener para superar las amenazas: la funambulista en la cuerda floja tiene que mirar hacia el frente para no caer ; la trapecista que puede caer a la pista si pierde su concentración, los equilibristas que se juntan y se alejan, la adivina que ve el futuro en su bola de cristal, el forzudo que levanta el peso récord porque cree que puede hacerlo, etc.…Cada cual representa su visión del mundo desde el punto de vista del artista frente a la incomprensión de la sociedad. Esto es el permanecer fiel a uno mismo, la resistencia física y psicológica e infinitud de batallas que tienen que

[81] Blog de actualidad y pensamiento Ovejas Muertas (2021,24 de julio) Jan Svankmajer: Decálogo https://ovejasmuertas.wordpress.com/2021/07/24/jan-svankmajer-decalogo/

librarse desde dentro. Estos personajes nos animan a creer en nosotros mismos y no mirar al abismo y enfrentar las amenazas que supone el proceso creativo para la consecución de nuestros objetivos.

Figura 5. *Primeros trabajos sobre el Circo. Artista: Elena Prado, 2023.*



Fuente: Imagen propia

Las técnicas para afrontar esta obra podrían haber sido muy dispares, pero realmente es el grabado el que nos supone un reto a muchos niveles. No tienen nada que ver las expectativas con las que se empieza en comparación con el trabajo a medida que se va conociendo. Es una disciplina que requiere templanza, paciencia, disciplina, observación, concentración absoluta, tanto a la hora de procesar una matriz, carvar en la madera o en el linóleo como a la hora de entintar y estampar sobre el papel, pero, sobre todo, fe, pasión e ilusión para no abandonar al mínimo error. El grabado tiene muchas similitudes con la vida: hay que seguir el camino de la disciplina y la fuerza de voluntad para conseguir un buen trabajo. Para abordar una matriz xilográfica, o también llamada en relieve, debemos carvar la madera para eliminar lo que no nos sirve:

es decir, las zonas blancas de papel: las zonas que no deseamos que aparezcan en la estampa las vamos trabajando con la gubia. En la vida también se trata de ir eliminando las cosas que no nos sirven con el fin de evolucionar. Tanto en el trabajo como en la vida se intenta llegar al autoconocimiento y autoperfeccionamiento: en el trabajo y en el carácter que van unidos porque se van forjando a la vez hasta llegar a un nivel más alto de espiritualidad, y esto se hace gracias al esfuerzo. El camino corto siempre hace que cometamos fallos: por ejemplo, si haces un mal registro, todo el trabajo posterior estará mal. Si no se limpia bien el acetato que ponemos bajo el papel, la mancha se trasladará a la estampa. O si no se ha trabajado bien la matriz y se deja algún fallo, esto se verá en el resultado. Es una lucha y un pulso continuo contra uno mismo. Si no se pone todo el esfuerzo y atención, la estampa no tendrá el mismo valor.

Figura 6. *El Circo de papel. Artista: Elena Prado,2023. Fuente propia*



Fuente: Imagen propia

Un libro de artista es como una caja de sorpresas. Al desplegarlo no sabemos lo que nos vamos a encontrar en su interior. Cada avance es una aventura y nos brinda la oportunidad de revivir la misma ilusión que teníamos en la infancia al abrir un juguete nuevo o un regalo.

Volvemos a recuperar esa magia y no solo a la hora de desplegar el libro y dejarnos sorprender, sino a la hora de crearlo. Esto se debe a que, con la atención que ponemos en el trabajo, estamos estimulando la corteza prefrontal del cerebro que es la que se encarga de la concentración y de la toma de decisiones y la planificación, entre otras funciones. Esto hace que el cerebro libere una serie de neurotransmisores como la dopamina, la serotonina y la oxitocina que son hormonas relacionadas con la felicidad. La dopamina tiene una función muy importante porque se activa cuando llega algo inesperado y nos ayuda a ilusionarnos y a motivarnos. Somos nosotros mismos con nuestro trabajo quienes la fabricamos.

Figura 7. *El Circo de Bronce. Artista: Elena Prado, 2023*



Fuente: Imagen propia

Enfrentarse a la disciplina de fundición es una prueba de resistencia física y psicológica. Siempre está el riesgo de quemarse con la cera o los peligros que se derivan de la manipulación de metales a elevadas

temperaturas y del uso de las herramientas que se utilizan para dar el acabado a las piezas. Al principio nos enfrentamos a un ritmo muy exigente de trabajo y esfuerzo, pero a medida que nos vamos familiarizando con el entorno vamos descubriendo cualidades nuevas que no conocíamos y superando miedos. Esto va reforzando nuestra autoestima. Los grandes logros nos hacen cada vez más seguros de nosotros mismos, más autónomos y libres.

Figura 8. *El Circo de Madera. Artista: Elena Prado, 2023.*



Fuente: Imagen propia

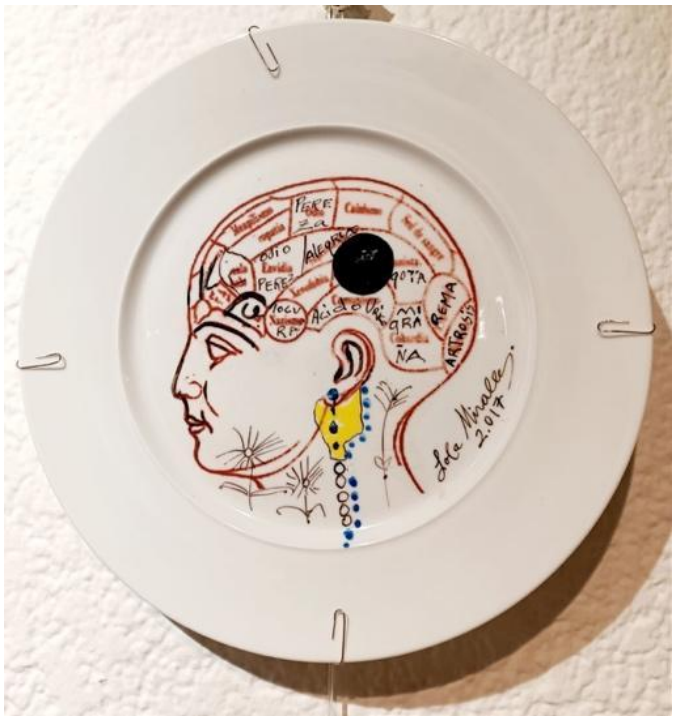
Durante este proceso creativo se han experimentado diferentes sensaciones que nos han ido guiando hasta la idea final que nada tenía que ver con la de un principio. Se trata de abrazar la incertidumbre y confiar en el proceso, que es el que nos va dirigiendo. Trabajar con madera supone un riesgo por cuanto que se tiene que utilizar una maquinaria peligrosa, y enfrentarse a diario a estas máquinas requiere mucha atención y prudencia, puesto que, un despiste puede ocasionar un daño grave. Pero tampoco se debe trabajar con miedo. El mantener la

atención fija sobre nuestro trabajo con tanta intensidad hace que nos aislemos del entorno consiguiendo un efecto parecido a la meditación. Esta sensación de paz y relajación proporciona felicidad.

5.2. LA MENTE: CIELO O INFIERNO.

Todo esto nos lleva a trabajar con nuestra mente ordenando y clasificando nuestros pensamientos y teniéndolos bajo control y encasillados mientras estamos creando como si fuese una ilustración antigua de frenología, la antigua doctrina desarrollada en el s. XIX que defendía que todas las facultades de la mente están localizadas en determinadas zonas del cerebro en función de las protuberancias y relieves del cráneo. Esta teoría no tiene validez hoy en día, pero relacionándolo con los versos de John Milton "La mente es su propio lugar, y puede hacer en ella un Cielo del Infierno, y del Infierno un Cielo" (Milton, I,254) nos surge la idea de que cada uno de nosotros podemos tener la capacidad de gobernar y ordenar nuestros pensamientos de forma sana, o bien dejar que la ansiedad y la negatividad puedan con nosotros. La mente puede ser nuestra mejor aliada o nuestra peor enemiga.

Figura 9. *Series Mentales. Arte en cerámica de Dolores Miralles. Platos expuestos en la Casa de la Cultura de Quart de Poblet en abril de 2024.*



Fuente: Imagen propia







Fuente: Imagen propia

6.TRANSFERENCIA DE RESULTADOS QUE REVIERTEN EN LA SOCIEDAD

En cuanto a los resultados hemos podido comprobar cómo la creación artística por medio de la actividad lúdica crea en la persona una mayor felicidad, la aleja de la ansiedad mediante la concentración en el trabajo y reaviva el recuerdo de la infancia gracias al juego.

Para seguir dando servicio a la sociedad, en este otro caso organizamos una serie de talleres para niños donde los padres, si querían, podían colaborar con sus hijos recortando, pintando o construyendo una marioneta de papel.

Figura 10. *Taller de construcción de marionetas de papel. Salón del Cómic de Valencia, 2024.Aula American Space Valencia- Universitat Politècnica de València.*



Fuente: Imagen propia

Algunos padres que al comienzo solo observaban el trabajo que hacía su hijo, poco a poco comenzaban a ayudarles, e incluso algunos pedían elaborar su propio recortable. Y demostraban estar más inmersos en el trabajo y tenían más interés incluso que los hijos. El tiempo de elaboración de la actividad estaba en torno a los 30 o 45 minutos. Durante este tiempo la ilusión y relajación se reflejaba en sus rostros, y cuando terminaban se marchaban contentos de haber compartido esta experiencia creativa con sus hijos. Esta práctica se hizo durante las jornadas de Salón del Cómic de Valencia en el Aula de American Space Valencia-Universitat Politècnica de València del año 2023 y 2024, y en ella participaron más de cien familias.

Así mismo seguimos realizando unos talleres de gráfica y estampación dentro de un programa organizado por el Centro de Investigación Arte y Entorno de la Universitat Politècnica de València en coordinación con la Asociación de Consumidores UNAE de Valencia, en el

marco de la Agenda 2030.Los talleres están orientados a promover y dinamizar los Objetivos de Desarrollo Sostenible entre todos los sectores de la población. Estas prácticas en concreto se han desarrollado en escuelas públicas valencianas, pero también se han realizado talleres con la misma temática en distintos eventos.

Figura 11. *Carteles para los Días Europeos de la Artesanía 2023 y 2024.Fuente Propia. Organizan ARTEVAL, UPV y CIAE, para el proyecto liderado por Paula Santiago "Aprender Enseñando", coordinado por Ana Tomás y Chele Esteve.*





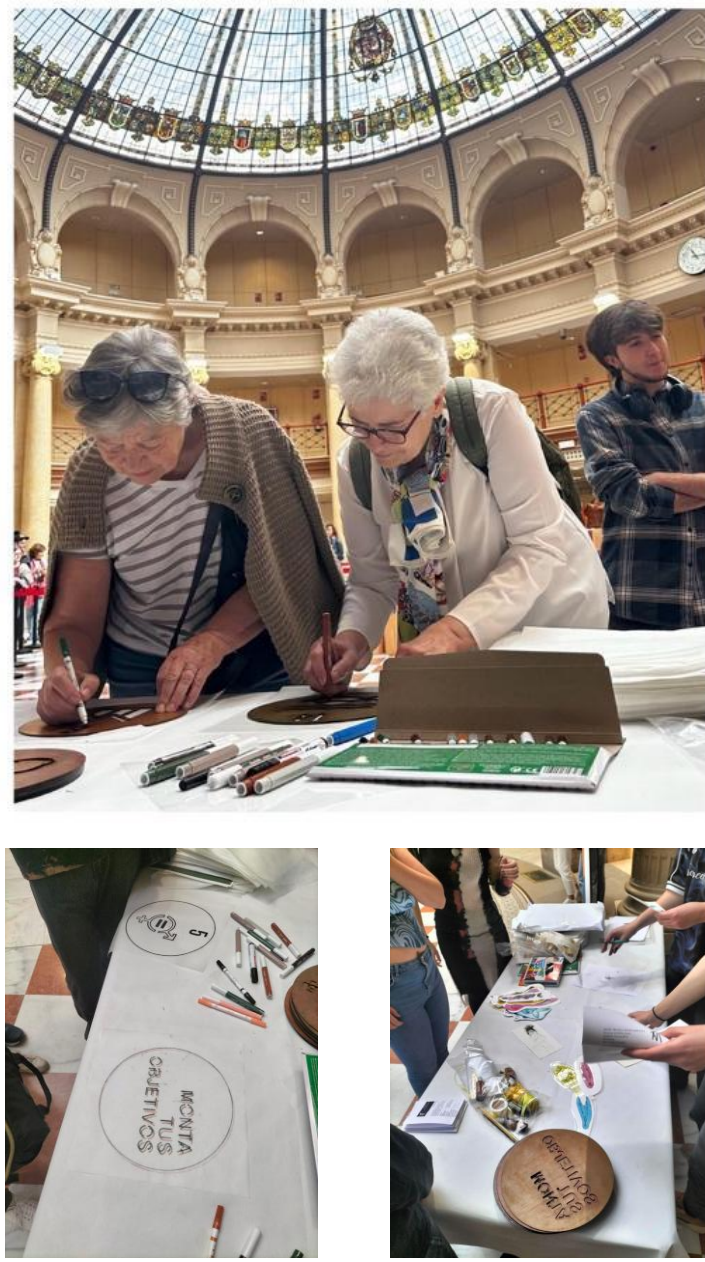
El "Taller participativo con ODS aprender enseñando -Dedos Pequeños, Manos Expertas" se celebró en las últimas ediciones de los Días Europeos de la Artesanía (2023 y 2024) que organiza la Asociación de Artesanos Valencianos (Arteval) en colaboración con la Consellería de Innovación, Industria, Comercio y Turismo, y el Excelentísimo Ayuntamiento de València con el mismo fin de promover y dinamizar la Agenda 2030.

Figura 12. *Acciones artísticas Días Europeos de la Artesanía:" ELEVAR LO COTIDIANO". Edificio del Reloj, Puerto de Valencia. Organizan ARTECAL, UPV y CIAE.*



Fuente: Imagen propia

Figura 13. *Taller participativo y performativo en el Palacio de las Comunicaciones, antiguo edificio de Correos de Valencia.*



Fuente: Imagen propia

Las actividades que llevamos a cabo consisten en la estampación sobre soporte textil, como por ejemplo bolsas o fragmentos de tela, que decoran, tras breves reflexiones y generación de narrativas, con los motivos de los ODS y se llevan consigo una vez finaliza la actividad.

El resultado que hemos comprobado, a parte del disfrute de la actividad por los participantes independientemente de su edad, es que, al hacerlo desde una actividad lúdica, se retiene y recuerda mejor la idea que queremos transmitir.

7.CONCLUSIONES.

Con este estudio hemos comprobado el beneficio que causa en el ánimo de una persona adulta realizar una actividad creativa manual relacionada con el juego infantil. La metodología empleada de aprendizaje-servicio con un enfoque social es muy eficaz en todas las edades.

Por un lado, cuando nos enfrentamos a una actividad que nunca habíamos realizado y ponemos toda nuestra atención en el aprendizaje y la consecución de nuestros objetivos enfrentando todo tipo de amenazas y peligros, como, por ejemplo, la manipulación de maquinaria peligrosa o la resolución de problemas que se van presentando en el proceso, esto hace que se refuerce nuestra autoestima y confianza. También, al revivir y recrear los recuerdos de la infancia estamos estimulando la corteza prefrontal del cerebro donde se liberan una serie de neurotransmisores, como la dopamina, que son responsables de las emociones de alegría y felicidad.

> Los agentes artísticos mediadores de tales propuestas, contribuye al encuentro de diversas generaciones y estamentos consiguiendo soluciones conjuntas, pero tan divergentes como cada personalidad que se enfrenta a las acciones contribuyendo a cubrir las necesidades de la comunidad "de forma integral e inclusiva". (Puerta, F. 2019, p.101)

El retroceder a la infancia en busca de recuerdos para crear nuestras obras nos lleva a conectar con nuestra esencia y con episodios que probablemente teníamos olvidados. El hecho de pensar mediante el recuerdo en personas, situaciones y lugares de nuestra infancia nos pueden ayudar a hallar soluciones a traumas y problemas psicológicos que

tengan ahí su origen. Pero para ello es preciso que el adulto haya podido dedicar tiempo a jugar cuando era un niño. Si sustituimos el juego tradicional por las pantallas, estamos privando al futuro adulto de unas herramientas para su desarrollo a las que puede recurrir durante toda su vida. Por eso es tan importante en estos tiempos defender el Artículo 31 de la Convención de los Derechos del Niño de 1989 donde se les reconoce el derecho al descanso y al juego, su participación en la vida cultural y en las artes y la obligación que tienen los Estados de garantizar este derecho.

Como conclusión, mientras se crea arte como juego, y sin ser conscientes, estamos volviendo al juego, disfrutando mientras creamos, porque recuperamos la libertad y la ilusión que sentíamos en la infancia. Si esta experiencia la alargamos en el tiempo dedicando nuestros proyectos artísticos a la creación lúdica de una forma continuada, podemos obtener día tras día una mejora en nuestros niveles de ansiedad, puesto que vamos disfrutando de la creación mientras que el propio proceso, sin darnos cuenta, nos va ayudando a conocernos mejor fortaleciendo nuestra autoestima, y dándonos paz y confianza, hasta llegar al punto de no necesitar la aprobación de los demás porque estamos haciendo algo nuestro y somos nosotros los únicos que podemos juzgar si es una buena obra. Decía Rilke refiriéndose a las críticas externas sobre las obras de arte: "Sólo el amor puede captarlas y retenerlas, y sólo el amor puede tener razón frente a ellas" (Rilke,2008, p.37)

8.REFERENCIAS

Centre de Cultura Contemporània de Barcelona. 2016.*Soy Cámara, el programa del CCCB enuncia el Decálogo de Svankmajer (video) You Tube* https://youtu.be/ILx2BrSaCe4

Gorris, J.M. (1976). *El juguete y el juego.* Editorial Avance

Dauber, S.C. (2017) *La Semiología de la expresión: Arno Stern (*Trabajo de Final de Grado, Universitat de les Illes Balears. Facultad de Educación https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/3746/Dauber_Sarah_Clarissa_cor.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Ferriols, A (2023). *Teoría del Cuidado en el Arte del Siglo XXI. Propuestas de creación artística y gestión cultural en el sur de Europa durante el*

periodo 2000-2023 (Tesis Doctoral) Universidad Politécnica de Valencia) https://riunet.upv.es/handle/10251/203127

Milton, J. (2015). *El paraíso perdido.* Austral

Ovejas Muertas (2021,24 de julio) Jan Svankmajer: Decálogo https://ovejasmuertas.wordpress.com/2021/07/24/jan-svankmajer-decalogo/

Panyella, I. (2023, octubre). Juegos de mesa, diversiones y pasatiempos en el Antiguo Egipto. *National Geographic* (https://historia.nationalgeographic.com.es/a/juegos-de-mesa-diversiones-y-pasatiempos-en-el-antiguo-egipto_19088

Platón (2002). *Las Leyes.* Alianza Editorial

Puerta, F. (2019). Aprendizaje- servicio, arte e innovación docente en la UPV. Revista Sonda. Investigación en Artes y Letras. nº 8, pp 99-112

Rilke, R.M. (2008). *Cartas a un joven poeta.* Alianza Editorial

Stern, A. (2019). *Feliz como un niño que pinta.* Trampa Ediciones

Trobe K. y Trobe A. (2021). *El fluir del amor.* Gaia Ediciones

9.índice de IMÁGENES

1.Fuente propia

2. Fuente: Imagen adaptada https://es.wikipedia.org/wiki/Senet

3.Fuente propia

4.Fuente propia

5. PRADO, E. (2022). *Circus Parade Fantastic Show*. Linografías

6. PRADO, E. (2023). *Circus Parade Fantastic Show*. Libro de Artista.

7. PRADO, E. (2024). *Circus Parade Fantastic Show.* Bronce colado

8. PRADO, E. (2024). *Circus Parade Fantastic Show*.Madera de Tilo

9. MIRALLES, D. (2022) Series Mentales. Arte en cerámica de Dolores Miralles. Platos expuestos en la Casa de la Cultura de Quart de Poblet en abril de 2024

10 Taller de construcción de marionetas de papel. Salón del Cómic de Valencia, 2024.Aula American Space Valencia- Universitat Politècnica de València.Fuente propia

11. Carteles para los Días Europeos de la Artesanía 2023 y 2024.Fuente Propia. Organizan ARTEVAL, UPV y CIAE, para el proyecto liderado por Paula Santiago “Aprender Enseñando”, coordinado por Ana Tomás y Chele Esteve.

12. Acciones artísticas Días Europeos de la Artesanía:” ELEVAR LO COTIDIANO”. Edificio del Reloj, Puerto de Valencia. Organizan ARTECAL, UPV y CIAE. Fuente propia.

13. Taller participativo y performativo en el Palacio de las Comunicaciones, antiguo edificio de Correos de Valencia. Fuente propia.

SECCIÓN IV.

ARTE Y SOCIEDAD: TRANSFORMACIÓN Y ACTIVISMO

EXPLORANDO LAS DIMENSIONES SOCIALES DEL ARTE. BETH MOYSÉS Y SUZANNE LACY

MARÍA DEL CARMEN PÉREZ CASANOVA
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo examina las obras de dos artistas contemporáneas, Beth Moysés y Suzanne Lacy, centrándose en cómo su trabajo aborda cuestiones de representación social y participación ciudadana planteando su trabajo artístico como un método de intervención en grupos y comunidades. Moysés y Lacy son conocidas por su enfoque innovador en el arte socialmente comprometido, que desafía las normas convencionales del arte contemporáneo y fomenta la reflexión crítica sobre temas sociales urgentes.

Ambas han utilizado su práctica artística para explorar temas de género, violencia, comunidad y participación ciudadana. A través de sus obras, han desafiado las estructuras de poder establecidas y han amplificado las voces de aquellos marginados o silenciados por la sociedad. Se examinarán las contribuciones de estas dos artistas al campo del arte socialmente comprometido, destacando algunas de sus obras más influyentes y su impacto en la conciencia social.

2. OBJETIVOS

- Analizar cómo las obras de las artistas contemporáneas Beth Moysés y Suzanne Lacy abordan cuestiones de representación social y participación ciudadana a través de su práctica artística.

- Explorar cómo el trabajo artístico de ambas se convierte en un método de intervención en grupos y comunidades, desafiando las normas convencionales del arte contemporáneo.
- Investigar cómo estas artistas utilizan su enfoque innovador en el arte socialmente comprometido para fomentar la reflexión crítica sobre temas sociales urgentes, como género, violencia, comunidad y participación ciudadana.
- Destacar algunas de sus obras más influyentes, así como su impacto en la conciencia social y en la amplificación de las voces de aquellos marginados o silenciados por la sociedad.
- Analizar sus contribuciones al campo del arte socialmente comprometido y cómo han desafiado las estructuras de poder establecidas a través de su trabajo artístico.
- Proporcionar una comprensión más profunda del potencial del arte como herramienta para el cambio social y la promoción de la justicia social, a través del estudio de sus prácticas artísticas.

3. METODOLOGÍA

Se realiza una revisión de la literatura existente sobre las obras de Beth Moysés y Suzanne Lacy. Esta revisión permite establecer un marco teórico para el análisis de las obras de las artistas y su impacto en la sociedad.

Se seleccionan algunas de sus obras más representativas para un análisis. Se examinan aspectos como el tema, el contexto social y político, las técnicas utilizadas y el mensaje transmitido. Este análisis ayuda a entender cómo las artistas abordan cuestiones de representación social y participación ciudadana en su trabajo artístico.

Se comparan y sintetizan los hallazgos de la revisión bibliográfica, el análisis de obras y la investigación documental. Esto permite identificar patrones, tendencias y temas recurrentes en el trabajo de ambas, así como evaluar su contribución al campo del arte socialmente comprometido.

4. DISCUSIÓN

4.1. Beth Moysés. Explorando la identidad femenina y la vulnerabilidad

Beth Moysés (Brasilia, Brasil, 1960) es una artista brasileña conocida por su enfoque en temas de género y vulnerabilidad. A través de medios como la fotografía, la performance y la instalación, Moysés ha explorado las complejidades de la identidad femenina en la sociedad contemporánea. Su obra a menudo desafía los estereotipos de género y aborda cuestiones de violencia doméstica, maternidad y sexualidad. Un ejemplo destacado de su trabajo es la serie "El vientre de la ballena", que utiliza la metáfora de la ballena para representar el útero como un espacio de poder y opresión para las mujeres. Moysés invita al espectador a reflexionar sobre las experiencias íntimas y a menudo invisibles de las mujeres en la sociedad.

Beth Moysés ahonda en la naturaleza del abuso y de la violencia doméstica, el dolor y las cicatrices mal cerradas. El traje de novia, símbolo de esperanza de una felicidad a menudo fracasada, es prácticamente inseparable de su trabajo. Igual que sus acciones con mujeres maltratadas que vuelven a vestirse de blanco (con los trajes que usaron el día de la boda) para experimentar ese afecto fracasado que las retiene y liga su memoria a un sueño que no fue.

No es casual que su trabajo en la Comisaría de la Mujer en Brasil durante un año, orientara la obra de Moysés hacia esos derroteros, y que tratara de dar voz a esas mujeres que silenciaban su maltrato por vergüenza y que ella misma conoció.

Distintos medios expresivos como la performance, la fotografía, el vídeo, las instalaciones o la escultura, son utilizados por Beth Moysés para recrear metáforas de sentimientos, de ilusiones o desilusiones, de mitos o realidades.

FIGURA 1. *Beth Moysés, Lecho Rojo, 2008. Performance*



En la performance *Lecho Rojo*, diez mujeres de diferentes edades aparecen sentadas en círculo sobre una especie de lecho de tejidos blancos donde cada una de las participantes esculpe una escultura en forma de corazón con el cual establecen una relación de ternura, hasta el punto de estrecharla entre sus brazos o untársela por sus cuerpos desnudos, unas veces de modo sensual y otras de modo violento.

La utilización del bordado y de objetos procedentes del ajuar de novia se relaciona directamente con ese deseo de redención de la condición femenina a través de la liberación del vínculo sentimental que estos ejemplifican.

Pero todo ese complejo mundo de sentimientos, que halla su medio natural en esa acción en vivo a la que nos introducen videos como *Memoria del afecto* (2002) donde decenas de mujeres arrastrando despacio sus vestidos de novia por las avenidas financieras de São Paulo, van deshojando flores, dejando caer sus pétalos. Serias y perfectamente concentradas en su intención, la acción termina cuando las novias entierran los tallos espinosos a palazos de sepulturero.

FIGURA 2. *Beth Moysés, Memoria del afecto, Brasil, 2002, performance*



Cuando las piezas se integran en un espacio museístico queda convertido en una especie de almacén de silencios y frustraciones, en un depósito de vivencias que nos es vedado compartir por hallarnos confinados a la distancia que impone la observación. Sí podemos, no obstante, entablar un contacto más directo con todas esas historias individuales que integran el relato colectivo en cómo cambiar el amor. Es esa intimidad compartida la que sin duda provoca nuestra empatía, al situarnos entre lo propio y lo ajeno que es siempre sinónimo de comunicación.

Desde los comienzos de su trayectoria, la artista ha procurado desentrañar la injusticia que cotidiana y socialmente se comete contra la mujer, explicitar plásticamente la contraposición en la percepción de los mundos masculinos y femeninos, proyectando en sus obras una sensibilidad contestataria y reivindicativa. (Mayordomo, s.f.)

En su video-performance, titulada *Diluidas en Agua* (2008) que se realizó en Zaragoza (más tarde también en Salamanca en 2009, Sao Paolo en 2011 y Panamá en 2013).

Participaron 40 mujeres; 20 de ellas eran mujeres que vivían en casas de acogida, protegidas por el estado, puesto que estaban en riesgo de muerte por parte de sus parejas. Las otras 20 eran mujeres que tenían la intención de cambiar el tema de la violencia en la vida de las mujeres.

Los vestidos blancos se hicieron dentro de la casa de acogida por las mujeres que vivían allí. Cada una de ellas recibió un vestido y un rotulador rojo. Dentro de los vestidos escribieron todo lo que sucedió en sus vidas y todo lo que sufrieron, de modo que los vestidos se volvieron una gran página en blanco, como un diario.

FIGURA 3. *Beth Moysés, Diluidas en agua, Zaragoza, 2008. Imágenes de la performance y de uno de los vestidos.*



Las otras 20 mujeres participantes llevaban los vestidos con los escritos realizados por las mujeres que se encontraban en el refugio. Con una enagua blanca debajo de los vestidos y tabletas de jabón en sus manos, se dirigieron al lugar donde sucedió el ritual (una plaza de la ciudad). Formaron un círculo y se quitaron los vestidos, dejando al descubierto los escritos dentro de la ropa. En este momento el público podría estar en contacto con los sentimientos de esas mujeres anónimas.

En el suelo había 20 cuencos llenos de agua, uno delante de cada mujer. En un acto de solidaridad, las mujeres lavan los vestidos tratando de quitar las cicatrices, los recuerdos y el dolor de las otras mujeres que estaban en esta ropa; tratando que volvieran a ser blancos. Después de lavados, los retorcieron para escurrirlos y se los pusieron de nuevo, a pesar de que estaban mojados.

Las palabras quedaron en los cuencos, diluidas en agua. Los vestidos quedaron de color rosa, porque lamentablemente los recuerdos no se pueden eliminar totalmente.

Margarita Aizpuru, define el trabajo de Beth Moysés en el artículo titulado *El cuerpo sometido: belleza y violencia,* que se encuentra en la web de la artista:

> Beth Moysés se acerca al tema de la violencia sobre las mujeres, fundamentalmente los malos tratos domésticos, desde una perspectiva sutil y poética, a través del traje de novia como metáfora tanto de felicidad, de amor, elegancia y belleza, como del comienzo de un proceso de compromiso, dedicación, sacrificio y, en muchos casos, de violencia sufrida por las propias mujeres en sus hogares. Casi todas sus obras artísticas las ejecuta con el mismo material, trajes de novia.
>
> Comprometida con el activismo feminista, colabora asiduamente con grupos de mujeres contra los malos tratos, realizando trabajos creativos de fuerte carga social, como la serie de retratos de novias que realizó en una boda colectiva de mujeres presas en un penal de São Paulo. Ahora podemos ver aquí "Luta"(Lucha), unos guantes de boxeo realizados con trozos de traje de novia y "Gotejando (El testamento de Amelia)", un vídeo performance en el que la propia artista y su hija realizan una intensa, poética y emocionante acción: ella se encuentra vestida de novia y con una corona en la cabeza, su hija vestida de blanco y con una corona de flores. El traje de novia de ella lleva cosidas perlas en forma de lágrimas, que la niña va cortando, una por una, y cosiéndolas a su propio vestido. Una conexión entre madre e hija, a quien traslada su propia experiencia, los propios aconteceres de su existencia para que sepa lo que ella sabe.

FIGURA 4. *Beth Moysés, Un pedazo de mí, 1997. Cama, trenza de su pelo y vestido de boda. 23 x 30 x 52 cm*



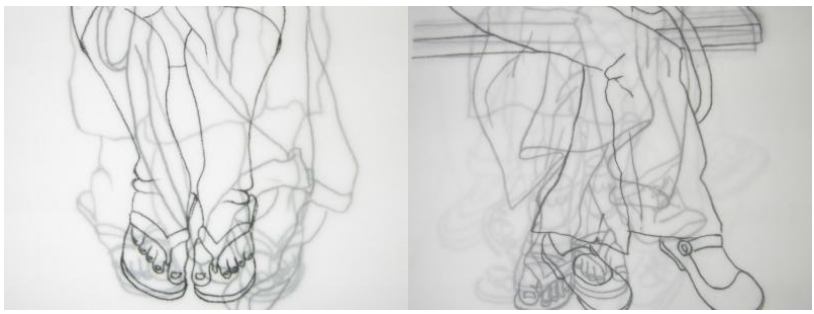
FIGURA 5. *Beth Moysés, Lucha, 1998. Guantes de boxeo profesionales, forrados tela de vestido de novia. "En este trabajo me enfrenté directamente las fuerzas masculinas y femeninas".*



FIGURA 6. *Beth Moysés, Cajas de novia, 1996. Impresiones fotográficas sobre tela de vestido de novia, tela acrílica, tul, flores y perlas, colocados sobre estructura de alambre, 190 x 120 cm.*



FIGURA 7*. Beth Moysés, dibujos de la serie Mujeres Divididas, 2004*



Esta serie de dibujos se hizo en un período de cinco meses durante mis visitas semanales a la estación de Policía de la Mujer de Protección en São Paulo, Brasil.

Cuando llegué a la estación de policía, pasando por la puerta principal, siempre me encontraba sentada en el mismo banco a una silueta femenina esperando para ser atendida. Como si yo fuera una de esas mujeres, solía sentarme en ese mismo lugar, observando sus rostros. Sus ojos mirando hacia abajo, el silencio, y las lágrimas por poder volver, la ropa, los zapatos, las diferencias. Todo me sedujo, pensé en cuántas mujeres se habían sentado en el mismo banco. Cada una con una historia diferente. Quería registrar ese momento, sin exponerlo a esas mujeres. Con un libro de dibujo y un lápiz, me puse a dibujar ese momento de espera.

Esperaron tanto tiempo que podía registrarlos con cada detalle. Centrada en la parte inferior de sus cuerpos, los resultados fueron los cuerpos divididos por la mitad. Estaban partidos no sólo porque elegí una

parte para observar y dibujar, sino también debido a que las mujeres siempre están divididas entre el amor y el dolor.

Muchas veces todavía continúan amando a las parejas que cometen violencia contra ellas, otras veces aman a Dios, y utilizan la voz masculina para pedirles paciencia y resignación hacia el sufrimiento.

Dibujé compulsivamente, cada nueva mujer de un nuevo registro, centrándome siempre en la misma dirección. Los dibujos tomaron forma de diferentes mujeres, que siempre estaban sentadas en el mismo lugar, en el mismo banco.

Al final de la obra, hablé con cada una de ellas y me di cuenta de que necesitaban ayuda. Necesitaban una persona que las escuchara para compartir sus problemas, y yo escuchaba escribiendo sus declaraciones. Son esposas, madres e hijas, las mujeres que han sufrido violencia física y psicológica.

Estos dibujos no muestran rostros, no revelan las mujeres que son. Ellas son sólo líneas que forman las diferentes piernas, los pies, las palabras… (Moysés, 2020)

Beth Moysés

4.2. Suzanne Lacy. Arte como activismo y participación comunitaria

Suzanne Lacy (Wasco, Estados Unidos, 1945) es una artista y activista estadounidense conocida por su enfoque en el arte participativo y la colaboración comunitaria. A lo largo de su carrera, Lacy ha trabajado en estrecha colaboración con comunidades marginadas para crear obras que aborden temas como la violencia de género, la justicia social y la memoria colectiva. Un ejemplo notable de su trabajo es "The Crystal Quilt" (El edredón de cristal), una instalación de performance que involucró a más de 430 mujeres en la creación de un edredón simbólico para conmemorar a las víctimas de violencia doméstica. Lacy ha utilizado el arte como una herramienta para la conciencia social y el cambio político, demostrando el poder transformador del arte cuando se une a la acción comunitaria.

La violencia sexual es un tema capital en la obra de la artista Suzanne Lacy, especialmente en la producida durante la década de los setenta. Lacy, formada en zoología, medicina y psicología, fue una de las alumnas de la primera edición del Programa de Arte Feminista dirigido por Judy Chicago y Miriam Schapiro en Fresno. A partir de este momento,

Lacy da el salto definitivo a los campos del arte y el activismo, mostrando un fuerte compromiso con el feminismo y un gran interés por los procesos participativos en la búsqueda de cambios sociales efectivos. Sus trabajos, de una gran complejidad, abren paso al *arte relacional,* y diluyen los límites de la autoría, yendo en contra del concepto de artista genio individual, al contar con la participación de colectivos de mujeres, artistas, medios de comunicación y organismos públicos.

Para entender las propuestas de la artista Suzanne Lacy en torno a la violencia sexual hay que tener en cuenta además que la artista se marca como objetivo generar una sensación de incomodidad o malestar en el espectador, trasladando así al ámbito público y artístico la sensación de malestar de las mujeres ante situaciones de acoso y violencia sexual. Esta es la razón por la que sus performances resultan tan potentes y necesarias.

El año 1972 será fundamental para entender la forma en el que Suzanne Lacy aborda la temática de la violencia sexual y la violación. Será con el libro de artista Rape *is* que, en palabras de Nancy Princenthal, marca un antes y un después en la forma de representar la violación a través del arte. *Rape is,* basado en la serie de libros *La felicidad es,* cuenta con un diseño cuidadosamente pensado con cubiertas blancas para provocar la incomodidad del espectador. Las solapas se cierran por la mitad delantera con una pegatina circular de color rojo en la que se lee la palabra "Rape" (violación). Era necesario romper esta pegatina para abrir el libro y acceder a su contenido, haciendo hincapié en la violencia de invadir una experiencia íntima y situando al espectador frente al acto de cometer una violación. En el interior, 21 definiciones de violación desde el punto de vista las víctimas visibilizan la problemática más allá de la agresión sexual para poner el foco en otras cuestiones psicológicas y vinculadas con la cultura de la violación y el acoso callejero.

También en 1972, y en el marco del Programa de Arte feminista, Suzanne Lacy, junto a Judy Chicago, Aviva Rahmani y Sandy Orgell, desarrollan la perturbadora performance *Ablutions* en Los Ángeles. Muchas acciones se suceden al mismo tiempo en un escenario cubierto de cáscaras de huevo: una mujer vendada de los pies a la cabeza es atada a una silla para después ser abandonada, Suzanne Lacy clava vísceras de animales a la pared con un martillo y una grabación permitía

escuchar testimonios de víctimas de violación. El audio terminaba con la repetición en bucle de la frase: "Me sentí tan impotente que todo lo que pude hacer fue quedarme allí y llorar".

FIGURA 8. *SUZANNE LACY. Rape is, 1972. Libro de artista.*



Lo más interesante de *Ablutions* es que presenta en vivo una de las escenas más representadas a lo largo de la historia del arte: la mujer en el baño que, según la tradición artística occidental, se mostraba complaciente, cuando no ofreciéndose, ante la mirada masculina. En la pintura de Degas, las mujeres, que estaban concentradas en sí mismas, eran consideradas sujetos, aunque algunos encuadres nos situarían violentamente invadiendo espacios y actos íntimos y privados. Más cercanas en el tiempo estarían las escenas de mujeres en el baño del pop, aparentemente neutras, de artistas como Roy Lichtenstein o Tom Wesselmann. El espectador de

Ablutions es un voyeur que sorprende a las mujeres protagonistas en un acto privado, pero en este caso se convierte en testigo y al mismo tiempo en cómplice de una escena que no deberían estar presenciando.

Tres mujeres hacen un recorrido por tres bañeras llenas de huevos, sangre de animales y arcilla. Con estos elementos tratan de limpiar sus cuerpos sin éxito. Más bien, ocurre lo contrario. Por una parte, se pretende recrear la sensación de incomodidad de las mujeres víctimas de violación que con frecuencia sienten la necesidad de lavar insistentemente sus cuerpos, y por otra provocar el malestar del espectador, que además se sentiría incómodo por el olor que se acumulaba en la performance.

FIGURA 9. *Suzanne Lacy. Ablutions, 1972. Performance*



Al margen de su etapa de formación junto a Judy Chicago en el Instituto de las Artes de California, Suzanne Lacy desarrolla años después un notable número de proyectos junto a Leslie Labowitz, con quien integra el colectivo Ariadne Network. Uno de estos proyectos, que alcanzó una gran repercusión mediática fue *Three weeks in may*, de 1977, que se centra también en denunciar la violencia sexual, esta vez de una forma abiertamente más política, con la colaboración de colectivos feministas

y de la policía de la ciudad de Los Ángeles. La acción principal de *Three weeks in may* se celebra en el espacio público, en un centro comercial. Lacy y Labowitz entendían que si buena parte de la violencia sexual que denunciaban ocurre en la calle no podía encerrarse su propuesta en una galería de arte.

Un mapa de la ciudad Los Ángeles, a la vista de todos los que accedían al centro comercial, era marcado con la palabra Rape en color rojo cada vez que una violación era denunciada a la policía. Nueve marcas más se incluían para indicar las violaciones que presumiblemente se habían cometido sin ser denunciadas.

FIGURA 10. *Suzanne Lacy. Three weeks in may, 1977*



Pero si nos centramos en la búsqueda de la incomodidad por parte del espectador, debemos detenernos en *She who would fly,* una acción que se llevó a cabo en el marco de *Three weeks in may,* esta vez sí en una galería a la que los visitantes podían acceder en grupos reducidos de tres o cuatro personas.

Un cordero muerto, al que habían añadido alas, colgaba del techo y vertebraba el espacio: los visitantes debían rodearlo para moverse por la galería. En las paredes podían verse textos con testimonios reales de violaciones y mapas en los que se geolocalizaban. Solo cuando los espectadores podían tomar algo de distancia, eran conscientes de que estaban siendo observados por cuatro mujeres desnudas, cuatro artistas a las que Lacy definió como "ángeles vengadoras" y "metáforas de la conciencia de la mujer". Con sus cuerpos cubiertos de grasa de color rojo, se situaban en cuclillas sobre la puerta de acceso.

Su presencia incómoda recordaba a los visitantes que estaban siendo testigos de experiencias reales de dolor y al mismo tiempo centraba la atención en el proceso psicológico de la disociación, un mecanismo de defensa que desconecta la mente del cuerpo y que aparece en algunas víctimas de violación. (Hurtado Muñoz, 2022)

En el año 2020 en el Centro Andaluz de Arte Contemporáneo (CAAC) se realizó una retrospectiva de Suzanne Lacy que exploraba cinco décadas de su trayectoria artística, centrada en la performance, el arte colaborativo y el feminismo. Esta exposición, titulada "Asociaciones Inevitables", presenta 17 proyectos que abarcan desde los años 70 hasta la actualidad, proporcionando una visión completa de su obra.

Suzanne Lacy, una figura histórica en el arte de la performance, ha destacado por su enfoque participativo y su capacidad para involucrar a un gran número de participantes en sus proyectos. Desde sus primeras performances en 1973, como "Net construction", ha fomentado la creación de redes y la colaboración entre artistas y comunidades, anticipando la interconexión social que caracteriza al siglo XXI.

La exposición ofrece una visión profunda de la exploración de Lacy sobre temas fundamentales como la violencia sexual contra las mujeres, evidenciada en obras como "Tres semanas de mayo" (1977), que reveló el alcance de las violaciones denunciadas en Los Ángeles. Esta performance, junto con otras obras emblemáticas como "De luto y con rabia" (1977), desafió las narrativas mediáticas y ofreció una interpretación feminista de la violencia.

La muestra también destaca el compromiso de Lacy con la situación de las mujeres mayores, explorando el proceso de envejecimiento femenino en obras como "Asociaciones Inevitables" (1976) y "Susurro, las olas y el viento" (1983). A través de estas acciones políticas y mediáticas, Lacy ha dado voz a las experiencias y preocupaciones de las mujeres mayores, ofreciendo una reflexión sobre la memoria y la identidad.

Además, la exposición presenta proyectos de investigación como "Notas sobre el cáncer" (1991), una performance de siete días que reflexiona sobre el cáncer y la muerte en un hospital de Nueva York, y "La piel de la memoria" (1991), que explora la memoria personal a través de objetos reunidos en Medellín, Colombia.

La exposición del CAAC revisa la obra de Suzanne Lacy como una de las artistas más destacadas en el arte de la performance y el feminismo, ofreciendo una visión completa de su práctica artística a lo largo de los años. A través de proyectos inéditos y obras nunca antes expuestas, la muestra destaca el papel de Lacy como precursora de las tendencias del arte colaborativo y participativo, promoviendo la creación de redes de trabajo y el diálogo entre artistas y comunidades. (CAAC, 2020).

También conocida por sus escritos, Lacy editó *Mapping the Terrain: New Genre Public Art* y fue autora de *Leaving Art: Writings on Performance, Politics, and Publics, 1974-2007*. Es profesora en la Escuela Roski de Arte y Diseño de la Universidad del Sur de California y artista residente en 18th Street Arts Center. (Lacy, suzannelacy.com, s.f.)

Las contribuciones de Beth Moysés y Suzanne Lacy al campo del arte socialmente comprometido han sido significativas, ya que ambas han desafiado las estructuras de poder establecidas a través de su práctica artística acometiendo temas sociales urgentes y promoviendo así el cambio social.

Beth Moysés, comprometida con las cuestiones de género y violencia contra la mujer, a través de su obra aborda temas tabúes, explorando la experiencia femenina y cuestionando las estructuras patriarcales que perpetúan esa violencia. Sus intervenciones artísticas son un medio para

amplificar las voces de mujeres marginadas y silenciadas, ofreciendo una plataforma para la expresión y la resistencia. Su obra no solo se limita al ámbito artístico, sino que trasciende al espacio público.

Por su parte, Suzanne Lacy ha dejado una marca indeleble al poner en práctica un enfoque participativo y multidisciplinario, trabajando en colaboración con comunidades marginadas para abordar la violencia de género, la justicia social, la memoria colectiva, la desigualdad económica y la discriminación racial. Al igual que Beth Moysés, Suzanne Lacy traslada su obra fuera de los espacios convencionales del arte, ubicándolos en contextos comunitarios y urbanos. Su práctica artística es una plataforma para la reflexión comunitaria destinada a promover la justicia social y el cambio positivo en la sociedad.

Ambas artistas han desafiado las estructuras de poder establecidas al poner de relieve las voces y experiencias de aquellos que han sido marginados o silenciados por la sociedad. Su trabajo artístico ha ampliado el alcance y la comprensión del arte como una herramienta para el cambio y la promoción de la justicia social. Al desafiar las normas convencionales del arte contemporáneo y comprometerse con temas sociales urgentes, Moysés y Lacy han contribuido significativamente a la evolución del arte socialmente comprometido y han inspirado a otros artistas a seguir su ejemplo.

5. CONCLUSIONES

Las obras de estas dos artistas demuestran el potencial del arte para abordar cuestiones sociales urgentes y fomentar la participación ciudadana. A través de su enfoque innovador en el arte socialmente comprometido, han ampliado los límites del arte contemporáneo y han inspirado a otros a utilizar el arte como una herramienta para el cambio social. Su legado perdura como un recordatorio del poder del arte para dar voz a los marginados y promover la justicia social en nuestra sociedad.

6. REFERENCIAS

TRABAJOS CITADOS

CAAC. (15 de octubre de 2020). *Suzanne Lacy, una artista histórica de la performance, el arte colaborativo y el feminismo.* Recuperado el marzo de 2024, de Centro Andaluz de Arte Contemporáneo: https://acortar.link/aUG8A8

García Roca, J. (2004). *Políticas y programas de participación social.* Síntesis.

Hurtado Muñoz, M. (3 de octubre de 2022). *Suzanne Lacy o cómo el arte tiene que incomodar*. Recuperado el marzo de 2024, de zapatosrosas.com: https://acortar.link/ifsc5x

Lacy, S. (s.f.). Recuperado el marzo de 2024, de suzannelacy.com: https://acortar.link/S8fVKA

Lacy, S. (1995). *Mapping the Terrain.New Genre Public Art.* Bay Press.

Lazy, S. R. (2010). *Leaving Art: writings on performance, politics and publics 1974-2007.* Duke University Press.

Mayordomo, C. (s.f.). *Concha Mayordomo*. Recuperado el enero de 2012, de https://acortar.link/5gmHBW

Moysés, B. (2020). *Bethmoyses.com*. Recuperado el marzo de 2024, de https://acortar.link/9sKqsj: https://acortar.link/MtlD7q

LA RE-SIGNIFICACIÓN DEL ESPACIO PÚBLICO A TRAVÉS DE LA ACCIÓN COMUNITARIA EN UN BARRIO DE ALTA DIVERSIDAD. ANÁLISIS A TRAVÉS DE PRÁCTICAS DE FOTOELICITACIÓN[82]

MANUEL BASAGOITI RODRÍGUEZ
Universidad Nacional a Distancia

1. INTRODUCCIÓN

No cabe duda de que vivimos en una sociedad mediada, donde la extensión del uso de internet y la insustituible presencia de los smartphones en la gestión de nuestro día a día tanto laboral como de ocio, ha asentado en las últimas décadas nuevas dinámicas de relación y comunicación. Muchos autores han hecho de este territorio su objeto analítico para poder entender los cambios sociales y las nuevas formas de vida.

Estos soportes tecnológicos y de comunicación permiten compartir información y archivos de todo tipo a una velocidad y en una cantidad casi siempre mucho mayor a nuestra propia capacidad de gestión. Compartir imágenes de manera inmediata a través del móvil, colgarlas en redes, etc. son algunas de las prácticas más habituales relacionadas con el uso de estos dispositivos y canales de comunicación. Buscamos compartir experiencias de forma inmediata, transmitir a través de estas imágenes sentimientos, motivaciones, valores, anhelos, etc. Esta práctica ha convertido el smartphone en el soporte fundamental de expresión del siglo XXI. Autores como Han (2021) hablan incluso de que estas prácticas se asientan sobre la necesidad de reconocimiento en una sociedad cada vez más individualizada. Por otra parte, el uso de la fotografía y la difusión

[82] El texto que aquí se presenta se enmarca dentro de los trabajos analíticos realizados por el autor para su tesis doctoral en el marco del *programa de doctorado en diversidad, subjetividad y socialización. Estudios en antropología social*, de la UNED.

de la imagen también ofrece soporte a iniciativas colectivas de carácter comunitario y político, siendo instrumentos a través de los cuáles hacer llegar nuevas miradas, sensibilizar o concientizar en torno a realidades subalternas y al margen de las tendencias sociales hegemómicas.

Este texto quiere explorar esta dimensión más colectiva del uso de la fotografía, centrándose en el uso de la imagen como soporte de expresión y conocimiento, aunando así dos dimensiones claves presentes en cualquier individuo y grupo humano, pensar y sentir a la vez. El desarrollo de esta dimensión sentipensante (Fals Borda, 2009) encuentra en el uso de la imagen un instrumento privilegiado para hacer emerger razones y sentimientos a la hora de interpretar la realidad y nuestro entorno.

Para ello, se analiza el uso de la fotografía por parte de diferentes agentes de un mismo barrio, el de San Cristóbal de los Ángeles en el distrito de Villaverde (Madrid), en el marco de un proceso de intervención comunitaria intercultural llevado a cabo entre los años 2014 y 2020. Este proceso se caracteriza por desarrollar una metodología de intervención comunitaria (Marchioni, 2010) con cuatro etapas importantes: la realización de un diagnóstico participativo, la elaboración de una programación comunitaria consensuada entre diversos agentes del territorio, la ejecución de las diferentes acciones comunitarias de dicha programación y la creación de espacios de relación comunitarios y la realización final de un proceso de evaluación participativo de todo el proceso y específicamente de las diferentes actuaciones llevadas a cabo.

Además, los procesos de intervención comunitaria incorporan procesos de escucha a la ciudadanía a través de los cuáles construir un relato diverso y colectivo sobre la realidad del barrio. En estos procesos de escucha, tanto en la etapa diagnóstica como evaluativa, se hizo uso de la fotografía como recurso para la construcción de este conocimiento.

Aunque se desarrolla su papel en ambas fases del proceso, el artículo pone especialmente el foco en el uso de la fotografía como soporte para la evaluación de una de las acciones comunitarias realizadas en el espacio público. La intención es reflexionar sobre cómo estas actividades inciden en la re-significación de un espacio público a través de la acción

comunitaria en un barrio de alta diversidad etnocultural, a través de imágenes tomadas durante varios años de realización de dicha actividad.

Con ello, se busca reflexionar sobre el aporte de la fotografía a los procesos comunitarios y a la investigación (en este caso de carácter etnográfico) que en ellos se realiza, sobre la representación del "ellos" y del "nosotros" en las acciones comunitarias y su reflejo a través de las imágenes y sobre mi propia posición dentro del contexto y la relación con lo representado en las imágenes.

2. CUESTIONES DE CONTEXTO

2.1. El barrio

San Cristóbal de los Ángeles es un barrio del sur del municipio de Madrid y forma parte del distrito de Villaverde. Se trata de un barrio periférico, situado al otro lado de las vías de circunvalación que envuelven la ciudad y además cuenta con la particularidad de estar encajonado y rodeado de infraestructuras. Es un barrio al que la gente va, porque vive en él o trabaja en él, pero no por el que la gente pasa de camino a otro lugar. Esto favorece que la población del barrio se conozca, pero también refuerza que se interiorice una mezcla entre sensación de protección y de encierro.

Actualmente la población de San Cristóbal asciende 17.270 habitantes, de los cuales un 37,6% es población extranjera. Si nos fijamos en el total de población nacida fuera de España, esta se acerca a la mitad de la población del barrio[83]. La población ecuatoriana es la de mayor presencia, seguida de la dominicana y la marroquí. Si a esto unimos la presencia y aparente incremento de población gitana, fundamentalmente española, en los últimos años, podemos afirmar que más de la mitad de la población del barrio es de características etnoculturalmente diferenciadas de las de la población originaria. San Cristóbal es un

[83] Fuente de los datos: Ayuntamiento de Madrid, Explotación del Padrón; Resto de municipios: INE, Revisión del Padrón. Año 2023.

barrio con rasgos de vulnerabilidad urbana[84], llegando a aparecer en diferentes momentos en prensa como `el barrio más pobre de Madrid´. Estas características tienen que ver con una cierta acumulación de problemáticas especialmente relacionadas con las malas condiciones de la vivienda, falta de empleo y de ingresos, desahucios, ocupaciones de pisos, aumento de la venta y consumo de droga. Todo esto proyecta una imagen de gueto y marginalidad que se cuela en los medios e incrementa los estereotipos racistas en los discursos de parte de la población, que culpabilizan al extranjero o gitano de estos problemas, y aumenta las percepciones de inseguridad y la falta de expectativas de futuro.

Más allá de este marco, que introduzco para que ayude a entender el sentido de todo lo que contaré a continuación, San Cristóbal no es solo esto. La elección del evento a fotografiar y de las imágenes a analizar tienen que ver con la lucha que una parte de la comunidad ejerce para contrarrestar estos efectos.

2.2. El proceso comunitario

La asociación Educación, Cultura y Solidaridad, que trabaja en el barrio desde 1991, en convenio con la Fundación `la Caixa´ y el Ayuntamiento de Madrid, pone en marcha en 2014 un proyecto de intervención comunitaria intercultural para la mejora de la cohesión y la convivencia en el barrio. Este proyecto realiza un diagnóstico de necesidades para la definición posterior de un plan de actuación local, construyendo a lo largo del proceso espacios diversos de participación de todos los agentes sociales del territorio.

En este proceso de diagnóstico se realiza observación, entrevistas y mapeos, donde se identifican espacios públicos que favorecen el encuentro y la convivencia y otros que son caracterizados como conflictivos.

[84] Se entiende vulnerabilidad urbana como "Aquel proceso de malestar en las ciudades producido por la combinación de múltiples dimensiones de desventaja, en el que toda esperanza de movilidad social ascendente, de superación de su condición social de exclusión o próxima a ella, es contemplada como extremadamente difícil de alcanzar. Por el contrario, conlleva una percepción de inseguridad y miedo a la posibilidad de una movilidad social descendente, de empeoramiento de sus actuales condiciones de vida"(Alguacil, 2006: 161)

En esta primera etapa diagnóstica ya se hace uso de la fotografía como soporte para recoger la mirada que diferentes colectivos tienen sobre su barrio. Para ello, se realizan paseos o transectos en los que varios grupos de adolescentes captan a través de la imagen aquello que más y menos les gusta de su barrio. Con estas imágenes y mapas de apoyo se realizan análisis participativos de las imágenes (ver figura 1) para la detección de espacios amables (en el sentido de saludables, de ocio, encuentro, etc.) y hostiles (en el sentido de conflictivos por el uso que se hace de ellos, suciedad, peligrosidad, etc.).

***FIGURA 1**: Mapeos y talleres participativos con fotografías durante la etapa de diagnóstico*



Fuente: propia

A partir de estos mapeos y talleres se identifica un espacio como el de mayor conflictividad: las plazas adyacentes de paloma de la paz y del cura Tomás.

2.3. La plaza

Como decía, el espacio donde se ubica esta Acción Global Ciudadana son las plazas adyacentes de Paloma de la Paz y del Cura Tomás. Una vez identificados estos espacios como especialmente conflictivos (por juego ilegal, consumo y venta de droga, botellón, suciedad y ruido), procedimos en el proyecto a realizar un proceso de investigación etnográfica participativa que nos permitiera, a través de la observación y dialogando con todos los agentes que la utilizan y que la habitan de alguna manera (grupos de vecinos/as, comercios, una parroquia, un

colegio, una biblioteca, una iglesia evangélica…) profundizar en las diversas miradas que existen sobre el uso de dicho espacio. De este proceso surge un Foro de Diálogo en el que se plantean diferentes propuestas de mejora; una de ellas es desplazar determinadas acciones comunitarias a estas plazas.

La acción elegida para el proceso de fotoelicitación ha sido la Acción Global Ciudadana, una actuación que se realiza anualmente en estas dos plazas, intentando con ello incidir en el cambio de imagen de las mismas y en una apropiación comunitaria del espacio que fomente la convivencia.

3. OBJETIVOS

Con este trabajo se quiere mostrar en primer lugar la utilidad que tienen determinados soportes de expresión artística, en este caso la fotografía, como canal y herramienta para la expresión comunitaria y la generación de conocimiento en torno a la realidad del barrio. Cómo la imagen puede activar formas de reflexión en torno a la realidad más espontáneas, a veces ocultas y cargadas también de emociones y sentimientos. De esta forma, conectar con una construcción del conocimiento no exclusivamente racional sino también emocional. Esto tiene especial relevancia cuando afrontamos procesos de evaluación participativa en las intervenciones comunitarias.

Finalmente, a través del proceso de análisis fotográfico participativo, se quiere analizar cómo las acciones comunitarias (motivo de las fotografías analizadas) inciden en la re-significación de espacios públicos y en la construcción de pertenencias colectivas

4. METODOLOGÍA

Los procesos de intervención comunitaria intercultural (Marchioni, 2010; Giménez, 2015; Giménez, Marchioni y Ramasco, 2020) se caracterizan por un andamiaje metodológico en el que la reflexión, la participación y la acción van de la mano. Así, la identificación de problemáticas, necesidades, recursos y fortalezas de forma situada es un paso

imprescindible para el diseño de actuaciones que tengan impacto positivo en la construcción de pertenencias comunitarias. La identificación con lo propio se convierte así en una nueva fortaleza para la dignificación de los espacios de convivencia en los barrios más vulnerables.

Como ya se ha señalado, para abordar esta cuestión se toma como ejemplo el análisis de acciones comunitarias en el espacio público en un barrio de alta diversidad de la periferia madrileña: San Cristóbal de los Ángeles.

La metodología utilizada para ello es la de la foto-elicitación, a través de la generación de un grupo de análisis participativo en torno a más de doscientas fotografías realizadas durante tres años por vecinos/as y profesionales en dichas acciones comunitarias, realizadas en el marco del Plan de acción comunitaria ya mencionado. De las fotografías realizadas y recuperadas (200 en total), se aportan para el análisis una serie de 23 seleccionadas a partir de entrevistas con siete personas participantes o conocedoras del evento y del espacio en cuestión: dos profesionales que participaron en la organización del evento, dos personas voluntarias de diferentes asociaciones y tres vecinas del barrio de distintas edades y procedencias.

En estas entrevistas se les realizaban las siguientes preguntas:

1. De las 200 imágenes, escoge un máximo de 5.
2. ¿Por qué has elegido estas y no otras?
3. Describe muy brevemente lo que se ve en cada una de ellas.
4. ¿Que reflejan las fotografías que has elegido sobre la acción global en sí y sobre el espacio donde se desarrolla?.
5. ¿Que reflejan las fotografías que has elegido sobre las personas que salen representadas en ellas y sobre la forma en que se muestran?
6. ¿Que reflejan las fotografías que has elegido sobre el barrio?
7. Alguna otra reflexión que quieras hacer.

Posteriormente, el grupo de análisis reflexiona conjuntamente en torno a estas preguntas, lo que permite encontrar confluencias y diferencias en los análisis, complejizándolos. Este proceso de foto-elicitación ha servido como estímulo para provocar, inducir una reacción en el

entrevistado, producir un diálogo (Rayón y de las Heras, 2012), para el análisis de las imágenes, para interpretarlas, identificar qué se ve, que se hace, quién lo hace y por qué, adentrándonos en ciertos significados simbólicos representados (Pawels, 2016). Además, combinar en la entrevista palabra e imagen nos permite, como apunta Harper (2002), adentrarnos en un terreno comunicativo y de significado más profundo, una descripción densa, en palabras de Clifford Geertz (2003).

Como soporte analítico, parto de la propuesta de Gillian Rose (2014), sobre las dimensiones representativa, evocadora y performativa de las imágenes. La primera hace referencia a la capacidad de las imágenes tanto de representar una escena urbana como también una escena social. La evocadora permite ver los `lugares´ a través de los sentidos y los sentimientos. Estos sentimientos a veces no son expresados solo con palabras pero la imagen los evoca y `los provoca´. En cuanto a la performativa, se reinterpreta el planteamiento de Rose (2014), muy ligado a la extensión de la fotografía aficionada a través de cámaras digitales y móviles y su difusión en redes y a su capacidad para `construir lugares urbanos´ de forma compleja. En este trabajo se ha explorado este último aspecto, ya que en los discursos de las personas entrevistadas se recoge una `mirada de la imagen´ en base a lo que estas reflejan sobre la idea de `hacer barrio´. Aunque no forma parte del trabajo analizar el barrio como `espacio mediado´ por las nuevas tecnologías de información y comunicación, las imágenes permiten desvelar cómo se piensa el barrio y las relaciones que en él se dan (Monet y Santamaría, 2011). Las tres dimensiones de Gillian Rose incorporan de forma transversal una cuarta, la reflexiva, ya que la combinación de las tres permite abrir un espacio de reflexión complejo en torno al `lugar´ como espacio vivido y significado.

4.1. Las imágenes

Como se verá en próximos apartados, las dimensiones performativa, evocadora y representativa de las imágenes que define Gillian Rose (2014) van de la mano y se manifiestan totalmente interrelacionadas en este trabajo, especialmente en las entrevistas realizadas y en el grupo de análisis.

Evidentemente, las fotografías, al referirse a una misma acción comunitaria en espacio público tienden a tener una cierta homogeneidad y a mostrar una imagen positiva del barrio y de la propia acción desarrollada. Sin duda, en este trabajo se buscaba ver cómo estas fotografías van más allá de su mera función mimética o representativa (Pauwels, 2016) e intentar cultivar más `la mirada etnográfica´ (Ardevol y Muntañona, 2004), mostrando cómo el espacio público es un soporte ideal para la tarea de `hacer barrio´, `de mejorar la convivencia´. Mi papel múltiple en este barrio, como profesional de un proyecto de intervención comunitario, como persona con relaciones de confianza y amistad dentro del barrio por los años que llevo en él y como miembro de una entidad local, me han concedido un lugar privilegiado (aunque también complejo) para el desarrollo de esta tarea.

Para evitar esta homogeneidad en las imágenes analizadas, en la selección inicial de 200 fotografías se intentó recoger también otro tipo de imágenes, poniendo el foco más allá de la actividad en sí que se estaba realizando. Sin embargo, en las 23 fotos seleccionadas por las personas entrevistadas tan solo hay cuatro imágenes que aportan información diferente al resto. En este texto, por la imposibilidad espacial, solo se mostrarán algunas de las imágenes que sean ejemplificadoras de los análisis expuestos.

En cuanto al perfil de las personas entrevistadas, se trata de vecinas, voluntarias y profesionales, todas ellas con conocimiento cercano de la acción comunitaria y, a excepción de una de ellas, todas habían participado en la propia acción y tres de ellas (las dos profesionales y una de las voluntarias) participaron también en la organización previa de la actividad. Todo esto hace que al `mirar´ las imágenes pongan en juego valores, perspectivas o creencias en muchos aspectos similares (Pauwels, 2016).

Los análisis de las imágenes se centran en estos aspectos similares, que construyen finalmente un discurso común desde la diversidad, y en los matices y diferencias que nos permiten ver las `distancias´ entre la mirada vecinal, solidaria y profesional.

5. RESULTADOS: ANÁLISIS DE LAS IMÁGENES

A todas las personas participantes se les facilitaban las 200 fotografías seleccionadas, dándoles un tiempo para que eligieran un máximo de 5 fotografías. Ante la pregunta ¿por qué has elegido estas fotos y no otras?, las personas entrevistadas volcaban diversas motivaciones. Una buena parte de las entrevistadas apuntan que una razón ha sido que las fotografías sean una muestra de la diversidad:

> "Me gusta que se vea mucha gente, la mezcla de mayores, jóvenes, niños" (vecina, ecuatoriana, 26 años). "Trasmiten más. Mi hija me ayudó a escogerlas (vecina. Marroquí. 35 años). "Son bonitas. Cada una transmite una cosa. Una es una familia, otra una chica musulmana haciendo henna. Es diverso y de ámbitos diferentes" (voluntaria. Española. 21 años). "En casi todas aparece la diversidad de edades, procedencias, etnias, perfiles y condiciones relacionándose" (técnico de asociación, 32 años).

Por otra parte, desde las profesionales y alguna voluntaria también se señala que las fotos representen lo que es la Acción Global Ciudadana y sus objetivos:

> "Estas imágenes representarían lo que significa la acción y como a través de ella se puede representar la diversidad y riqueza del barrio…que se vea juntos compartiendo el mismo espacio personas que en otros momentos no se encuentran ni interactúan" (voluntaria, 50 años); "Las he elegido porque me parece que tienen muy presente lo que es la esencia de la Acción Global (…) muestran los talentos que tienen los vecinos/as y como son reconocidos por sus iguales. Además (…) simbolizan intercambio de aprendizajes, ilusión, alegría" (técnico de asociación, 32 años).

Por último, un par de personas aluden a que las fotografías muestren el espacio como un elemento importante:

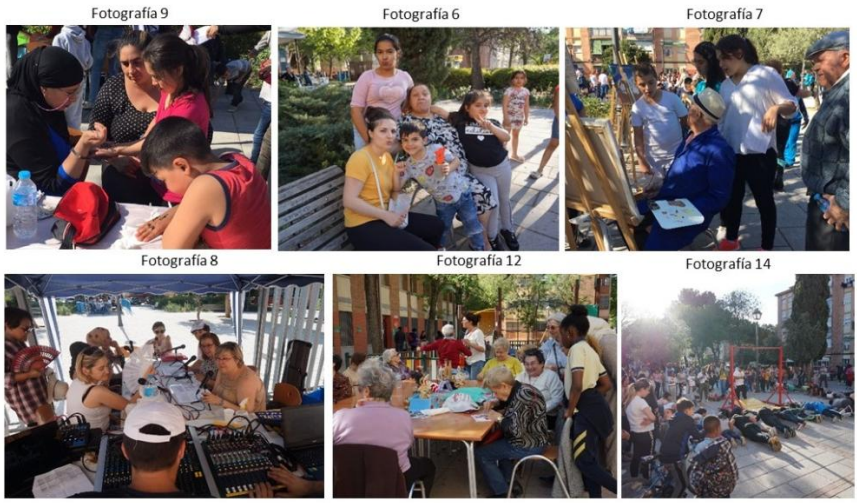
> "Estas fotografías muestran el uso del espacio público y las interacciones sociales, basadas en el aprendizaje mutuo y horizontal" (técnico asociación, 34 años). "Muestran cómo el espacio de la calle permite mayor horizontalidad entre profesionales y vecinos/as. Además, la acción tienen un carácter excepcional, rompe la cotidianeidad de la vida diaria" (voluntaria, 50 años).

Como vemos, aunque hay tres criterios que prevalecen sobre el resto, sin embargo hay otros aspectos que se filtran en sus opiniones: que se muestre la alegría, que transmitan, que se vean relaciones horizontales,

aprendizajes, talentos, etc. elementos que sin duda nos llevan a una idea positiva de lo que se entiende como una comunidad.

De las 23 fotografías seleccionadas en las entrevistas, apenas llegan a 6 las que son seleccionadas por más de dos personas (figura 2)

FIGURA 2: *Fotografías más elegidas*



Fuente: propia

De estas 6 fotografías, las que destacan son la 9, elegida por cuatro personas, y la 14, donde se ve "la muestra del ejercicio de chavales jóvenes del barrio y como hacen un taller interactivo invitando a los chavales a hacer ejercicio" (mujer, voluntaria, 50 años), se complementa con las fotografías 1 y 3, que aunque elegidas solo por una persona recogen la misma actividad, aunque en diferentes años. También en el caso de las 7 y 12, aunque muestran talleres diferentes, ambos están relacionados con la población mayor del barrio, complementándose también con la 4 donde sale un grupo de gente mayor tras su actuación.

Más allá de las fotografías puedan tener cierta uniformidad en algunos aspectos, como ya se apuntó, también nos permiten analizar las alteridades consustanciales a todo agrupamiento humano (Monnet y Santamaría, 2011). Sin embargo, esta sensación de alteridad, salvo en alguna fotografía como la 6, quizá se ve atenuada (Bensa, 2006) por el hecho

de que las personas entrevistadas son personas implicadas en su mayor parte en el barrio y con amplio conocimiento sobre él.

Para estructurar el análisis, se seguirá el planteamiento de Gillian Rose (2014), recogiendo, a través de los discursos de las entrevistadas, el carácter representativo y mimético, evocador y performativo de las imágenes respecto a los lugares urbanos. Entendemos el espacio público como paisaje cultural, que pone en relación dos polos de experiencia: el del contexto y la `forma´ de vida cotidiana y el de los sentidos que la población que lo habita le concede (Müllauer-Seichter, 2003). En el análisis de las imágenes, las personas entrevistadas van más allá del espacio, obviándolo incluso en muchos casos, se refieren a la transformación del mismo en `lugar´, culturizándolo a través de la intervención humana (Ingold, 2000).

En lo referente a la **dimensión representativa o mimética** de las imágenes, autores como Arjun Appadurai (1986), hablan de cómo estas muestran la práctica social y se incrustan en la misma cobrando así vida.

Como ya veíamos al hablar de los criterios de selección de las imágenes por parte de las entrevistadas, todas reconocen las acciones, la plaza y a muchas de las personas que salen en las imágenes. Este efecto representativo de su realidad cercana permite una identificación con elementos que van más allá de lo puramente descriptivo, como veremos.

> "(…) está C. y C. que son españolas, H. que es marroquí como yo o Á. que es de Perú. Cada una aporta su granito de arena para cuidar su barrio" (foto 8), "Reflejan la realidad (…) un barrio multicultural y diverso (…) La sociedad de San Cristóbal está reflejada en ese día" (vecina marroquí, 35 años); "La he elegido porque se ve el taller de pintacaras, que es un cásico de todas las fiestas (pintacaras) y tiene un éxito loco" (voluntaria, 50 años –foto 11).

La dimensión evocadora nos permite, como ya se señaló, hacer que afloren también los sentimientos vinculados a lo que la imagen muestra. Una cuestión interesante es que algunas opiniones destacan de un modo u otro el aspecto estético de las imágenes, "Me gusta porque es natural (…) hay mucha diversidad y se les ve cómodos", (voluntaria, 21 años); "(En las fotos) Se muestran supernaturales, la mayoría son robadas de gente que está contenta y alegre" (vecina ecuatoriana, 26 años), lo que

muestra la importancia de la relación entre el aspecto formal de la imagen y su auténtico valor, por su capacidad para `transmitir cosas´, "Las he elegido porque transmiten más" (mujer marroquí,35 años); incluso por evocar experiencias personales de las que se tiene un grato recuerdo, "Me recordó a mi infancia y me parece muy bonito" (voluntaria, 21 años - foto 6).

Varias de las entrevistadas, especialmente las vecinas del barrio, expresan sus opiniones en clave de ´valores positivos´, y que podríamos decir, consideran compartidos. Aquí también me planteo la influencia que en ello haya podido tener el conocimiento previo y confianza conmigo. Así, se relacionan algunas de las imágenes con valores de **respeto**, "muestran una relación intergeneracional, hay miradas de reconocimiento y respeto" (técnico de un recurso del barrio, 34 años), **participación**, "se ve a jóvenes que no trabajan ni son voluntarios, pero están involucrados" (vecina ecuatoriana, 26 años - foto 17), "los mayores son un colectivo importante en el barrio (…) me gusta que se promuevan actividades para los mayores del barrio (foto 4) (vecina española, 65 años); **esfuerzo**, "el grupo SKBars son del barrio (…) han sabido juntarse y de la nada, en vez de estar haciendo cosas malas o tomar drogas…o yo que sé, apostar por el deporte y ser un ejemplo para otros niños. Es el ejemplo de que todo se puede hacer con esfuerzo" (foto 14), "la labor de las AMPAS es importante y poco conocida (…) aquí destaca el valor educativo de querer lo mejor para tus hijos" (vecina marroquí, 35 años – foto 18); **el cuidado**, "la he elegido porque tienen en cuenta el cuidado de la tierra y la ecología y el cuidado del barrio desde ese punto de vista (foto 5) (vecina española, 65 años), o **el propio valor de la diversidad**, del que ya se ponían ejemplos anteriormente.

Por último, **la dimensión performativa** tiene una clara relación con la capacidad de las imágenes de construir lugares urbanos de forma compleja. La posible homogeneidad que en ciertos aspectos ya apuntaba que se daba en los perfiles de las personas entrevistadas, nos llevan a recoger un discurso que pivota constantemente entre `lo real´ y `lo ideal´. La Acción Comunitaria y las `presencias´ de diversos grupos que actúan mostrando capacidades, ilusiones, formas comunes (y a la vez diferentes) de `hacer barrio´, permiten a las personas entrevistadas

`pensarlo´ a la vez que `soñarlo´, como un barrio libre de prejuicios, de estigma, reconocido en sus riquezas y fortalezas.

FIGURA 3: *Fotografías analizadas*



Fuente: propia

"Es un programa de la radio y se ven a vecinas del barrio de diferentes edades y culturas. Representa un poco la realidad del barrio. Como llevamos los últimos años castigados por los medios de comunicación que hablan mal del barrio y lo ponen como el peor barrio de Madrid. Cuando dicen "San Cristóbal (de los ángeles) sin ángeles", pues eso a mí me afecta como vecina. He elegido la foto porque aquí se ve como, para reivindicar y cuidar nuestro barrio las vecinas se han organizado para hacer un programa de radio donde hablan de todo lo bueno que tiene el barrio" (foto 8), "Me parece que el arte es un medio estupendo para conocernos y convivir y a pesar de que venimos de culturas diferentes y cada grupo tiene su arte sus tradiciones, cuando se muestra a los demás la gente se interesa" (foto 19) (vecina marroquí, 35 años); "Me gusta esta foto por la mezcla de culturas. Hay una leyenda de que las distintas etnias tanto musulmanas como gitanas no se llevan bien y aquí se ve que no es así" (foto 9), "me gusta porque hay una idea de que en San Cristóbal no se interesa por nada y este joven (del barrio) tiene la

atención de una plaza abarrotada" (foto 22) (vecina ecuatoriana, 26 años); "(esta foto) …creo que rompe incluso con la idea de la pasividad de las personas mayores" (foto 7) (mujer técnico de Asociación, 32 años); "En estas interrelaciones la procedencia o la edad se ponen en segundo plano y toman importancia las personas y sus saberes (foto, 14, 22) (mujer técnico de un recurso, 34 años).

FIGURA 4: *Fotografías analizadas*



Todas estas frases también hacen ver un claro contraste entre una ética comunitaria, de valoración de lo propio, y la ética de los medios de comunicación. En varias de las opiniones la reacción ante las imágenes es de reforzar un `orgullo de barrio´ ante esos agentes externos.

6. DISCUSIÓN: LA INCIDENCIA DE LA ACCIÓN COMUNITARIA EN LA RE-SIGNIFICACIÓN DEL ESPACIO PÚBLICO

En conjunto, se puede decir que el grupo de análisis y las personas que participan en él ponen más el acento con sus reflexiones en torno a la actividad comunitaria desarrollada más que sobre el espacio donde ésta se desarrolla, y cuando se refieren a éste se focalizan en el uso que se hace del mismo, como `soporte de relaciones´, en este caso de encuentro y convivencia.

> "Sobre la acción en si representa el intento de aglutinar y hacer convivir a la gente en torno a una actividad conjunta y el espacio porque los espacios peatonales del barrio son los que favorecen esto (…) pueden tener un uso positivo para la relación, el encuentro" (mujer española, voluntaria de una asociación. 50 años); "Ser capaces de realizar algo juntos, embellecer y llenar de vida un espacio generalmente de tránsito y de actividades que generan conflicto" (mujer española. Técnico de

> una Asociación. 32 años); "el espacio ha sido tomado, ya no es un lugar de paso sino de (buenas) relaciones…" (mujer española, técnico de un recurso, 34 años); "Me parece importante el lugar porque es utilizar el espacio público para actividades para todas las personas de todas las edades y todas las culturas. (…) se realiza en la Plaza Paloma y del cura Tomás, que es un espacio normalmente ocupado solo por determinados colectivos y que ha generado muchas quejas por el uso habitual que le dan (beber, hacer ruido, ensuciarlo…)" "La Acción Global recoge distintos colectivos (…) son las personas del barrio que ponen sus habilidades y saberes en común" (vecina española, 65 años); "la eficacia que tienen este tipo de eventos a la hora de mezclar gente. Sobre el espacio, la plaza Paloma es supermítica…" (mujer ecuatoriana, 26 años); "Todo el año estamos a lo nuestro y de vez en cuando nos damos la oportunidad de conocernos y decir aquí estamos como barrio" (vecina marroquí, 35 años).

Estos análisis parece que nos acercan a la idea de que el uso del espacio público desde una perspectiva comunitaria (fomentando las capacidades y saberes locales, poniendo en relación grupos diversos, creando, como dice Carlos Giménez (2015) espacios de relación improbables, etc.) son una oportunidad para el encuentro y para la construcción conjunta de barrio. En el caso que he analizado, al realizarse la acción en un espacio, conflictivo, mítico, céntrico, etc. como dicen las entrevistadas permite ir asentando una imagen diferente de dicho espacio que le aleja de ser un mero ´lugar de paso´. Además, el caso de la plaza del cura Tomás y de la Paloma de la Paz, donde se ubica la acción global ciudadana, es solo un ejemplo de la potencialidad del uso en general del espacio público, como escaparate de otro modelo relacional, más positivo, alegre, solidario, colaborativo…

Evidentemente, en la medida que el espacio se contempla como soporte de relaciones, éstas pueden ser recreadas a través de este tipo de acciones construyendo nuevos espacios sentidos y re-apropiados que con el paso del tiempo pueden constituir parte de la memoria narrativa de la propia comunidad.

7. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

En este proceso se ha podido mostrar que el uso de la fotografía y la imagen tiene una alta potencialidad como herramienta de expresión artística y también como soporte de conocimiento de la realidad y para la

intervención comunitaria. La imagen permite despertar manifestaciones de identificación de `lo propio´ y `lo familiar´ y `lo cercano´ y, partiendo de estas manifestaciones, poder construir imaginarios compartidos sobre un territorio o entorno de pertenencia, recreándolo.

La fotografía, aunque tomada en tiempo presente, tiene una capacidad evocadora que abre una puerta al recuerdo del pasado y a imaginar el futuro. En este sentido, pasado y presente se conectan como un contínuum, permitiendo visibilizar ciertos valores y expectativas en torno a un proyecto común de futuro.

Este trabajo permite ver la potencialidad que tiene el uso de la fotografía de forma participativa para generar espacios de dialogo grupal que permitan adentrarse en una reformulación intersubjetiva de la mirada colectiva. Además, aunque la experiencia que aquí se muestra es limitada en cuanto a las prácticas y el espacio que abarca, sin duda ampliar el estudio a un mayor número de acciones en espacio público permitiría obtener una mirada más compleja de agentes que actúan en el territorio y de las relaciones existentes entre ellos.

8. REFERENCIAS

Alguacil, J. (2006). Barrios desfavorecidos: un diagnóstico de la situación española. En V Informe FUHEM de políticas sociales: La exclusión social y Estado de Bienestar en España. 155-168. FUHEM-Icaria

Ardèvol E. y Muntañola N. (2004). Visualidad y mirada. El análisis cultural de laimagen. En ElisendaArdèvol y Nora Muntañola (coord.)Representación ycultura audiovisual en la sociedad contemporánea. UOC: Barcelona. Pp.:17-46.

Appadurai, a. (1986).La vida social de las cosas. Ed. Grijalbo.

Douglas Harper (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation.Visual Studies, 17 (1), 13-26. https://doi.org/10.1080/14725860220137345

Rose, G. (2014). Visual Culture, Photography and the Urban: An InterpretiveFramework. Space and Culture, India, 2(3), 4–13.https://doi.org/10.20896/saci.v2i3.92

Geertz, C. (2003). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En C. Geertz: La interpretación de las culturas. Ed. Gedisa.

Giménez, C. (dir.) (2015): Juntos por la convivencia. Claves del proyecto deintervención comunitaria intercultural. Edita Obra Social La Caixa.

Giménez, C., Marchioni, M. y Ramasco, M. (2020). Una década trabajando por la mejora de la convivencia: El Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural. Revista Madrileña de Salud Pública: REMASP, 3 (9). 1-7.

Han, B-C (2021). La desaparición de los rituales. Ed. Herder.

Ingold, T. (2002): The Perception of the Environment. Essays in Livelihood,Dwelling and Skill. Ed. Taylor & Francis e-library.

Fals Borda, O. (2009). Una sociología sentipensante para América Latina(antología).Clacso. Siglo del hombre editores.

Marchioni, M. (2010). Comunidad, participación y desarrollo. Teoría y metodología de la intervención comunitaria. Madrid: Editorial Popular.

MullaüerSeichter, T. (2003). ¿Qué es el parque?. Territorio físico e interpretación según la memoria colectiva. Zainak. Cuadernos de Antropología-Etnografía, 23.529-544.https://bit.ly/3vJVmPO

Monet, N. Santamaría, E. (2011). Fotografía y alteridades. A vueltas con los ususode la fotografía y el sentido de los otros.Quaderns, 16 (1-2) 1-15.https://bit.ly/3VXOsB7.

Pauwells, L. (2016). Visually Researching and Communicating the City: ASystematic Assessment of Methods and Resources. International Journal ofCommunication, 10(2016). 1309–1330.https://bit.ly/3vLTVjP

Rayón, L., & De las Heras, A. (2011). Etnografía, conocimiento y relacionesinterculturales. Algunas aportaciones de la fotografía en un estudio de casos. EnBautista GarcíaVera, & H. Velasco Maillo, Antropología Audiovisual: medios e investigación en educación (68-97). Ed. Trotta.

Tsing, Anna (2000): The Global Situation. Cultural Anthropology, 15, (3), 327-360.https://bit.ly/3UknfqN

EL CINE COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA DE REFLEXIÓN CRÍTICA EN TRABAJO SOCIAL

SABELA PÉREZ-MARTÍN
Universidade de Vigo

PAULA FRIEIRO
Universidad Internacional de la Rioja

LEIDI VIVIANA MORENO PARRA
Escola Universitaria de Traballo Social de Santiago de Compostela

1.INTRODUCCIÓN

El cine, en tanto que arte audiovisual, posee la capacidad de abrir una ventana hacia la representación de la vida de otras personas, logrando reproducir con fidelidad la realidad y transmitir con profundidad y claridad sus mensajes a la sociedad. Su poder de influencia puede ser significativo, ya que puede moldear la percepción que se tiene del mundo y, en consecuencia, afectar la manera en que se actúa en él.

Por otro lado, el aprendizaje es un proceso complejo que se construye a lo largo de la vida y que va más allá de la simple adquisición de conocimientos. Requiere del estudio y el razonamiento para lograr una comprensión profunda y significativa. En este sentido, el aprendizaje no puede ser considerado como algo mecánico o superficial, sino que implica diferentes niveles de significatividad que se van alcanzando a medida que el sujeto se involucra activamente en el proceso de aprendizaje (Chrobak, 2017). Este enfoque reflexivo y crítico del aprendizaje nos lleva a entender que el conocimiento no es algo que se adquiere de forma pasiva, sino que es construido a través de las experiencias y vivencias de cada individuo. Además, no puede ser visto como algo estático o unidimensional, sino como un continuo proceso que va evolucionando y adquiriendo mayor profundidad y significatividad en función

de cómo el alumnado se involucra y participa en el mismo (Blanco y Blanco, 2021). En este sentido, el cine puede ser considerado como una herramienta valiosa para el aprendizaje, ya que nos permite observar y reflexionar sobre las experiencias de otras personas y sociedades, ampliando nuestra visión del mundo y ayudándonos a construir nuevos significados y procesos empáticos.

1.1. Autorregulación y aprendizaje significativo

Hoy en día, el desarrollo de nuevas tecnologías mejora el acceso a la información y al conocimiento, lo que supera los métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje que se basan en un enfoque unidireccional centrado en la mera transmisión de conocimientos, modelo que es conocido como educación bancaria (Freire, 1970). Los métodos modernos de enseñanza colocan al alumnado en el corazón del proceso educativo, permitiéndoles ser los protagonistas y participantes activos en la formación de su propio saber mediante la autorregulación. Esta autorregulación, inspirada en las teorías socio-constructivistas de la educación, juega un papel crucial en el éxito académico y en el desarrollo de capacidades para el aprendizaje continuo a lo largo de la vida (Pintrich, 2000).

El aprendizaje autorregulado es un proceso mediante el cual el alumnado desarrolla un manejo consciente sobre su propio pensamiento, supervisa su motivación y ajusta su comportamiento para lograr metas académicas específicas. Esta metodología facilita la modificación de comportamientos y objetivos en función de los resultados esperados, permitiendo también la adaptabilidad ante variaciones en el contexto educativo (Hernández, 2015). El estudiantado que practica la autorregulación mejora activamente su desempeño académico y se distingue por una elevada motivación basada en el reconocimiento de su propia capacidad para enfrentar desafíos académicos (Zimmerman, 1994). Asimismo, este alumnado tiene habilidades de planificación, regulación y supervisión a lo largo de su aprendizaje, desarrollan una comprensión sobre las consecuencias de sus acciones y acumulan los recursos necesarios para manejar el entorno físico y social donde se desarrolla su aprendizaje (Gaeta y Cabazos, 2016; Torrano et al., 2017).

Un factor clave para el proceso de aprendizaje es la motivación, siendo esencial para que el proceso de la autorregulación se desarrolle correctamente. Por lo tanto, en este contexto se puede definir como una serie de procesos que participan en la activación, dirección y continuidad de un comportamiento específico (Núñez, 2009). La motivación está considerablemente influenciada por el establecimiento de objetivos a partir de una serie de atribuciones, emociones y creencias que guían la intención de la conducta hacia el logro del éxito académico (Rodríguez y Gaeta, 2020; Suárez y Suárez, 2019). La motivación intrínseca, que surge del interés y la curiosidad natural del estudiante en el tema, se ha relacionado con un aprendizaje más profundo y significativo (Deci y Ryan, 1985). Además, los estudiantes motivados están más propensos a involucrarse activamente en el proceso de aprendizaje y a esforzarse por alcanzar sus objetivos.

En relación a la motivación y de acuerdo con Pintrich y De Groot (1990), existen diferentes dimensiones que resultan fundamentales para la motivación académica y una de ellas es la dimensión emocional y afectiva. Por ello, las emociones juegan un papel crucial en los procesos de autorregulación académica, afectando profundamente a los pensamientos, la motivación y las conductas, concentrando la atención y el razonamiento, e influyendo en las decisiones del alumnado (De la fuente, 2020; Pelch, 2018; Sánchez-Rosas, 2010; Scherer, 2009). Cuando el sujeto experimenta emociones positivas, estas fomentan un aumento en la motivación para aprender, en contraste, las emociones negativas tienden a reducir tanto la motivación como el esfuerzo dedicado a las tareas, lo que resulta en un rendimiento académico inferior (Baez-Estradas y Alonso-Tapia, 2017; Vaja et al., 2011).

Por otro lado, es necesario reseñar que el conocimiento es significativo por definición ya que es el producto de un proceso psicológico cognitivo (conocer) que supone interacción entre unas ideas lógicamente (culturalmente) significativas, unas ideas de fondo (de anclaje) relevantes en la estructura cognitiva particular del aprendiz (o estructura de su conocimiento) y su actitud mental para aprender significativamente o adquirir y retener los conocimientos. En términos académicos, el aprendizaje

significativo es un proceso en el que el alumnado adquiere conocimientos a partir de la relación que establece entre el material de aprendizaje y su propia estructura cognitiva (Ausbel, 2000). Esta interacción entre el conocimiento previo y los nuevos conceptos presentados permite la formación de nuevos significados, tanto reales como psicológicos.

Para favorecer esta forma de aprendizaje, las evidencias en el campo académico, concretamente en la psicología de la educación, desvelan la necesidad de la utilización de nuevas herramientas y materiales didácticos con los que favorecer la autorregulación y el aprendizaje significativo. Uno de los conceptos a tener en cuenta, es que las personas percibimos la información del exterior y la interpretamos y la procesamos a nivel cognitivo a través de los sistemas de representación en los sentidos, por lo que, para crear un ambiente favorecedor a la representación de experiencias vividas a fin de conectarlas con nuevos conceptos, es preciso el aprovechamiento de estos sistemas que se clasifican en visual, auditivo corporal, olfativo y gustativo (O'Connor y Mcdermott, 1997).

***TABLA 1**. Nivel de percepción de los sentidos*

Técnica de contacto	Nivel de percepción
Visual: vista	75 %
Auditivo: oído	13 %
Corporal: tacto	6 %
Olfativo: olfato	4 %
Gustativo: gusto	2 %

Fuente: O'Connor y McDermott (1997)

Por todo ello, el cine puede ser una herramienta pedagógica efectiva para promover el aprendizaje significativo y la autorregulación del aprendizaje, favoreciendo la motivación y una actitud positiva en el aula a través del despertar de emociones en el alumnado. La utilización del cine en la enseñanza puede ayudar a desarrollar habilidades críticas, la empatía y la comprensión de la diversidad cultural (Pekmezovic y Miletic, 2018; Sikorski et al., 2016). Además, el cine puede ser una forma atractiva de presentar material educativo y motivar a los estudiantes a involucrarse activamente en el proceso de aprendizaje.

1.2. LA UTILIZACIÓN DEL CINE SOCIAL EN EL GRADO DE TRABAJO SOCIAL

El cine social, como medio de difusión artístico, tiene la finalidad de fomentar la conciencia colectiva y propiciar cambios en la sociedad. Este tipo de cine se enfoca en retratar, de manera crítica, las condiciones y problemáticas sociales, a menudo utilizando historias basadas en hechos reales para generar empatía y sensibilizar a la espectadora o espectador acerca de una problemática particular (Gallego, 2023). El impacto del cine social en la percepción que la sociedad tiene sobre ciertos temas es significativo, puesto que puede influir en la opinión pública y en la toma de decisiones políticas. Una película que muestre la lucha de un grupo marginado, por ejemplo, puede despertar la empatía y conciencia sobre la situación que enfrentan, motivando así a la sociedad a tomar medidas para apoyar su causa. Por lo tanto, el cine social como herramienta de denuncia y transformación busca aprovechar su poder para evidenciar problemáticas sociales y fomentar la reflexión y el cambio en la sociedad (García de Vicuña, 2020).

El uso del cine social como recurso pedagógico en el Grado de Trabajo Social promueve la formación y difusión de valores culturales, sociales y políticos, elementos esenciales para la adquisición de competencias profesionales en esta disciplina (Martínez y Gómez, 2017). Además, el cine actúa como un instrumento integral en el fomento de la reflexión y la educación en valores dentro de este campo. Emplear el cine con propósitos educativos contribuye a afianzar nuevos conocimientos, estimular la reflexión y el desarrollo de habilidades y competencias en los individuos. Como se ha subrayado anteriormente, la experiencia cinematográfica puede influir significativamente en las conductas y decisiones del público (Mitry, 1990).

Por lo tanto, el cine social o de denuncia y el Trabajo Social comparten el objetivo de mejorar la vida de las personas y de la sociedad en su conjunto. Ambos se enfocan en la identificación de problemas sociales, en la búsqueda de soluciones, en la promoción de cambios y en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. Teniendo en cuenta lo anterior, la utilización del cine social como herramienta pedagógica se

convierte en un potente instrumento de transformación y concientización para el alumnado.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este estudio es elaborar una guía pedagógica para la utilización del cine social en las aulas de Trabajo Social. Esta guía, fundamentada en el aprendizaje socioconstructivista, busca facilitar la adquisición significativa de conocimientos por parte de los estudiantes del grado de Trabajo Social.

3. METODOLOGÍA

Primeramente, es necesario la adecuación de esta guía de cine social al contexto curricular del Grao de Trabajo Social. Para ello se utilizó la "Guía didáctica para el análisis de películas en ámbitos de las ciencias sociales" de Sánchez et al., (2018). Esta guía se proporciona al profesorado un método efectivo con el fin de que el alumnado lleve a cabo un estudio analítico de los contenidos audiovisuales proyectados en el aula (tabla 2).

TABLA 2. *Guía didáctica para el análisis de películas en ámbitos de las ciencias sociales*

Momento	Descripción
Elección de la película	Filtro y revisión de películas con base en niveles cognitivos y emocionales que pretende sean analizados y estudiados frente a los temas claves del contenido del curso
Presentación preliminar – Ficha técnica de la película	Presentación inicial del filme que incluya: Nombre de la película Actrices/actores y dirección Marco contextual Cronología Símbolos Duración y fecha de estreno Sinopsis Referencias
Ficha académica de la película	Ejes del conocimiento: relacionado al sistema de conocimiento del currículo del programa. Ejes transversales: relacionado con el sistema de habilidades del currículo del programa. Valores: relacionado con el sistema de valores del currículo del programa.

Sensibilización y antecedentes al filme	Breve resumen para de esta manera poder anteponer al estudiantado dentro de una realidad y contexto geográfico e histórico. Esta realidad también puede ser excluida del proceso.
Análisis didáctico y crítico	Presencia del concepto invariante de la malla curricular o tendencia presente en la invariante a desarrollar con las capacidades argumentativas frente a los ejes transversales identificados previamente.
Actividades posteriores	Evaluaciones que permitan ser dinamizadoras más que calificadoras: Cine-foro: debate y reflexión grupal Informe escrito Cuestionarios

*Nota. Adaptado de "El cine una alternativa de aprendizaje," por Sánchez, W. C., Uribe, A. F., y Restrepo, J. C. (2019)., p. 52, *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad, 11*(20), 39-62. https://doi.org/10.22430/21457778.1212

Posteriormente, para la elaboración de la guía de cine social se utilizó una metodología de investigación cualitativa basada en la búsqueda documental a través del enfoque de análisis de contenido. Esta búsqueda está basada en el establecimiento de distintas categorías de interés para el Trabajo Social: exclusión social; violencia machista; infancia y adolescencia; discapacidad; personas mayores y dependencia; migración y colonialismo; LGTBIQ+; conductas adictivas.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos se organizaron en una tabla con el fin de proporcionar los datos principales de las películas de cine social seleccionadas en relación con las categorías prefijadas (tabla 3), para posteriormente adaptarlos a los currículos de las diferentes materias del grado universitario en Trabajo Social.

TABLA 3. *Selección de películas de cine social*

Película	Dirección, país y año	Tema	Sinopsis
Felices dieciséis	Ken Loach UK, 2002	ES; IA; CA	Liam va a cumplir dieciséis años, y Jean, su madre, saldrá de la cárcel a tiempo para celebrarlo. El chico sueña con la vida familiar que nunca ha tenido, con un hogar para su madre, su hermana Chantelle y para sí mismo, fuera del alcance de tipos como Stan, el novio de su madre, y de su propio abuelo, un ser mezquino. Pero para conseguirlo, necesita dinero. Sin embargo, sus planes son tan disparatados que sólo pueden ocasionarle graves problemas (Filmin).
20.000 especies de abejas	Estibaliz Urresola Solaguren, España, 2023	LGTBIQ+	Cocó, de ocho años, no encaja en las expectativas del resto y no entiende por qué. Todos a su alrededor insisten en llamarle Aitor, pero no se reconoce en ese nombre ni en la mirada de los demás. Su madre Ane, (Patricia López Arnaiz), sumida en una crisis profesional y sentimental, aprovechará las vacaciones para viajar con sus tres hijos a la casa materna, donde reside su madre Lita (Itziar Lazkano) y su tía Lourdes (Ane Gabarain), estrechamente ligada a la cría de abejas y la producción de miel (Filmin).
Girhood	Céline Sciamma. Francia, 2014	MC; VM; ES; CA	"Girlhood" una película tan auténtica y carismática, como emocionante y vital. Los Diamonds de Rihanna dan buena fe de ello. Oprimida por su entorno familiar, las nulas perspectivas en la escuela y por la ley que imponen los chicos en su barrio, Marieme comienza una nueva vida al conocer a tres chicas rebeldes que se niegan a seguir las normas establecidas. Cambia su nombre, su manera de vestir y deja el colegio para ser aceptada en la banda, confiando en que éste sea el camino hacia la libertad (Filmin).
Amour	Michael Haneke, Austria, 2012	PMD	Georges y Anne, dos ancianos de ochenta años, son profesores de música clásica jubilados que viven en París. Su hija, que también se dedica a la música, vive en Londres con su marido. Cuando, un día, Anne sufre un infarto que le paraliza un costado, el amor que ha unido a la pareja durante tantos años se verá puesto a prueba (Filmaffinity).
Beautiful boy	Felix Van Groeningen, EEUU, 2023	CA; IA	Crónica sobre la adicción a la metanfetamina de un chico adolescente y sus intentos por salir de la droga, a través de los ojos de su padre, que observa impotente a su hijo mientras lucha contra la enfermedad de la drogodependencia (Filmaffinity).

Submarino	Thomas Vinterbergm Dinamarca, 2010	IA; ES; CA	Esta es la historia de dos hermanos a los que separaron siendo bien pequeños por culpa de una tragedia que dividió a toda la familia y que hoy viven marcados por la infancia oscura que tuvieron: la vida de Nick gira en torno al alcohol y está plagada de violencia y su hermano pequeño, un padre soltero, se esfuerza todo lo posible para proporcionarle a su hijo una vida mejor. Los caminos de ambos se cruzarán y la confrontación será inevitable, pero, ¿será posible la salvación? (Filmin).
La vida de Adele	Abdellatif Kechiche Francia, 2013	LGTBIQ+; IA	A sus 15 años, Adèle no tiene dudas de que una chica debe salir con chicos. Su vida cambiará para siempre cuando conozca a Emma, una joven de pelo azul, que le descubrirá lo que es el deseo, y el camino hacia la madurez. Así, Adèle crecerá, se buscará a sí misma, se perderá y se reencontrará. Y todo ello bajo la atenta mirada de los que le rodean (Filmin).
Mar adentro	Alejandro Amenábar. España. 2004	D; ES; PMD	Ramón (Javier Bardem) lleva casi treinta años postrado en una cama al cuidado de su familia. Su única ventana al mundo es la de su habitación, que da al mar, donde sufrió el accidente que interrumpió su juventud. Desde entonces, su único deseo es morir dignamente. En su vida ejercen una gran influencia dos mujeres: Julia (Belén Rueda), una abogada que apoya su causa, y Rosa (Lola Dueñas), una vecina que intenta convencerlo de que vivir merece la pena. Pero también ellas, cautivadas por la luminosa personalidad de Ramón, se replantearán los principios que rigen sus vidas. Él sabe que sólo quien de verdad le ame le ayudará a emprender el último viaje (Filmaffinity).
Elling	Petter Naess Noruega, 2001	DE; ES	Elling está preparado para volver al "mundo real" tras un periodo de dos años en una clínica psiquiátrica. Tutelado por los servicios sociales noruegos, él y su compañero de habitación, un gigante bonachón llamado Kjell Bjarne, son propuestos para ser reintegrados en la comunidad. La asistencia social les ha concedido un apartamento en Oslo, donde se supone que han de ser capaces de cuidar de sí mismos. Pero, para alguien a quien entrar en un restaurante le resulta tan complicado como atravesar la Antártida, esta nueva vida está llena de obstáculos (Filmaffinity).
El hijo	Florian Zeller, UK, 2022	IA; DE	La ajetreada vida de Peter junto a su nueva pareja Emma y su bebé se convierte en un caos cuando su ex esposa Kate reaparece con su hijo adolescente, Nicholas, un chico problemático con el que es difícil comunicarse, por agresivo y distante, y que acaba de abandonar la escuela (Filmaffinity).

Mi amor	Maïwenn Le Besco, Francia, 2015	VM	Después de sufrir un grave accidente mientras esquiaba, Tony ingresa en un centro de rehabilitación. Inmovilizada, dependiente del personal médico y de los sedantes, empieza a rememorar la tumultuosa historia de amor que vivió con Georgio. ¿Por qué se amaron? ¿Quién es realmente el hombre al que adoró? ¿Cómo pudo caer en una pasión tan destructora y sofocante? Para Tony empieza una difícil reconstrucción, un trabajo físico que quizá le permita liberarse de una vez por todas (Filmin).
Bailar en la oscuridad	Lars von Trier, Dinamarca, 2000	DE; ES	Selma es una inmigrante checa y madre soltera que trabaja en una fábrica situada en un pequeño pueblo de Estados Unidos. Su única salvación es su pasión por la música, especialmente las canciones y los números de baile basados en los musicales clásicos de Hollywood. Selma esconde un triste secreto: está perdiendo la vista y su hijo padecerá el mismo mal si ella no puede conseguir el suficiente dinero para la operación. Cuando un vecino desesperado acusa falsamente a Selma de robarle sus ahorros, el drama de su vida se precipita a un trágico final (Filmin).
Yo, Daniel Blake	Ken Loach, UK, 2016	ES	Por primera vez en su vida, y víctima de problemas cardiacos, Daniel Blake, carpintero inglés de 59 años, se ve obligado a acudir a las ayudas sociales. Sin embargo, a pesar de que el médico le ha prohibido trabajar, la administración le obliga a buscar un empleo si no desea recibir una sanción. En el transcurso de sus citas al Job Center, Daniel se cruza con Katie, una madre soltera de dos niños que tuvo que aceptar un alojamiento a 450 km de su ciudad para evitar que la envíen a un hogar de acogida. Prisioneros de la maraña de aberraciones administrativas actuales de Gran Bretaña, Daniel y Katie intentarán ayudarse mutuamente (Filmin).
Solas	Benito Zambrano, España, 1999	ES; PMD; VM	María (Ana Fernández) malvive en un oscuro apartamento de un barrio miserable, trabaja eventualmente como chica de la limpieza y, casi con cuarenta años, descubre que está embarazada de un hombre que no la ama. Su soledad es tan grande que sólo encuentra consuelo en la bebida. Su madre (María Galiana), que ha consumido su vida al lado de un hombre violento e intolerante, no tiene ni siquiera el consuelo de tenerla cerca. Con motivo del ingreso de su marido en un hospital, la madre visita a María en su apartamento y conoce a un vecino viudo (Carlos Álvarez) que vive con su perro. La relación que se establece entre estos tres náufragos alivia sus soledades y deja una puerta abierta a la esperanza (Filmaffinity).

Lilja 4-ever	Lukas Moodysson, Suecia, 2002	VM;MC; IA; ES	Lilja, una adolescente rusa de 16 años que ha sido abandonada por su madre, lleva una vida miserable en una empobrecida ciudad de la antigua Unión Soviética. En un ambiente dominado por las drogas y la miseria, prostituirse es el único medio para poder comer. La esperanza llega el día en que conoce al atractivo Andréi, que le promete una vida mejor en Suecia (Filmaffinity).
Philadelphia	Jonathan Demme, EEUU, 1993	LGTBIQ+; DE	Andrew Beckett, un joven y prometedor abogado de Philadelphia, es despedido del prestigioso bufete en el que trabaja cuando sus jefes se enteran de que ha contraído el sida. Decide entonces demandar a la empresa por despido improcedente, pero en un principio ningún abogado acepta defender su caso (Filmin).
El hijo del otro	Lorraine Lévy, Francia, 2012	MC; IA	El conflicto árabe-israelí cristaliza en este profundo drama de personajes que reflexiona acerca de los orígenes, la memoria y la necesidad de guerras. Cuando se prepara para entrar en el ejército israelí, Joseph descubre que no es hijo biológico de sus padres. Al nacer, en medio de la guerra, fue intercambiado accidentalmente por Yacine, el bebé de una familia palestina que vive en los territorios ocupados de Cisjordania. El mundo se derrumba alrededor de estas dos familias. El rechazo, la duda, la pérdida de identidad, los prejuicios de raza y religión se erigen como espinosa barrera en sus vidas, y todos deberán intentar superarla a través de la comprensión, la amistad y la reconciliación en una atmósfera dominada por el miedo y el odio (Filmin).
Girl	Lukas Dhont, Bélgica, 2017	LGTBIQ+	Lara, de 15 años, sueña con convertirse en bailarina. Con el apoyo de su padre, se lanza de lleno a esta búsqueda interminable. Pero su cuerpo no se doblega tan fácilmente a la disciplina que le impone, porque en realidad cuando nació era un niño (Filmin).
Las invisibles	Louis-Julien Petit, Francia, 2019	ES; MC; VM	Tras una decisión municipal, un centro social para mujeres sin hogar, "l'Envol", está a punto de cerrar. Con solo tres meses para reintegrar en la sociedad a las mujeres que cuidan, las trabajadoras sociales hacen todo lo que pueden: tirando de contactos, diciendo medias verdades, e incluso mentiras descaradas… De ahora en adelante, ¡todo vale! Ellas lo merecen (Filmin).
El odio	Mathieu Kassovitz, Francia, 1999	ES; IA; CA; MC	Tras una noche de disturbios en un barrio marginal de las afueras de París, tres amigos adolescentes, Vinz, Saïd y Hubert (un judío, un árabe inmigrante y un boxeador amateur negro), son testigos de un hecho, en el que su amigo Abdel resulta herido por la policía. El deambular por la ciudad, la violencia entre bandas y los conflictos con la policía son las constantes en las 24 horas siguientes de la vida de estos jóvenes (Filmin).

Precious	Lee Daniels, EEUU, 2009	ES; DE; IA; MC	Clareece 'Precious' Jones (Gabourey Sidibe) es una adolescente negra y obesa de Harlem cuya madre (Mo'Nique) la maltrata constantemente. No sabe leer ni escribir y, cuando se descubre que está embarazada, es expulsada de la escuela. A pesar de todo, la directora del centro la inscribe en una escuela alternativa para que intente encauzar su vida. Su nueva profesora (Paula Patton) es la primera persona que confía en Precious y la trata con respeto (Filmaffinity).
Arrugas	Ignacio Ferreras, España, 2011	PMD; DE	Adaptación al cine de animación del cómic Arrugas (Astiberri) de Paco Roca, Premio Nacional de Cómic 2008 y responsable de El invierno del dibujante. Un relato que habla sobre la vejez y sus "viruelas", y que responde a ese momento en el que, como Roca explica, "mi reflejo en el espejo empieza a parecerse a mi padre y mi padre se parece ya a la imagen que recuerdo de mi abuelo". Después de una minuciosa investigación y de una recopilación de anécdotas de amigos y conocidos, surge Arrugas, que cuenta la historia de Emilio, que cuando empieza a tener pérdidas de memoria, y se vuelve impredecible e irritable, sus hijos lo ingresan en un geriátrico. Allí comparte cuarto con Miguel, un pícaro jubilado del que se hace amigo. Cuando Emilio descubre que lo que tiene es Alzheimer, y que pronto no podrá valerse por sí mismo, urdirá con Miguel un alocado plan para engañar a los médicos y así evitar que se lo lleven a la temida planta de arriba: la de los "desahuciados".

Nota: ES: exclusión social; VM: violencia machista; IA: infancia y adolescencia; DE: discapacidad y enfermedad; PMD: personas mayores y dependencia; MC: migración y colonialismo; LGTBIQ+; CA: conductas adictivas.
Fuente: elaboración propia

5. CONCLUSIONES

La incorporación del cine en la esfera educativa se revela como un recurso valioso para impulsar la motivación, la participación, y el compromiso del alumnado, facilitando el aprendizaje significativo mediante la integración de hechos y contextos individuales y sociales en un marco pertinente a diversas realidades de la sociedad. Esta metodología es particularmente enriquecedora para estudios en el ámbito social, como el Grado en Trabajo Social, ya que facilita una comprensión más profunda y empática de las complejidades humanas.

6. REFERENCIAS

Ausubel, David (2000). Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva. Paidós.

Blanco, Mª Alejandra y Blanco, Mª Eugenia (2021). Bienestar emocional y aprendizaje significativo a a través de las TIC en tiempos de pandemia. Revista Ciencia UNEMI, 14(36), 21-33. https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol14iss36.2021pp21-33p

Chrobak, Ricardo (2017). El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico. Archivos de Ciencias de la Educación. 11(12). https://doi.org/10.24215/23468866e031

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum.

de la Fuente, J., Paolini, P. V., Vera-Martínez, M. y Garzón-Umerenkova, A. (2020). Effect of Levels of Self-Regulation and Situational Stress on Achievement Emotions in Undergraduate Students: Class, Study and Testing. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17. https://doi.org/4293. 10.3390/ijerph17124293

Freire, P. (1970). Pedagogía del Oprimido. Tierra Nueva.

Gaeta, M., y Cavazos, J. (2016). Relación entre tiempo de estudio, autorregulación del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes universitarios. Revista de investigación educativa, 23, 143-167. https://doi.org/10.25009/cpue.v0i23.2166

Gallego, A. (2023, 2 de abril). El cine social: El séptimo arte como instrumento de lucha. Espectáculos. https://www.meer.com/es/71742-el-cine-social

García de Vicuña, P. (2020, 23 de marzo). Cine social o el mundo entre cuatro paredes. elDiario.es. https://www.eldiario.es/euskadi/blogs/viento-del-norte/cine-social-mundo-paredes_132_1001654.html

Hernández, L. (Coord.). (2015). Autorregulación académica. Instituto Universitario Anglo Español.

Martínez, B. J. y Gómez, H. C. (2017). El cine como herramienta metodológica innovadora en el Trabajo Social: el cinefórum como recurso didáctico para la convivencia intercultural. En A. I. Lima Fernández, E. Pastor Seller y C. Verde Diego (Coords.), Comunidades sostenibles: dilemas y retos desde el trabajo social (pp. 1330-1337). Árbol académico.

Mitry, J. (1990). La semiología en tela de juicio (cine y lenguaje). Aka.

Núñez, J. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. Actas del X Congresso Internacional Gallego-Português de Psicopedagogia. Universidad del Minho.

O'Connor, J. y McDermott, I. (1997). Lenguaje corporal. Plaza & Janés.

Pekmezovic, D., & Miletic, V. (2018). Using films to teach critical thinking and empathy in teacher education. European Journal of Teacher Education, 41(4), 509-522.

Pelch, M. (2018). Gendered differences in academic emotios and teheir implications fuere student success in STEM. International Journal of STEM Education, 5(33), 1-15. https://doi.org/10.1186/s40594-018-0130-7

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. M. Boekaerts,

Pintrich, P., y De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82(1), 33–40. https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33

Rodríguez, M., y Gaeta, M. (2020). Perfiles motivacionales, estrategias volitivas y rendimiento académico en ciencias exactas y experimentales de bachillerato. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 18(2), 207-224. https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i51.2928

Sánchez-Rosas, J. (2010, enero). Las emociones académicas, más allá de la ansiedad ante los exámenes. Aportes de la Teoría de Control-Valor de las Emociones de Logro. Congreso Panamericano de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

Sánchez, W.; Uribe, A. y Restrepo, J.C. (2019). El cine: una alternativa de aprendizaje. Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad, 11(20) https://ssrn.com/abstract=3527514

Scherer, K. R. (2009). The dynamic architecture of emotion: Evidence for the component process model. Cognition y Emotion, 23, 1307-1351. https://doi.org/10.1080/02699930902928969

Suárez, S., y Suárez, J. M. (2019). Las estrategias de aprendizaje y las metas académicas en función de él género, los estilos parentales y él rendimiento en estudiantes de secundaria. Revista Complutense de Educación, 30(1), 167-184. https://doi.org/10.5209/RCED.56057

Torrano, F., Fuentes, J., y Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. Perfiles Educativos, 39(156),160-173. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58290

Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: a conceptual framework for education. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.). Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications (pp. 3-21). Lawrance Erlbaum Associates.

URBANO PARTICIPATIVO PARA EL FOMENTO DE LA COOPERACIÓN, LA CREATIVIDAD Y LA CONEXIÓN COMUNITARIA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO. ESTUDIO DE CASO

LORENA ARÉVALO IGLESIAS
Cesuga/Univerdad San Jorge

1. INTRODUCCIÓN

El programa *Vigo, una ciudad de color* surge como una iniciativa planteada al Concello de Vigo por el colectivo de artistas urbanas/os viguesas/es, en colaboración con la plataforma ciudadana Outro Vigo é Posible. El Concello de Vigo, cuya preocupación por la imagen de la ciudad es notoria, aprobó la propuesta, convirtiéndola en uno de los proyectos estrella del 2015, año en el que tuvo lugar la primera edición. *Vigo, una ciudad de color* es un proyecto gestionado por el Concello de Vigo mediante convocatoria pública, tanto para las/os artistas (que ofrecen su creatividad y fuerza de trabajo), como para las/os habitantes de la ciudad (que ofrecen sus fachadas, muros y medianeras) y las empresas (proveedoras de productos y servicios). El programa consiste en la intervención artística, por parte de las/os artistas seleccionadas/os, de una serie de superficies privadas cedidas por las/os vecinas/ os. Estas superficies son adjudicadas para su intervención a las/os artistas seleccionados entre todas/os aquellas/os que se presentan a la convocatoria (selección llevada a cabo por la Comisión del programa, creada por el Concello de Vigo y compuesta por personal técnico de las concejalías de Patrimonio Histórico y Tenencia de Alcaldía, voluntarias/os vinculadas/os a diversas asociaciones sociales locales y artistas). Así, a la adjudicación de los contratos a empresas le sigue la selección de artistas, y el reparto de las superficies a intervenir.

La iniciativa, implementada en la Ciudad de Vigo desde el año 2015, pretende llevar el arte urbano a los colegios, brindando al alumnado la posibilidad de intervenir su propio centro de estudios, con dos finalidades: por un lado, ofrecer al alumnado formación teórica y técnica básica en el ámbito del arte urbano, propiciando la puesta en valor de la disciplina desde edades tempranas; por otro, promover la cooperación y el fortalecimiento de las redes comunitarias a través de un proceso de recuperación identitaria y de la acción participativa de las/os niñas/os en el entorno. El programa invitó al alumnado de varios centros escolares a que realizasen un dibujo individual en el que quedase reflejada su visión del barrio o centro. Estas ilustraciones sirvieron de inspiración para las composiciones que, posteriormente, fueron trasladadas a los muros de los centros y coloreadas por el alumnado con ayuda de un grupo de monitoras. Así, en dos de los tres centros analizados se realizó una composición con los motivos identificados en las ilustraciones recibidas (que previamente habían sido seleccionadas por representantes de los centros de entre todas las presentadas). En el tercero, se realizó una composición de cero partiendo de una propuesta planteada directamente por el centro.

Aprovechando la implementación de este proyecto, se consideró la posibilidad de realizar una investigación-acción que permitiera analizar el alcance del mismo. Así, en este trabajo se presentan los resultados de análisis de tres centros educativos de Vigo: CEIP Illas Cíes, CEIP Altamar y CEIP Pintor Laxeiro.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. EL POTENCIAL EDUCATIVO DEL ARTE URBANO

El arte urbano adquiere un importante papel como herramienta educativa atendiendo al carácter público de la disciplina, dado que

> Fundamentalmente, el arte público persigue un objetivo social: su intención última es la de volver a ser ciudadanos, es recuperar el sentido cívico tomando conciencia del valor del espacio público y nuestro rol dentro de la sociedad a través del hecho artístico (Luján, 2008).

El arte urbano asume que el mero hecho de "hacerse ver" ante la ciudadanía (las/os iguales) plasmando un símbolo en la pared, en el espacio compartido, permite al autor/a del mismo "pasar a formar parte de la vida pública" (Stahl, 2009, p. 6). Dicho de otro modo, la intervención artística del espacio público a través del arte urbano (una de las disciplinas que presentan un acceso más sencillo y económico), al margen de la posible intencionalidad estética o el afán rehabilitador, puede ser entendido como un "rito iniciático" que suma un nuevo nivel de implicación de la/el artista como ciudadana/o activa/o. Por este motivo, es recomendable que, aquellas/os alumnas/os que trabajan con arte urbano, salgan a las calles y analicen la realidad social de sus comunidades, vinculando la misma con las expresiones gráficas y artísticas plasmadas en las paredes (Ross et al., 2017, p. 411-419).

Existen indicios de que resulta especialmente interesante implicar a las/os más jóvenes en los procesos de mejora, a través del arte, de los espacios que habitan y comparten, y hacerlas/os conocedoras/es de la responsabilidad que implica realizar una intervención artística en el espacio público. En este marco, el valor de los proyectos educativos de arte urbano reside, fundamentalmente, en su capacidad para mejorar la formación cívica (cooperación, toma de decisiones en grupo, trabajo en equipo), la conciencia crítica (reapropiación del espacio público e identificación del propio papel como agente decisor, participación compartida para la transformación social) y el vínculo comunitario del alumnado a través de una actividad lúdica que fomenta, al tiempo, el desarrollo creativo del alumnado.

La escuela, como primer gran laboratorio de aprendizaje de la creatividad, tiene como reto la búsqueda de formas innovadoras de contribuir a la formación del alumnado como creador, autor y emprendedor, tanto en sus propios proyectos como en aquellos que afectan a la comunidad y que, por tanto, deben ser diseñados, planificados, ejecutados y evaluados en común (Cañellas et al., 2012, p. 27). El creciente número de experiencias de arte urbano implementado en el ámbito de la educación desarrolladas en comunidades de todo el mundo en los últimos 10 años ofrecen un excelente ejemplo del potencial creativo y crítico de esta disciplina.

2.2. EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LO SOCIAL

El ámbito de actuación de la educación artística ha ampliado sus contextos de actuación hacia nuevos campos como arte terapia, arte urbano o arte comunitario; enfoques sociopolíticos cuyo papel fundamental es la implicación y la mejora social. La educación artística es un ámbito de enseñanza muy diverso que abarca numerosas actividades y proyectos de diferente naturaleza y cuyas funciones ofrecen ámbitos de exploración que van desde lo productivo, representativo, cognitivo, expresivo, comunicativo e incluso afectivo. Todas estas funciones conviven actualmente para definir el arte como experiencia humana.

Se identifica una función contemporánea de las artes como integradora de lo social que pretende conectar con valores como la solidaridad, la cooperación, la ayuda mutua, etc. Se trata de una perspectiva de educación para las artes que va más allá de una simple idea romántica de manifestación expresiva y espiritual. La educación artística para el desarrollo social, debe centrarse en la relación entre arte y vida, en la reflexión identitaria y el compromiso comunitario. En este sentido, el arte tiene que estar comprometido con la formación de las personas para construir puentes sobre ellas mismas y sobre el mundo que nos rodea, a partir de la relación que estas establecen con las representaciones visuales o sus propias creaciones.

Esto se traduce en una educación artística que parte de una concepción contextualista (Eisner, 1995, p. 5), cuya finalidad no puede determinarse sin aludir a la población a educar. La posición contextualista otorga a lo social y las personas un papel relevante para construir de manera colectiva las finalidades y los significados. De este modo, la educación artística debe atender a los valores de cada comunidad y servir como medio para el desarrollo personal y social. Eisner (2004) afirma que la función de las artes en cada contexto sería la "apropiación" de los hábitos de percepción y de comportamiento para transformarlos en posibilidades y opciones de vida. Es decir, la educación artística como una acción ética de "cuidado del sí", como una ética de descubrimiento e invención de una/o misma/o (Foucault, 2003) y de lo común.

Esta tendencia está vinculada con algunos referentes de la educación artística posmoderna que amplían y adaptan este objetivo de compromiso humana. Por ejemplo, Hernández (2003), desde la perspectiva de la cultura visual, reconoce las artes como un espacio de cuestionamiento y reconocimiento que permite situar las experiencias de las personas en el centro del proceso educativo. Entiende que la educación artística posee una función narrativa, que reconoce y articula las historias individuales para elaborar y construir narrativas de manera compartida. Estas historias son representaciones de nuestra subjetividad, de nuestra relación con el mundo. En esta dirección, la finalidad de la educación en arte está comprometida con la formación crítica de las personas, sobre lo que ven, lo que sienten, su subjetividad, o cómo se relacionan socialmente. Para ello, la escuela debe de ser un lugar para "crear" la experiencia, pero también para pensar las relaciones que se crean gracias a esa experiencia e interpretar sus significados, intentando integrar (sin asimilar) la diversidad de identidades, y utilizar esto como base de la planificación pedagógica.

Agra-Pardiñas (2012), Milbrandt, Shin, Eça y Hsieh (2015) o Barbosa (1998) proponen una educación en arte como una herramienta para el diálogo y la acción social. Dice Barbosa (1998, p. 80) al respecto: "Hoje a necessidade de uma educação democrática está sendo reivindicada internacionalmente. Contudo, somente uma educação que fortaleça a diversidade cultural pode ser entendida como democrática"[85]. Y Agra añade que:

> Se trata de abrir espacios de experimentación y reflexión para uno mismo, capaces de albergar también a otros, cualquiera que sea su condición, cultura, situación. Proyectos que se expresan bajo la forma de trabajo artístico en colaboración con carácter formativo y de aprendizaje e implica dinámicas de reflexión compartida (Agra-Pardiñas, 2012, p. 38).

En las escuelas, las artes pueden servir para fomentar una cultura escolar propia, que evolucione hacia "comunidades de aprendizaje" (Fullan, 1993) donde la participación sea fundamental en la implementación de

[85] "Hoy la necesidad de una educación democrática está siendo reivindicada internacionalmente. Con todo, sólo una educación que refuerce la diversidad cultural puede ser entendida como democrática". Traducción propia.

dinámicas de integración y colaboración de todos los agentes educativos (docentes, familias, alumnado y comunidad). Desde esta dimensión, las artes pueden ser implementadas desde proyectos educativos y escolares que promueven el aprendizaje cooperativo y colaborativo (Pujólas, 2010) para preparar a las/os menores para la convivencia y reforzar el sentido de pertenencia a una comunidad.

En este contexto, el arte urbano está adquiriendo un papel destacado en este tipo de dinámicas fundamentadas en la idea del arte como experiencia social. En un contexto netamente urbano, donde cada vez somos más habitantes de ciudades, se producen más iniciativas artísticas de este tipo. Estas prácticas de intervención buscan que la ciudadanía, o en su caso, las instituciones escolares, se involucren en la recreación de su entorno próximo con la creación colectiva de intervenciones o creaciones artísticas.

Las iniciativas escolares de arte urbano y/o comunitario se crean como prácticas interdisciplinares cuyo fin es hacer reflexionar y confrontar a las/os estudiantes sobre sus imaginarios urbanos a través del desarrollo colaborativo de una creación artística. De esta manera el arte se convierte en un proyecto político de apropiación ciudadana que conduce a un encuentro relacional de experiencias compartidas para transformar la realidad. Este tipo de iniciativas educativas no solo sirven para mejorar los espacios públicos sino para crear sentido del lugar. Esto significa que el arte puede construir nuevas relaciones con el espacio público, al articular los relatos ciudadanos desde la misma comunidad.

3. METODOLOGÍA

El presente trabajo es un estudio de caso realizado a través de la aplicación y evaluación comparativa del proyecto “Cómo veo mi barrio” en los centros escolares CEIP Altamar, CEIP Illas Cies y CEIP Pintor Laxeiro, tratando de presentar las conexiones y divergencias en sus modos de hacer.

Para ello, se utilizó la etnografía como método de investigación-acción. La etnografía es un método fundamental en las investigaciones sociales, cuya intención es estudiar el modo en cómo las personas perciben el

mundo y entender el sentido que los sujetos sociales confieren a sus propias acciones. Por lo tanto, la etnografía ofrece la posibilidad de alcanzar una mayor cercanía con lo observado y explorar experiencias, voces y sentimientos que a menudo quedan ocultos en otro tipo de investigaciones (Grané et al., 2017).

Se ha realizado una triangulación de las técnicas e instrumentos con el fin de conseguir una saturación de la información. Las principales técnicas metodológicas han sido: el cuestionario, el dibujo, la observación directa y el análisis de contenido.

Los motivos que justifican esta elección se basan en la idoneidad de estas técnicas a la hora de analizar los aspectos culturales de un colectivo, aquellos que están más ligados al ámbito identitario y conductual de las relaciones humanas.

En lo tocante a la participación como etnógrafas, se ha llevado a cabo desde un triple papel como investigadoras, coordinadoras de la actividad y creadoras.

Por último, hay que destacar la importancia de la dimensión ética de la investigación, por eso, se ha intentado salvaguardar el anonimato de las personas, sin dar determinados detalles de los protagonistas. El objetivo ha sido garantizar y preservar su confidencialidad.

3.1. PARTICIPANTES

El CEIP Altamar se encuentra ubicado en el barrio de As Travesas. Las etapas educativas que se imparten en el CEIP Altamar son 2º Ciclo Educación Infantil (3-6 años), 1er Ciclo Educación Primaria (6-8 años), 2º Ciclo Educación Primaria (8-10 años) y 3º Ciclo Educación Primaria (10-12 años).

En este colegio, participaron en la actividad un total de 41 alumnas y alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria, un total de un grupo por curso. Las edades del alumnado participante están comprendidas entre los 10 y los 12 años. La selección del alumnado fue realizada por el propio centro, que consideró que los cursos superiores eran los más apropiados para el desarrollo de la actividad.

El CEIP Illas Cíes (adscrito al IES Alexandre Bóveda o Coia 2), se encuentra en el barrio vigués de Coia. Las etapas educativas que se imparten en el CEIP Illas Cíes son 2º Ciclo Educación Infantil (3-6 años), 1º Ciclo Educación Primaria (6-8 años), 2º Ciclo Educación Primaria (8-10 años) y 3º Ciclo Educación Primaria (10-12 años). Participaron, desde los 3 a los 12 años, todos los grupos de educación Primaria.

El CEIP Pintor Laxeiro se encuentra, como el CEIP Altamar, ubicado en el barrio de As Travesas. Las etapas educativas que se imparten en el centro son: 2º Ciclo Educación Infantil (3-6 años), 1º Ciclo Educación Primaria (6-8 años), 2º Ciclo Educación Primaria (8-10 años) y 3º Ciclo Educación Primaria (10-12 años). Participó en el proyecto la totalidad del alumnado.

3.2. PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

El proyecto desarrollado en los tres centros de Educación Infantil y Primaria fue implementado de acuerdo a una dinámica similar. La estructura de la misma fue la siguiente:

- Identificar necesidades del centro.
- Decidir sobre el espacio donde realizar la intervención.
- Crear propuestas para el diseño de arte urbano.
- Realizar el diseño final del mural de forma colectiva.

Todo el proceso tuvo como base la creación de murales para el exterior de las escuelas. Para ello, el alumnado de Educación Primaria de todos los centros participó tanto en el proceso de diseño como en la ejecución del mural. Para ello, antes de la intervención en el muro se solicitó a las/os estudiantes que realizasen un dibujo individual que reflejase cómo ven ellas/os su barrio. En un segundo momento, el centro hizo una selección previa de estos dibujos con el fin de que sirvieran de base para la creación de la composición del mural. Y por último, se inició la acción de pintar el mural, con el previo diálogo y debate con los participantes sobre la elección del espacio de actuación. La intervención artística participativa estuvo coordinada en todo momento por las

coordinadoras del proyecto y las/os docentes, que dividieron el trabajo en grupos de estudiantes para que todas/os participaran.

FIGURA 1. *Proceso de creación del mural en CEIP Altamar de Vigo.*



Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados en torno a tres categorías de análisis derivadas de la identificación de unos objetivos iniciales y del propio proceso del proyecto (que ha permitido su verificación de forma espontánea).

- Cooperación del alumnado
- Creatividad
- Conexión comunitaria

4.1. COOPERACIÓN DEL ALUMNADO

Durante el desarrollo de las actividades se ha detectado un aumento de la cooperación entre el alumnado de los tres centros escolares pese a las diferentes dinámicas sociales de los barrios.

En los centros de CEIP Altamar y CEIP Illas Cíes, los estudiantes participaron en el diseño y la intervención. En el caso concreto del CEIP Pintor Laxeiro fue el profesorado y la dirección quien formuló sus propuestas de diseño. La dirección de este último colegio tenía claro que querían intervenir el frente del pabellón de deporte (construido cinco años antes) con la figura del pintor Laxeiro que da nombre al centro, y que representa sus valores. Por ello, el alumnado en este caso no realizó ninguna composición, su participación se limitó a intervenir en el mural plasmando sus manos con diversos colores.

Es a partir de la participación que se consiguieron determinados logros educativos para el aprendizaje cooperativo. De hecho, el alumnado y el profesorado valoraron de manera unánime el trabajo en equipo y su influencia sobre la formación cívica.

> El trato entre las/os compañeras/os fue en todo momento respetuoso, cariñoso y basado en la cooperación. Se pudo comprobar así que las docentes decían la verdad cuando afirmaban que la relación era muy estrecha debido al escaso espacio y a los grupos reducidos. (D1-Centro CEIP de Altamar).

Al final del proyecto se observó una leve mejora en la socialización y la convivencia compartiendo tareas y trabajo en equipo entre el alumnado. Durante el transcurso de las actividades, las/os estudiantes se ayudaron entre ellas/os e intercambiaron de forma amistosa ideas y expresiones.

Fue posible constatar que la motivación del alumnado por mejorar la estética de su centro ayudó a su participaran y colaboración. Como dijo un estudiante quería participar para "crear una escuela especial" (D2). El profesorado y las familias refuerzan este hecho destacando "la emoción de los estudiantes por la actividad" (D3) y "las ganas de trabajar" (D4).

4.2. CREATIVIDAD

El desarrollo de las actividades evidenció que el proyecto "Cómo veo mi barrio" pese a su brevedad, ha mejorado la capacidad creativa de las/os participantes, y les ha proporcionado una mirada nueva sobre su escuela y su barrio.

FIGURA 2. *Resultado de la intervención en el CEIP Pintor Laxeiro de Vigo.*



Fuente: Elaboración propia

El proyecto les permitió pensar sobre la importancia del arte para embellecer el entorno. Los datos recogidos demuestran que la ampliación de las posibilidades artísticas desde la libertad creativa, contribuyó a desarrollar el aprendizaje a través de la búsqueda de nuevas fórmulas imaginativas. Como comenta una alumna: "muchos de los dibujos del muro salieron de la imaginación de las/os propias/os alumnas/os" (D5).

Por otra parte, el hecho de enfrentarse a una actividad novedosa generó cierto asombro y motivación entre los/os participantes que precipitó ampliar y mejorar la indagación creativa:

> … las profesoras nos han dicho que los niños y niñas están emocionados por participar en el proyecto. Esta emoción la hemos observado en sus dibujos como indica el hecho de que se auto-representen, los detalles de sus dibujos y el colorido (D6).

Los datos obtenidos manifiestan que la mayoría de las niñas y niños han realizado sus dibujos sobre su barrio de forma imaginativa, con capacidad de producir diversas ideas y formas estilísticas, y con libertad de expresar ideas originales. No obstante, se observa cómo la línea discursiva del alumnado del CEIP Illas Cíes es la más creativa de los tres centros escolares.

> El discurso onírico y fantasioso del retrato de Mafalda - icono del humor gráfico con connotaciones claramente de críticas y de izquierdas- dentro del barco de Alfageme, mezcla elementos reales con otros propios de la imaginación, otorgando a los objetos y elementos representados propiedades que no les son características, descontextualizándolos y re-simbolizándolos (D7).

Por último, cabe destacar cómo la creación de los murales consiguió implicar al alumnado en una vivencia colectiva de procesos artísticos para una mejor comprensión de su realidad.

En este proceso, todas/os las/os estudiantes fueron capaces de integrar su dibujo en el mural, relacionando símbolos, colores, formas y puntos de vista. Esto constituyó una serie de prácticas llenas de procesos de reflexión, afectividad, síntesis e invención.

> … una alumna del CEIP Altamar propuso incluir en el diseño del mural elementos que no figuraban en la composición original… (D8)

4.3. CONEXIÓN COMUNITARIA

En mayor o menor medida, las actividades contribuyeron a que el alumnado re-conectara con el propio colegio, su filosofía, sus tradiciones, sus docentes y compañeros. Esto fue posible, principalmente, debido a tres factores: la proximidad entre los miembros de la comunidad, el orgullo por el trabajo realizado y el sentimiento de permanencia o trascendencia.

Se evidencian ciertos cambios en la percepción y relación con la comunidad por parte del alumnado. Un elevado porcentaje mostró sentirse más conectado con su escuela y entorno inmediato después de la actividad, sobre todo porque con sus acciones, consideran que pueden influir en su comunidad haciendo la escuela "más alegre" (D9), "bonita" (D10) que "visibilice el entorno del centro" (D11). Mientras que un número reducido de estudiantes declararon que la actividad no les había servido para conocer mejor el barrio y tampoco les había ayudado a estrechar vínculos.

Con respecto a la percepción del profesorado y la dirección, esta fue positiva, consideraron que la iniciativa favoreció el sentimiento de pertenencia de sus alumnos/as a su comunidad. Dice un grupo de profesores: "ahora sienten que es algo suyo, su dibujo, que ha contribuido a embellecer el barrio" (D9). Ese sentimiento de protagonismo y empoderamiento

es compartido por el alumnado “dado que siempre habrá algo mío en mi colegio, incluso cuando ya no esté estudiando allí” (D10).

FIGURA 3. *Proceso de creación del mural en CEIP Illas Cíes de Vigo.*



Fuente: Elaboración propia

Por lo tanto, la actividad ha promovido la conexión del alumnado con su comunidad, ayudándole a pensar sobre su entorno próximo y visibilizando la identidad del barrio. Esto ha permitido que sientan que tiene un papel activo como ciudadana/o, para influir en su comunidad.

5. CONCLUSIONES

La experiencia de arte urbano en los tres centros escolares de Vigo presenta un alcance positivo en el proceso de identificación y cohesión grupal. El éxito está en reforzar el vínculo con los centros, contribuyendo a que el alumnado re-conectara con el propio colegio.

El carácter participativo de la actividad evidencia cambios en la percepción del entorno y la comunidad por parte del alumnado. Se reconoce el trabajo como una aportación importante al bienestar de la comunidad: un elevado porcentaje de participantes sienten que, con sus acciones, puede influir en su comunidad, y destacan el valor añadido

del trabajo en equipo. Esto fue posible gracias a que la labor de las artistas coordinadoras que lejos de intentar imponer una representación al alumnado, fue mediadora y catalizadora de experiencias.

Para las/os participantes, prima el valor social del arte (compañerismo, "haberlo hecho ellas/os", perdurabilidad) sobre el estético. Así, cabe interpretar que el valor de la ejecución de un proyecto de arte urbano participativo en centros escolares no se encuentra en la potencia poética de los temas y motivos escogidos, sino en la propia naturaleza social de la actividad. Tomar conciencia, reconocer la capacidad de mejora social que tiene el arte, es un ejemplo de construcción de sentido para el alumnado. Esto evidencia el potencial educativo del arte. Por otra parte, el ambiente o una práctica artística de interacción no garantiza el aprendizaje colaborativo, para ello se deben construir espacios de diálogo que permitan una identificación compartida de la acción.

Por tanto, si bien no fue posible hacer un seguimiento a medio/largo plazo, los resultados obtenidos en el corto plazo -atendiendo a las indicaciones tanto del centro como de las/os participantes y las familias, animan a seguir explorando iniciativas de este tipo, integrando a la comunidad al completo (no solo el centro, sino también las propias familias y vecinas/os), siempre y cuando se tenga el control del proceso educativo y creativo desde el principio, para evitar injerencias por parte de las instituciones.

6. REFERENCIAS

Agra-Pardiñas, Mª J. (2014). Historias en torno al arte y a la educación artística: notas para un posible diario. Porto: Tropelias&Companhia Col. Caleidóscopio- Estudos e Teorias, 2.

Barbosa, A. M. (org.) (2008). Ensino da arte, memória e história. São Paulo: Perspectiva.

Cañellas, A. J. C., Brull, J. L. C., Alonso, P. M. P., Sarramona, J., & López, J. M. T. (2012). Creatividad, educación e innovación: emprender la tarea de ser autor y no sólo actor de sus propios proyectos. Revista de investigación en educación, 10 (1), pp. 7-29.

Eisner, E. (1995). Educar la visión artística. Barcelona: Paidós.

Eisner, E. (2004). El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (2003). Vigilar y Castigar. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fullan, M. (l993). Change forces: Probing the depths of educational reform. Londres: Falmer. (ed. Esp). Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa. Madrid: Akal, 2002.

Hernández, F. (2003). Educación y cultura visual. Barcelona: Octaedro/EUB.

Luján Baudino, M. (2008). Una aproximación al concepto de arte público. Boletín de Gestión Cultural, l6 (4), pp.l-l0.

Pujólas, P. (20l0). La estructura de la actividad en el aula: ¿colaborar y cooperar? Arbela, 42, pp. 54-58.

Ross, J. I., Bengtsen, P., Lennon, J.F., Phillips, S. & Wilson, J.Z. (20l7). In search of academic legitimacy: The current state of scholarship on graffiti and street art. The Social Science Journal, 54 (4), 4ll-4l9.

Stahl, J. (2009). Street Art. Postdam: H.F.Ullmann.

Milbrandt, MK, Shin, R., Eça, TT d. & Hsieh, K. (2015). Visual art curricula, art teacher goals, and instructional time: Findings from an international survey. International Journal of Education through Art, ll (l),l37-l56.

"*EMPEZÓ EL TRÁNSITO DE LO NEGRO A LO COLORIDO*". INFLUENCIA DEL ARTE EN LOS PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN DE JÓVENES DE TIGUAQUE, BOGOTÁ, COLOMBIA

YESSICA LIZETH MOJICA VALENTIN
Universidad Nacional de Colombia

1. INTRODUCCIÓN

El presente apartado hace parte de la investigación de maestría de la autora, la cual se denomina "Significados familiares en torno al arte como referente de socialización en jóvenes del sector de Tiguaque, Usme, Bogotá".

El interés por el desarrollo de este trabajo investigativo surge de la experiencia de la autora acompañando procesos comunitarios y artísticos en el sector de Tiguaque, localidad de Usme, en Bogotá, en los últimos diez años[86]. Durante este tiempo, se hicieron evidentes para la autora algunos cambios y transformaciones en las y los participantes de los talleres, en especial entre las juventudes. Dichas transformaciones de carácter personal se han manifestado principalmente en las maneras de estar y ver el mundo que les rodea, pero también en otras dimensiones de su vida personal.

Al tener presente que las familias al ser muy importantes en el proceso de socialización de los/las jóvenes se ven permeadas de alguna manera por la participación en procesos artísticos, se formula el arte como un

[86] El acompañamiento brindado por la autora se ha enfocado en brindar talleres de exploración musical, teatral, audiovisual, ambiental, con énfasis en metodologías participativas y horizontales con enfoque de género. Adicionalmente ha hecho parte de los procesos comunitarios en términos organizativos y participativos en la preparación de eventos, actividades y proyectos de carácter artístico, social y comunitario.

referente de socialización. Ya que a pesar de que se ha investigado sobre el beneficio de las artes en el desarrollo de los jóvenes y de las personas en su individualidad, no se ha indagado mucho a profundidad sobre su influencia en los procesos de socialización en contextos periféricos/populares.

Pensar el arte como un referente de socialización sugiere la posibilidad de que el arte, así como los medios de comunicación, las amistades o la escuela, también genera una influencia en la transmisión de valores y roles socioculturales. Con este capítulo más que agente socializador, se pretende repensar el arte como un referente que puede estar permeado por su función educativa y social, y que además posee prácticas que influencian de manera particular a las familias de quienes se acercan a cualquier tipo de práctica artística.

Durante el proceso de revisión bibliográfica inicial se encontró un campo poco explorado. Por tanto, se busca que sea un aporte teórico y conceptual para la comprensión del arte como un referente de socialización en niños, niñas y jóvenes en contextos populares.

2. OBJETIVO

A manera de hipótesis de trabajo se sugiere que la participación de las y los jóvenes de Tiguaque en los espacios comunitarios y artísticos ha tenido un efecto en los procesos de socialización de las y los jóvenes.

Partiendo de lo anterior, se planteó entonces como objetivo, indagar sobre la influencia del arte en los procesos de socialización de jóvenes en el sector de Tiguaque en la ciudad de Bogotá, Colombia.

3. Metodología

La investigación se sitúa dentro del enfoque cualitativo para la investigación social, donde se da importancia al contexto, a la función y al significado de los actos humanos, se valora la realidad como es vivida y percibida, con las ideas, sentimientos y motivaciones de sus actores. Una de sus principales características de este enfoque es la necesidad de conocer exhaustivamente el contexto, para poder captar y comprender los significados de la realidad social a través de los ojos de la gente, con base en el comportamiento, los conocimientos, las actitudes y los

valores que guían el comportamiento de las personas, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto.

La investigación cualitativa ofrece diversas y diferentes formas de abordar su estudio, ya que no se trata de un enfoque uniforme, sino más bien un mosaico diverso de perspectivas de investigación (Patton, 2002). Además, su desarrollo se ha dado en diferentes áreas que se caracterizan cada una por sus preferencias metodológicas, y por sus presupuestos teóricos y conceptuales acerca de la realidad. Pese a esta diversidad, se tiene en común el compromiso con una aproximación más cercana e interpretativa de la realidad que se está estudiando.

La presente investigación cualitativa se ha interesado en lo que representa el arte comunitario en los procesos de socialización de familias que viven en Tiguaque; dado que no se tienen pretensiones universales de alta generalización, la investigación se plantea dar cuenta de la realidad social de los y las participantes y percibir su naturaleza

Por tanto, más que la descripción de un problema se plantea con el objetivo contribuir a la activación de una voluntad de acción comunitaria, transformadora de lo social, que invita a conectar las lecturas de las realidades sociales desde planos periféricos y populares con la academia.

TABLA 1: *Objetivo, ejes de análisis, técnicas e instrumentos*

Objetivo	Ejes de análisis	Técnicas	Instrumentos
Indagar sobre la influencia del arte en los procesos de socialización de jóvenes en el sector de Tiguaque en la ciudad de Bogotá.	-Procesos de socialización juveniles en Tiguaque. -Sectores periféricos y populares -Procesos y actividades artísticas. El arte en procesos de socialización	Observación participante Entrevista semiestructurada	-Guía de observación -Diario de campo -Guía de preguntas para entrevista semiestructurada.

Fuente: Elaboración propia

En concordancia con lo planteado anteriormente, se recurrió a la técnica de observación participante para recoger información teniendo en cuenta la cercanía y facilidad de compartir con la comunidad donde se encuentran las familias de la investigación. También se trabajó con entrevistas semiestructuradas por su flexibilidad y posibilidad de

mantener un guion básico de preguntas, lo que permitió diálogos fluidos para la recopilación de información.

3.1. POBLACIÓN PARTICIPANTE

Se decidió trabajar con tres familias cuyas hijas e hijos participan o participaron en procesos comunitarios y artísticos, con edades entre los 17 y 26 años, con diferentes niveles de escolaridad (o sin escolarización). Éstas viven en la UPZ 52 La Flora en el sector conocido como Tiguaque. Algunas viven en arriendo y otras han ido autoconstruyendo sus propias casas. Las madres y padres tienen diversos trabajos como prestar servicios a casas, celaduría, construcción, ventas informales, trabajo en su propio hogar, trabajos comunitarios (cuidar niñas y niños, hacer mantenimiento al acueducto), trabajos en tiendas y otro tipo de actividades como toderas o toderos (denominación asociada al "rebusque" de la sobrevivencia por distintos medios).

Se realizaron tres entrevistas en total, una por cada familia y en ellas se entrevistaron a un total de ocho personas, tres madres y cinco hijas/hijos, como se presenta en la siguiente tabla:

***TABLA 2**: Características sociodemográficas de madres, hijas/os entrevistadas/os*

Entrevistas	Entrevistada/o	Parentesco	Edad	Ocupación
Familia Barreto	Rosa	Madre	46	Trabajadora independiente – Oficios varios
	Jheber Dayana	Hija	22	Parkourera[87]
Familia García	Marcela	Madre	41	Trabajadora independiente – Oficios varios
	Katherine	Hija	21	Estudiante/Trabajadora independiente
	Justine	Hija	17	Estudiante
	David	Hijo/Tío	25	Estudiante y promotor de lectura
Familia Garzón	Gloria	Madre	42	Trabajadora en casa
	Angie	Hija	18	Estudiante y cirquera

Fuente: Elaboración propia

[87] Persona que practica el parkour o deporte que consiste en sortear lo más rápido y ágilmente posibles obstáculos de la vía urbana o de la naturaleza sin más ayuda que la del cuerpo.

3.2. MOMENTOS METODOLÓGICOS

A continuación, se presentan las principales fases o momentos a partir de los cuales se desarrolló la presente investigación.

3.2.1. Inmersión en la dinámica como investigadora

Se partió del conocimiento contextual del territorio y se complementó con un acercamiento a la problemática a partir de la documentación existente. Para lo anterior, se participó en las actividades que se estaban desarrollando en el territorio como la ejecución de proyectos, la organización de festivales, la red comunitaria de huertas, entre otros. Sin embargo, para este momento se adoptó más desde un rol de investigadora, lo que conllevo a un afinamiento en la mirada, observación y recolección de información. Percibiendo las situaciones y momentos en el territorio con una postura analítica y critica frente a los ejes de análisis propuestos.

En total se realizaron tres encuentros informales con cada una de las familias, con una conversación clara y precisa donde se presentó la iniciativa de investigación, se exploraron las ideas que tuvieron y surgieron en los espacios, y se programaron las entrevistas dentro del proceso investigativo.

3.2.2. Recolección y registro de información

Se realizaron tres entrevistas semiestructuradas durante las visitas a las viviendas de las familias. El trabajo en este momento de la investigación se dirigió a integrar todos los ámbitos y conjuntos de acción. Siendo necesario crear las condiciones para que se dieran procesos de reflexión y de recolección de información.

Técnicas

- Observación Participante: mediante ésta se intentó captar aquellos aspectos que son más significativos de cara al problema a investigar para recopilar los datos que se estiman significativos. Obtener información sobre la población y, en lo concreto se pretendía sondear las pautas de socialización y dinámicas familiares (formas de relación e interacción, actividades, modos de organización, etc).

– Entrevistas semiestructuradas: Con las entrevistas se buscó registrar y recoger posicionamientos discursivos de primera fuente, permitiendo elaborar preguntas con opción de argumentación, de desarrollo y de razonamiento, así como profundizar en las narraciones involucradas en el tema de la socialización y el arte sobre el que se plantea la investigación.

Instrumentos

Las anteriores técnicas se llevaron a cabo por medio de tres tipos de instrumentos: el diario de campo, la guía de preguntas para las entrevistas y el registro visual y auditivo.

3.2.3. Análisis de la información

De acuerdo con la recolección de información primaria a través de las entrevistas semiestructuradas, se decidió realizar el tratamiento de la información mediante un análisis de contenido, ya que es un método de investigación cualitativa que se utiliza para analizar y extraer información en datos textuales, en este caso las transcripciones de las entrevistas semiestructuradas. El proceso de análisis de contenido implica varios momentos, que incluyen la transcripción de las entrevistas, la familiarización con los contenidos, la identificación de patrones y temas, la codificación de los datos y el análisis y síntesis de los resultados.

Preparación de los datos

En este momento de organización y procesamiento de la información recogida, se realizó la respectiva transcripción, donde se tuvo cuidado de no tener fugas en elementos de los discursos que pudieran ser representativos y objeto de análisis, prestando atención al detalle para asegurar la precisión de los datos y posterior análisis.

Tratamiento de su contenido

En este momento se realizó un proceso de categorización, donde se fueron retroalimentando elementos analíticos e interpretativos, a partir de la lectura e identificación de patrones de información brindadas por

cada una de las entrevistas. Para lo anterior se tuvieron en cuenta los ejes de análisis que se observan en la Tabla 1. Esta fase contó con dos momentos: la codificación y la identificación de categorías.

- Codificación: se procedió a categorizar los segmentos en diferentes grupos de información, mediante una codificación por colores resaltados en el texto que respondían a cada uno de los ejes de análisis y comentarios que se fueron insertando en las transcripciones. Lo que permitió entrever mejores patrones de información e ideas principales en las respuestas dadas por las personas entrevistadas.

- Identificación de categorías: se agruparon los segmentos que tratan sobre los ejes temáticos. Las cuales se fueron reconociendo desde la revisión documental, el planteamiento del problema y otras que fueron emergiendo en el mismo proceso de conexión y análisis (categorías emergentes).

- Interpretación y análisis: las categorías analíticas fueron interpretadas a partir de mapas mentales y diagramas, examinando los hallazgos relevantes en las entrevistas a la luz del marco teórico construido.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los procesos de socialización son permeados por varios agentes y referentes, entre ellos, la familia, los pares y los medios de comunicación. Por lo que se busca reflexionar sobre la influencia en los cambios y trasformaciones en la socialización a partir de la participación de las hijas y los hijos en procesos comunitarios y artísticos. La socialización es un proceso de por vida. Incluso los adultos continúan aprendiendo nuevos significados, que pueden llegar a desafiar los significados que les enseñaron cuando eran niñas y niños. Es así como en las entrevistas realizadas se indagó por esta influencia, y especialmente la familia García brindó aportes certeros de transformaciones a partir de su participación en procesos artísticos como la Ecocasa Suroriente y la Asociación Circopata.

> Yo siento que esto le cambia a uno mucho, digamos que David fue quien nos llevó a todo esto, porque él fue el que empezó con Claudia y Amadeo con todo eso y nos fue como arrastrando a nosotros también, nosotros siempre lo hemos copiado de otras maneras y fue como quien nos dio esa transformación porque digamos que uno es criado en esos hogares donde el papá manda y las mamás hacen esas cosas y así. Es como sí una transformación o darle un cambio a la mentalidad… porque nosotros nos metíamos unos agarrones terribles y entonces él empezó de a poquitos. (Marcela García)

> Ahorita como que ya convivo, comparto con ellas. Antes era como mi mamá me trajo esto a mí y es mío y ahora es como tú no tienes entonces ten, es diferente. Con mi tío era igual, yo siempre he sido muy envidiosa. Después de eso se me quitó mucho eso y dejé el celular a un lado, dejé de ser envidiosa. (Katherine García)

Se destaca cómo el arte y la participación de David en actividades artísticas han tenido un impacto significativo en su familia. Menciona que antes estaban inmersos en una dinámica tradicional de roles de género, donde el padre tiene el poder de decisión y las madres cumplen roles específicos en el hogar. Sin embargo, la introducción del arte en sus vidas, gracias a la iniciativa de David, ha abierto una nueva perspectiva y una transformación en la mentalidad de la familia. A través del arte, han aprendido a compartir intereses y responsabilidades, lo que indica una mayor democratización en la toma de decisiones y en la misma socialización. Por su parte Katherine expresa una transformación personal en relación con la envidia y la forma en que comparte con su familia. Antes, tenía una actitud posesiva hacia las cosas y una tendencia a la envidia, pero gracias a su experiencia en procesos artísticos y comunitarios, ha logrado superar esta actitud y ahora se muestra más abierta a compartir y convivir con los demás miembros de la familia. Esta transformación indica un crecimiento personal y una adaptación positiva en su relación con el mundo en general.

Así mismo, es de resaltar que dentro de la familia García, los miembros generadores de estos cambios reconocen también las transformaciones experimentadas en los demás miembros de su familia:

> Se acuerda mami que yo empecé a traer hartos libros y ahora lee más que yo parce, es verdad le traía libros al viento y yo le decía mami léalos y después como que se fue dando cuenta y bueno lo que ya nos decía del proceso y ahora todas leen, entonces eso es como bonito también yo las llevaba a la biblioteca. (David García)

> Y los mismos niños me decían ¡Ay ven yo te ayudo! y ellos mismos me iban enseñando y yo, una vieja, pero a esta vieja había niños que le estaban enseñando cómo cogerlos, cómo subirlos como cargarlos y eso le enseña a uno también que por más viejo que uno sea todas no se las sabe sino que ellos también le pueden enseñar a uno, los jóvenes le pueden enseñar a uno. (Marcela García)

David destaca cómo él fue el que inicialmente empezó a traer libros a casa y alentar a su madre a leer más. A través de su iniciativa, logró que su madre se interesara por la lectura, y esto a su vez inspiró a sus sobrinas a seguir su ejemplo y desarrollar el hábito de la lectura. Esto muestra cómo la socialización en el entorno familiar puede fomentar la adopción de nuevos hábitos y comportamientos positivos. Marcela refiere que, a pesar de su edad, las niñas y niños le enseñan técnicas de circo y acrobacias, lo que indica que la transmisión de conocimientos y habilidades no es unidireccional, sino que también puede fluir de las generaciones más jóvenes hacia las más mayores. Esto refleja una dinámica de aprendizaje mutuo y una apertura hacia la experiencia y el conocimiento de los jóvenes.

Donde se evidencia que hay un proceso de socialización que es bidireccional, tanto padre y madre como también hijas e hijos son participantes activas y activos, la madre y las otras integrantes reciben referentes externos a la familia que brindan significados alternativos para la construcción de la realidad. Reconociendo así que la socialización es un proceso complejo que involucra una variedad de factores, incluido el temperamento de las personas, el estilo de crianza de los padres y madres y el contexto cultural en el que se cría (Grusec y Davidov, 2010).

A continuación, Justine comparte su sensación de la diferencia que implica el no estar asistiendo a espacios artísticos en la actualidad:

> Ahorita que no estoy yendo a ninguna parte, sino que me la paso en la casa y en el colegio, ahora soy muy rabona y me da mal genio todo. Como que mi mamá dejó de ser así, ahora yo soy así, como que si me desordenan algo soy rabona. También algo me inculco mi mamá, es que si yo no hago las cosas bien no las hago, entonces hago las cosas bien. Ahora soy más rabona pero cuando yo me iba a esos espacios era más relajada, me gustaba salir. (Justine García)

Aquí se sugiere una relación significativa entre su participación en actividades artísticas y su comportamiento y actitud. El arte, en sus diversas manifestaciones, ha sido reconocido como una herramienta poderosa para el desarrollo humano. La participación en actividades artísticas puede brindar oportunidades para la expresión creativa, el desarrollo de interacciones comunitarias, y la construcción de identidades individuales y colectivas (Araque, 2021). Además, Araque (2021) destaca cómo el arte puede ser un medio para la formación de ciudadanos críticos, creativos y comprometidos con su entorno social.

En la familia García los cambios generados a partir de su participación en procesos artísticos y comunitarios ha sensibilizado hacia otras maneras de comunicación, donde los integrantes pueden aprender a expresar sus emociones de manera saludable, a desarrollar habilidades de comunicación efectiva y a fomentar un ambiente de respeto y amor en su hogar. Según Grusec y Hastings (2007) los padres que son cálidos y comprensivos, y que brindan expectativas claras y consistentes, tienden a tener hijos que son más prosociales y autorregulados.

Estos espacios de formación transformaron su concepción, el arte se convirtió entonces en un método de enseñanza de valores para la vida, que se transmiten en la familia, al ser una apuesta colectiva de integración, como lo señala Marcela:

> O sea que en esos procesos uno aprende realmente muchos valores que eso es tal vez lo más bonito los valores que uno aprende compartiendo con los demás. Digamos se aprende en lo que yo te decía ahorita sobre los valores de aprender no a juzgar sino a conocer más desde cada punto como cada uno ve el mundo y que los artistas no son vagos porque eso es lo que todo el mundo piensa que el que canta es un vago, que el que hace malabares es un vago, que el que pinta es un vago y no se aprende a uno dar de cuenta que es gente que está trabajando, luchando y que también está llevando su vida al nivel que quiere. (Marcela García)

Se recalca la importancia de aprender a no juzgar y a conocer diferentes perspectivas, lo que contribuye a la formación de individuos más tolerantes y comprensivos. Además, desafía los estereotipos negativos que existen en la sociedad sobre las y los artistas. Indicando que el arte puede ser un poderoso referente para la socialización, ya que implica la interacción con otras y otros y el trabajo en equipo para alcanzar

objetivos comunes. Al participar en procesos artísticos y comunitarios, las personas se enfrentan a diversas situaciones que promueven la empatía y el respeto hacia las diferentes formas de ver y experimentar el mundo. Este enfoque inclusivo fomenta una mayor comprensión de la diversidad cultural y de pensamiento, que contribuye a una convivencia más armoniosa y enriquecedora.

Además, cada decisión, cada tema explorado, y cada mensaje transmitido por el arte, están imbuidos de un propósito más elevado: cuestionar, reflexionar y reevaluar los cimientos morales que rigen las vidas en sociedad. El arte no solo se trata de lo estético; también es una vía para despertar la conciencia, confrontar dilemas éticos y explorar la naturaleza humana en su plenitud y complejidad. el arte refleja la realidad, pero también puede mostrar versiones alternativas de la misma. A través de esa perspectiva, se desencadenan cambios sutiles y profundos en la percepción de los valores que guían las acciones cotidianas. El arte, con su componente ético y relacional, es también una semilla de la transformación en los valores de las personas. Donde la empatía y la comprensión se conviertan en los cimientos de la sociedad.

Con investigaciones como la de Bang y Wajnerman (2010) resaltan la importancia del arte como una herramienta para el desarrollo de habilidades socioemocionales y la promoción de valores como la cooperación, la creatividad y la tolerancia. Aludiendo a que la participación en actividades artístico-comunitarias puede tener un impacto positivo en la formación de ciudadanos más comprometidos y empáticos con sus comunidades.

Este apartado se puede relacionar también con la socialización moral, que es el proceso mediante el cual se adquieren valores morales, creencias y comportamientos. Un reciente estudio realizado por Kil, Gath y Grusec (2023) encontró que la identidad moral implícita de las madres se asoció con una mayor generosidad de los jóvenes durante una tarea de donación, pero solo cuando las madres también tenían una gran calidez y participación. Esto sugiere que la identidad moral implícita solo puede ser efectiva para promover el comportamiento prosocial cuando está integrada en un entorno de crianza cálido y de apoyo como se presenta en la familia García.

Por su parte, al indagar con la familia Garzón por los cambios a razón de su inmersión en el arte, Gloria no refiere mayor cosa más allá de reconocer la personalidad de su hija como activa y alegre.

> Si porque digamos en lo personal no solo es como entrenar y eso sino también salidas económicas y conozco más personas, comparto con gente que le gusta lo mismo. Se abren otras posibilidades, de ir a otros lugares. Digamos a mí me gusta mucho ir a las montañas entonces hemos ido en caminatas con zancos, eso me ha permitido conocer diferentes partes naturales de Bogotá. (Angie Garzón)

La participación en procesos artístico-comunitarios brinda oportunidades para ampliar el círculo social, conocer nuevas personas, explorar diferentes lugares y experimentar salidas económicas que enriquecen la vida personal y social del individuo. Angie señala que la experiencia artística no se limita a la simple práctica del arte, sino que se convierte en un medio para establecer conexiones sociales significativas. Al participar en entrenamientos artísticos y actividades relacionadas con el arte, las personas tienen la oportunidad de interactuar con otros que comparten intereses similares y aficiones comunes (Velez, 2009). Estos encuentros permiten establecer lazos afectivos y fomentar un sentido de comunidad, lo que contribuye al bienestar emocional y a una mayor satisfacción con la vida. A través de las actividades artísticas, se accede a experiencias y oportunidades que quizás de otra manera no se hubieran presentado. La exploración de diferentes lugares y actividades, como las caminatas con zancos, amplía la perspectiva y el conocimiento del territorio, lo que también influye en la construcción de identidad y en la conexión con la cultura y la naturaleza (Cubillos, 2012).

Además, Angie reconoce que a pesar de que sus padres no se involucran en los procesos, igual la apoyan y eso ha permitido su desarrollo personal y social en otros espacios, y compartir y conocer de otras personas:

> Yo digo que todo lo que he podido hacer es por el apoyo de mis papás, de poder ir a conocer otros espacios y otras posibilidades como campamentos, y siempre me han apoyado. (Angie Garzón)

Esto muestra la relevancia del apoyo parental en el desarrollo y la socialización de jóvenes a través del arte. Se hace hincapié en cómo el respaldo y la disposición de los padres para brindar oportunidades de

participar en actividades artístico-comunitarias, como campamentos y la exploración de otros espacios artísticos, han influido positivamente en el desarrollo personal y social de Angie. El apoyo y la valoración que los padres brindan a las actividades artísticas de sus hijas e hijos promueven la confianza en sí mismos, la autoestima y la creatividad. Estas cualidades son fundamentales en el proceso de socialización, ya que facilitan la interacción con los demás y el establecimiento de relaciones positivas (Dayrell, 2010).

Lahire (2007) afirma que, en la sociedad moderna, se viven tiempos de socializaciones múltiples y complejas, en las cuales se suelen sentir las influencias conjuntas de diversos agentes. Las y los jóvenes se desenvuelven en múltiples contextos interdependientes en los que se configuran y constituyen sus disposiciones mentales y comportamentales. Donde toman decisiones frente a la influencia de cada uno de esos agentes, que, en la presente investigación, se relaciona el arte como un referente en esos procesos de socialización múltiples. En este caso la familia de Angie procura estar presente con el apoyo, pero sus involucramientos pasan a estar más protagonizados por pasar tiempo en la calle en otro tipo de actividades permeadas por el arte.

Por su parte, en la familia Barreto la madre manifiesta que no juzga los procesos y considera que fueron positivos a partir de su auto referenciación de lo que ella considera lo mejor para sus hijas e hijos. Yolanda Puyana (1992) aduce especialmente a esta percepción de la madre como la que proyecta los valores, experiencias y frustraciones de su propia historia de integración cultural, donde la madre transmite una clase social en un contexto específico:

> Pues lo que pasa es que, o sea es que como le digo, en fin si hayan ellos cogido la personalidad de lo que yo les enseñé o haya sido por parte de ustedes de lo de los talleres igualmente fue muy bueno fue positivo totalmente de las dos partes porque de todas formas a los muchachos de los talleres y todo pues yo siempre los he visto con esos ojos, como yo me identificaba, como yo siempre me identifico porque uno en esta vida lo que hay que hacer es saberla vivir, uno puede ser loco, uno puede estar metiéndose con la gente, pero respetar con límites y saber cuál es su lugar. (Rosa Barreto).

Esto que refiere Rosa se puede relacionar en cómo la participación en procesos artístico-comunitarios y el acercamiento a expresiones culturales alternativas pueden moldear la personalidad y las preferencias de los y las jóvenes, influyendo en su identidad y forma de interactuar con el mundo que les rodea. Ella atribuye a los talleres artísticos el haber contribuido al desarrollo de sus personalidades y a la adquisición de valores importantes, como el respeto y el reconocimiento de los límites. Este hallazgo está respaldado por investigaciones como la de Mundet, Beltrán, y Moreno (2015) porque se refleja cómo la participación en actividades artísticas puede fomentar habilidades sociales y emocionales esenciales para la convivencia en sociedad.

Asimismo, Rosa menciona cómo la exposición de sus hijos a las expresiones artísticas, como el circo, ha influido en sus preferencias y estilos de vida. La identificación de los hijos con estas formas de arte muestra cómo el arte puede funcionar como un medio para explorar la identidad y establecer conexiones sociales. Esto coincide con lo planteado por Infantino (2008), quien destaca que el arte puede ser una herramienta para la construcción de identidad y para la formación de relaciones sociales significativas.

Los procesos de socialización de cada familia van cambiando a partir de las dinámicas sociales con las cuales se involucren ya sea por el contexto, la clase social, los intereses y las mismas posibilidades que el medio posibilite, en este caso la variante es la participación en procesos artísticos y comunitarios, donde se reconoce como parte activa de la socialización lo que las y los jóvenes tienen para compartir y enseñar a los adultos, los valores reconocidos para compartir en comunidad y la personalidad con características más prosociales.

Así mismo, en las familias entrevistadas se resalta su relacionamiento con los procesos de promoción de lectura, de arte en el colegio, entre otros espacios comunitarios y extraescolares, se genera cierto cambio en sus principios y valores de vida, por ejemplo, frente a la vida y relacionamiento con los animales:

> Como que uno sí aprende otras cosas que normalmente una familia no aprende porque lo normal de una familia es irse un domingo a cine, un domingo al parque, el heladito papá mamá y se sienta y ya. Incluso nos transformó la vida un poco también respecto a los animales porque yo era de las que ¡uy no David para que se pone a traer perros de la calle, no ve que usted no sabe de dónde vienen! Y ya tiempo después resultamos todos vegetarianos (Marcela García)

Marcela manifiesta cómo su participación en actividades artísticas, como el circo y la interacción con animales, ha enriquecido su vida familiar y su percepción sobre las tradicionales dinámicas familiares. Esta afirmación es coherente con los hallazgos de Ardenne (2006), de que el arte puede generar experiencias novedosas y enriquecedoras en la vida de las personas, transformando su forma de ver el mundo y de interactuar con él. Esta vivencia les permitió desarrollar un mayor sentido de empatía y responsabilidad hacia los animales, lo que a su vez influyó en la decisión de adoptar una dieta vegetariana en familia. Esto es congruente con los planteamientos de Ranieri (2013), quien menciona que el arte puede promover la sensibilidad y el cuidado hacia otros seres vivos y la naturaleza.

Además, desde la psicología social, Arnett (1995) propone tres categorías de objetivos para la socialización, uno de ellos es la internalización de sentido, que implica el desarrollo de fuentes de significado personal. Estas fuentes pueden incluir la religión, la pertenencia a grupos sociales o la elección de metas de desarrollo individual. Las fuentes de significado son flexibles y pueden variar según la sociedad, cultura o grupo familiar, sin embargo, según Arnett (1995), todas las personas desarrollan alguna fuente de significado que les proporciona un marco de sentido en la vida. Participar o introducirse en diferentes procesos artísticos y comunitarios, puede ser una fuente de significado y sentido para las familias entrevistadas, especialmente en el caso de la familia García, por ejemplo, decidir rescatar animales de la calle o tomar la decisión de dejar de consumirlos como alimento, es una apuesta por resignificar su relacionamiento con el mundo.

Así es que, al vincularse por los caminos de lo artístico y comunitario, se percibe como el nombre del capítulo un tránsito de lo negro a lo colorido, un paso de tener prácticas cerradas y tradicionales en la

socialización, a la apertura a múltiples posibilidades, convirtiendo el arte en una herramienta significativa para el desarrollo personal y comunitario, emergiendo como un espacio de esperanza y transformación. Participar en talleres o proyectos artísticos les permite en este caso a los/las jóvenes desarrollar habilidades sociales, aprender a escuchar y respetar las ideas de otros/as, y compartir el espacio de creación en un ambiente de tolerancia y aceptación. Estos lazos de cooperación y solidaridad fortalecen la cohesión social y fomentan un sentido de pertenencia a una comunidad.

5. CONCLUSIONES

Tanto la experiencia previa de la investigadora como la metodología aplicada en el marco de la presente investigación permitieron comprender al arte como potencial referente de socialización juvenil. Como se mencionó, la autora de la presente investigación tiene una experiencia de diez años en el territorio, fomentando y acompañando procesos comunitarios y artísticos, lo cual le ha facilitado observar de primera mano las dinámicas sociales y culturales de las familias y le permitió identificar de manera orgánica la existencia de una relación directa entre la participación en espacios artístico-comunitarios y la socialización de los jóvenes. De manera que la aplicación de los instrumentos se planteó como un método para poner en evidencia esta relación.

Partiendo del contexto específico (popular y de periferia) en el cual se encuentran inmersas estas familias, la investigación se hizo pertinente en tanto el arte se ha configurado a lo largo de los años como un referente clave en los procesos de socialización de los y las jóvenes. Esto se demostró en las entrevistas aplicadas a las y los participantes del proceso, para quienes de una u otra manera los procesos artístico-comunitarios han influido en la manera en la cual se relacionan con sus entornos más próximos, principalmente su familia.

En las entrevistas se encontró que la introducción de los procesos artísticos y comunitarios en la vida de las familias puede considerarse como un factor que contribuye a la socialización de los jóvenes, siendo esta cada vez más abierta y democrática, teniendo un impacto significativo en la

transformación hacia una mayor apertura, comunicación y convivencia entre los miembros de la familia. De manera que, las interacciones familiares pueden tener un impacto significativo en la socialización y en el aprendizaje entre generaciones y la apertura hacia aprender de los demás y el fomento de intereses comunes pueden fortalecer los lazos familiares y contribuir al crecimiento personal de cada miembro de la familia.

En este sentido se resalta el papel del arte comunitario como un factor de cohesión familiar y cómo la participación activa de la familia en actividades artísticas puede superar barreras y fomentar la unión entre sus integrantes. Es por esto que se hace necesaria la exploración académica en la importancia del involucramiento de la familia en el arte y su impacto positivo en el desarrollo creativo, la autoestima y la convivencia familiar.

Se encontró que es fundamental la influencia positiva del apoyo parental en el desarrollo personal y social de los individuos a través de los procesos artísticos y comunitarios. La participación en actividades artísticas, junto con el respaldo de las madres y padres, ofrece oportunidades para el crecimiento personal, la adquisición de habilidades sociales y emocionales, y la construcción de una identidad cultural fuerte enmarcada en el territorio tiguaqueño. Estas experiencias artísticas y culturales contribuyen significativamente a los procesos de socialización y al enriquecimiento de la vida de las y los jóvenes.

La participación en actividades artísticas propiciadas por colectivos comunitarios del sector de Tiguaque no solo proporciona un espacio para el desarrollo de habilidades y talentos artísticos, sino que también facilita la conexión con otros y otras, la exploración de nuevos lugares y el enriquecimiento personal.

Estas experiencias artísticas contribuyen a una mayor satisfacción con la vida, al sentido de comunidad y a una apreciación más profunda de la naturaleza y la cultura. Pues las expresiones culturales alternativas del arte comunitario pueden tener un impacto significativo en los procesos de socialización, ya que pueden contribuir al desarrollo de habilidades sociales y emocionales, así como a la formación de identidad y conexiones sociales. Además, puede influir en las preferencias y valores de las y los jóvenes, enriqueciendo la diversidad y la convivencia en la sociedad.

Los procesos artísticos y comunitarios ofrecen un espacio propicio para la socialización, la integración, el enriquecimiento del conocimiento y la conexión humana. Así mismo, la experiencia emocional que proporciona el arte, su carácter personal y su capacidad para desarrollar habilidades individuales, contribuyen a enriquecer las relaciones familiares y generar un ambiente de expresión, comprensión y crecimiento mutuo. El arte, en este sentido, se convierte en una herramienta poderosa para la formación de valores, la creatividad y el bienestar en el seno familiar.

Así el arte se puede reconocer como un referente para la socialización, la expresión creativa y la exploración de nuevas posibilidades, lo que es especialmente significativo para la juventud. Lo que supone la necesidad de seguir promoviendo la participación en actividades artísticas como una forma de enriquecer la socialización y construir una sociedad más inclusiva y comprensiva.

Aunque no se plantean hallazgos generalizables por la naturaleza de la investigación, sí se consideran aportes frente al estudio de los procesos de socialización contextualizados en sectores periféricos y populares, donde el arte se reconoce como un referente para la juventud y sus familias en sus prácticas cotidianas y relacionales.

7. REFERENCIAS

Araque, J. (2021). El arte como herramienta pedagógica en la construcción de una cultura de reconciliación y paz. Quaestiones Disputatae: temas en debate, 14(28), 18-51.

Ardenne, P. (2006). Un Arte Contextual: Creación artística en medio urbano, en situación, de participación [F. Mullier, Trad.]. Murcia, España: Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo.

Arnett, J. (1995). Broad and narrow socialization: The family in the context of a cultural theory. Journal of Marriage and the Family, 57, 617-628.

Bang, C., & Wajnerman, C. (2010). Arte y transformación social: la importancia de la creación colectiva en intervenciones comunitarias. Revista Argentina de Psicología, 48, 89-103.

Cubillos, E. (2012). Ciudadanías en el límite. La fotografía participativa. Trabajo Social, 14, 41-57.

Dayrell, J. (2010). Juventud, socialización y escuela. Archivos de Ciencias de la Educación, 4(4), 15-34.

Grusec, J., & Davidov, M. (2010). Integrating different perspectives on socialization theory and research: A domain-specific approach. Child Development, 81(3), 687-709.

Grusec, J., & Hastings, P. (2007). Handbook of socialization. New York: Guilford

Infantino, J. (2008). El arte como herramienta de intervención social entre jóvenes en la ciudad de Buenos Aires. La experiencia de "Circo Social del Sur". Medio Ambiente y Urbanización, 69(1), 35-54.

Kil, H., Gath, M., & Grusec, J. (2023). Dual process in parent–adolescent moral socialization: The moderating role of maternal warmth and involvement. Journal of Adolescence, 95(4), 824-833.

Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. Revista de antropología social, 16(21).

Mundet, A., Beltrán, A., & Moreno, A. (2015). Arte como herramienta social y educativa. Revista Complutense de Educación, 26(2), 315-329.

Patton, M. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. Qualitative social work, 1(3), 261-283.

Puyana, Y. (1992). La transición de los procesos de socialización. Maguaré, 8(7).

Ranieri, M. (2013). La ampliación de la mirada hacia la naturaleza a través del arte: microecosistemas y micropaisajes empáticos. [Tesis de Maestría]. Universidad Politécnica de Valencia.

Vélez, A. (2009). Construcción de subjetividad en jóvenes raperos y raperas: más allá de la experiencia mediática. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 7(1), 289-320.

TEJIDO SOCIAL. EXPLORANDO EL CAPITAL SOCIAL A TRAVÉS DEL ARTE TEXTIL

MARÍA DEL CARMEN PÉREZ CASANOVA
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto *site specific* "Tejido social 2019" realizado en el pueblo de La Palma, en el campo de Cartagena, provincia de Murcia, por la artista Carmen Casanova (M. Carmen Pérez Casanova) se presenta como una exhibición multidisciplinar que documenta como a través de un acto colectivo se desarrolla un proyecto de arte urbano para transformar espacios públicos en lugares de tránsito artístico, a la vez que da visibilidad al trabajo artesano de tejido y costura de mujeres que trabajan en su ámbito doméstico, poniendo en valor los oficios artesanales y elevando el trabajo textil a la categoría de arte, sacando del anonimato a mujeres que trabajan en la privacidad de su hogar y se reúnen para crear un proyecto colectivo creando lazos de colaboración y explorando el arte de tejer como fenómeno de comunicación y expresión de la identidad femenina.

2. OBJETIVOS

- Realizar acciones artísticas que contribuyan a cambiar la realidad de una comunidad creando vínculos de participación e integración colectiva y realizando pedagogía social para hacer visibles las cosas que no funcionan y conseguir armonía y bienestar en el entorno.
- Concienciar sobre los problemas de contaminación provocados por el exceso de basura que generamos y en particular sobre los residuos no biodegradables que producen enormes

daños en el ecosistema. Para ello se utilizan materiales procedentes del reciclaje en las intervenciones.

- Transformar nuestros espacios públicos en lugares de tránsito artístico a través de intervenciones urbanas que modifican el paisaje mejorándolo estéticamente y convirtiéndolo en un lugar turístico.
- Dar visibilidad a los pueblos y localidades rurales en general mediante acciones positivas, como es el arte, para conseguir progreso, a la vez que se recuperan y ponen en valor las artes y oficios tradicionales.
- Poner en valor y visibilizar el trabajo de mujeres artistas, para empoderarlas dentro de una sociedad que está en proceso de desprenderse del dominio patriarcal.

3. METODOLOGÍA

La metodología consiste en realizar un trabajo de campo a través de una labor de comisariado y organización del equipo de artesanas.

Análisis de resultados, competencias y acciones.

Proceso de investigación bibliográfico relacionando el proyecto a través del estudio de artistas feministas y revisión de las teorías sociológicas de Pierre Bourdieu.

4. DISCUSIÓN

4.1. ANTECEDENTES Y REFERENTES

En los años 70 las artistas feministas intentaron subvertir un mercado del arte dominado por los hombres a través su cuerpo como territorio político para la reivindicación y a través de técnicas no convencionales, entre ellas el arte textil. Artistas tan conocidas como Louise Bourgeois, para quien la aguja simboliza un vínculo de unión y también un elemento reparador del daño, o Judy Chicago y Myriam Schapiro, con su proyecto *Womanhouse (1972)* en el que reflejaban a través de

performances la discriminación que sufrían las mujeres en el ámbito doméstico, son algunos ejemplos.

Al ser los materiales textiles significantes de lo femenino, nos trasladan al terreno doméstico en el cual las mujeres han sido recluidas y silenciadas a lo largo de la historia y mediante el cual expresaban su arte a través de la costura y el tejido. El profundo valor cultural de lo textil va más allá del uso utilitario para convertirse en un lugar de producción de significados.

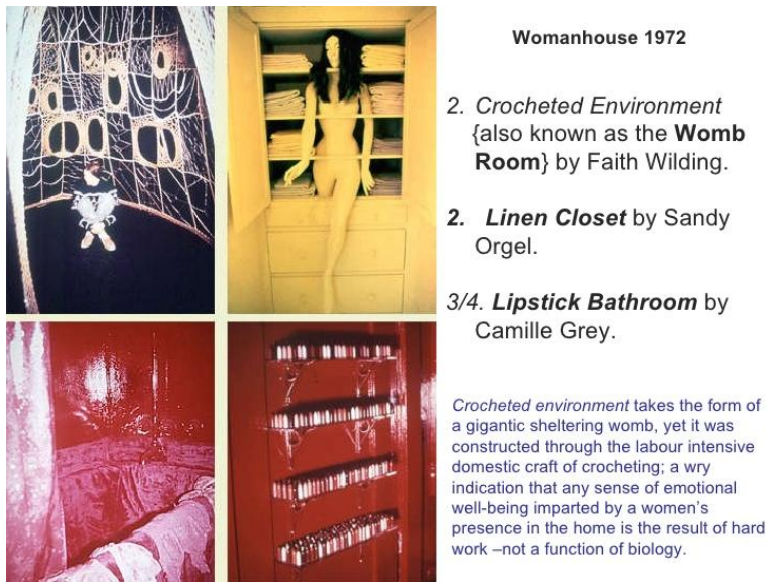
Judy Chicago (Chicago 1939) y **Myriam Schapiro** (Toronto 1923-New York 2015) plantean la búsqueda de una sensibilidad artística específicamente femenina, a la cual acabaron llamando "iconografía vaginal". Ambas se cuestionan no solo la relación de la dominación patriarcal presente a lo largo de la historia, sino que realizan al mismo tiempo un ejercicio de reflexión sobre la identidad y el cuerpo.

La obra de **Myriam 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)

Womanhouse, sirvió también de escenario para distintas performances feministas.

“Myriam Schapiro fija el término *femmage* para referirse al trabajo de mujeres anónimas que han sido excluidas del arte. Su obra a partir de los años 70, es una carrera por rescatar esas imágenes marginalizadas de la cultura femenina, y a las mujeres artistas de la invisibilidad” (Miriam Schapiro, 2012) tal y como se afirma en el artículo Mariam Schapiro: Works on Paper, a Thirty Year Retrospective. (Mariam Shapiro: Works on Paper, 2013).

***FIGURA 1**. Myriam Schapiro, Womanhouse, 1972*



"The Dinner Party" (1977-78) de **Judy Chicago** es una obra monumental que rinde homenaje a las contribuciones históricas y culturales de las mujeres. La instalación presenta una gran mesa triangular con 39 asientos, cada uno con platos con forma de vagina, representando mujeres destacadas en diversas esferas culturales. Aunque la obra pretendía desafiar las normas patriarcales y destacar los logros olvidados de las mujeres, se enfrentó a fuertes críticas y rechazo por su enfoque visual explícitamente femenino, especialmente en la forma de los platos.

Chicago se inspiró en la iconografía de la Última Cena para crear una narrativa visual clara, similar a la enseñanza de la doctrina cristiana a

poblaciones analfabetas a través de símbolos comprensibles. La obra fue rechazada por museos estadounidenses debido a su tamaño y ridiculizada por críticos conservadores, mientras que algunas críticas feministas señalaron que, a pesar de su enfoque positivo, seguía definiendo lo femenino en términos biológicos, lo cual generó dilemas en la identidad sexual como un concepto histórico y social.

Durante su gira internacional, "The Dinner Party" atrajo a numerosos visitantes, pero también provocó debates intensos. Chicago, a pesar de las críticas, defendió su enfoque simplificado de temas complejos, argumentando que es preferible tener una percepción simplificada de la discriminación y la opresión que carecer de percepción alguna. (Grosenik, 2002, pág. 78) La obra, en última instancia, destaca la persistente controversia en torno a la representación de la identidad femenina y los desafíos que enfrenta al abordarla desde una perspectiva histórica y social. (Chicago, 1979)

FIGURA 2. *Judy Chicago. The Dinner Party, 1974–79. Cerámica, porcelana, textil,1463 x 1463 cm. Brooklyn Museum*



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)*



Chicago pretendía 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".

Joana Vasconcelos y su Expresión Artística Feminista

La obra de Joana Vasconcelos, nacida en 1971 en París, se caracteriza por apropiarse, descontextualizar y subvertir objetos y realidades cotidianas, creando esculturas e instalaciones que desafían las rutinas preestablecidas de lo cotidiano. Su enfoque abarca desde el dominio del color hasta el uso de recursos audiovisuales y fotográficos, revelando su agudo sentido de la escala. (Vasconcelos, s.f.)

Vasconcelos, en su exposición en el palacio de Versalles en 2012, suspendió cuerpos textiles inusuales de la serie Valkyrie, utilizando

técnicas artesanales femeninas junto con materiales industriales. La serie Valquirias, presentada por primera vez en Dinamarca, lleva una marcada impronta femenina y feminista. Hace referencia de manera contemporánea y lúdica a las figuras mitológicas nórdicas, las valquirias, deidades femeninas que servían a Odín en la mitología nórdica.

Estas esculturas desafían las narrativas tradicionales al expresar el poder femenino, el carisma y el espíritu de la guerra. Vasconcelos utiliza las historias mitológicas como metáfora para abordar el poder, la belleza y la sensualidad femenina en un contexto contemporáneo. Su obra, metódica y creativa, desafía las nociones clásicas de belleza al convertir lo bello en bestia y viceversa.

FIGURA 4. *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*



El conjunto de Valquirias, iniciado en 2004, emerge como una serie abierta que ocupa el espacio artístico con su presencia femenina guerrera. Estas esculturas se convierten en una expresión artística que va

más allá del feminismo clásico, sugiriendo un trans-feminismo que abarca lo cultural, sexual y nacional. La obra de Vasconcelos se presenta como una conquista del espacio artístico por parte de mujeres guerreras, desafiando las convenciones y proponiendo una nueva narrativa para la energía femenina en el arte contemporáneo. (Pérez Rubio, 2011).

La obra de Joana Vasconcelos se puede considerar como un modelo de arte textil que se realiza con el apoyo de artesanas locales, aunque el protagonismo y reconocimiento suele recaer en la artista más que en las mujeres que colaboran en su realización.

La costura como actividad predominantemente femenina y la asociación entre mujer y tejido, pasa por atribuir la tarea de la confección de ropa a las mujeres en la supuesta división del trabajo, en función del sexo y llega hasta el ciberfeminismo, que asocia a las mujeres con las redes, acostumbradas a tejer, en este caso la red informática.

La función de la mujer a través del arte de la costura era el de la fabricación de la vestimenta, que por otra parte estaba excluida de lo que se denominaba arte e incluida en la esfera de lo doméstico y lo trivial, pese a la existencia del bordado o la fabricación de tapices y alfombras y pese a constituirse en una actividad de primera necesidad para el humano como la vestimenta. (García Aguilar, 2013, pág. 248)

Patricia Mainardi lo explica así:

> Las mujeres siempre han hecho arte. Pero para las mujeres, las artes más valoradas de la sociedad masculina han permanecido cerradas precisamente por esa razón. Ellas entonces han aplicado su creatividad en las artes de la costura, las cuales existen en una variedad fantástica, y son de hecho una forma de arte femenino universal que trasciende raza, clase y fronteras nacionales. La costura era el único arte mediante el que las mujeres controlaban la educación de sus hijas y la producción del arte, y donde eran también la crítica y el público…es nuestra herencia cultural.[88]

La autora se refiere a los patchworks norteamericanos, que han ocupado y ocupan muchas horas de ocio. Y también hace referencia a la vieja

[88] Citado por Cordero en *Crítica feminista en la teoría e historia del arte,* p.144 de P. Mainardi: "Quilts-The Great American Art". The Feminist Art Journal, vol.2, nº 1 (1973) en Aguilar García, T., *op.cit.,* p.248

polémica entre arte y artesanía y que Cordero resume así en relación a las mujeres:

> Las feministas, sin embargo, han planteado que los textiles son tanto el lugar de profundo valor cultural más allá del uso meramente utilitario como el lugar de la producción de significados que atraviesan a la cultura como un todo: religiosos, políticos, ideológicos. De este modo la división canónica entre formas de arte manuales e intelectuales, entre prácticas verdaderamente creativas y meramente decorativas, ha sido desafiada de parte no sólo de las mujeres occidentales, sino de las culturas no occidentales en general. (Mainardi, 1973)

Según Alario Trigueros, varias son las razones que pueden aproximarnos a las claves de esta explosión investigadora. Por una parte, la conciencia de estar fuera del orden concebido por el patriarcado, que durante siglos se había apropiado de las técnicas y materiales tradicionales de la pintura y la escultura. Pero además existía una gran necesidad de buscar lenguajes nuevos que permitiesen contar lo silenciado hasta entonces, por lo que muchas artistas recurrieron al video y la performance, medios a través de los cuales, muchas mujeres decidieron solemnizar los ritos y dolores de su cuerpo como sede del espectáculo de la mujer.

Entre estos nuevos lenguajes, algunas artistas han recurrido también a introducir técnicas artesanales que tradicionalmente han formado parte de lo doméstico, como la costura o el bordado. (Alario Trigueros, 2008, págs. 87-88)

Según Janis Jefferies (Deepwell, 1988, pág. 281) el término tejido, parece denotar habitualmente determinadas ideas, valores y tradiciones en el seno de las comunidades, identificados con lo doméstico, la creatividad de las mujeres y el empeño compartido. El trabajo textil se considera costoso en mano de obra, lento y esmerado y, sin embargo, se presenta y se devalúa como trabajo invisible de mujeres, no-trabajo o tarea no productiva. Al mismo tiempo, la manufactura textil es una actividad colectiva multinacional en la cual los ágiles dedos de las mujeres orientales producen infinitas prendas para el consumo turístico y la economía visible. En las fábricas que explotan a los trabajadores, los tejidos actúan como circuitos de intercambio entre sujetos individualizados e interpretaciones históricas en conflicto, pero se clasifican siempre según parámetros étnicos, de clase y de género.

Los tejidos pueden además ser representados como no pretenciosos, sencillos, honrados y limitados a una serie de procedimientos técnicos. Estos ociosos pasatiempos evocan sensibilidades femeninas dentro del orden patriarcal. Reducen al silencio las heridas infligidas por la historia, como desvaídas huellas en una sábana. Pero esto, es también una tradición inventada. (Hobsbawm, 1983, págs. 1-15)

Como artefactos acabados, los tejidos parecerían, por una parte, garantizar una serie de valores protectores, confortadores y domésticos, mientras que en bruto estos retazos y fragmentos de tela se tornan sinónimos de residuos del *Tiempo de las Mujeres* (Kristeva, 1989, págs. 197-217). En un determinado momento estas piezas pueden organizarse rítmicamente con arreglo a un modelo, combinar tacto y textura y presentar un dibujo complicado e ingenioso para interrumpir el modelo masculino.

En el paradigma formulado por Showalter (Showalter, 1986, págs. 222-247), el unir piezas de tela se iguala al goce y expresa la fase semiótica preverbal con las posibilidades estéticas del escenario primitivo preedípico. Los arrebatos semióticos como la "materia prima" anárquica destruyen la terminología freudiana de la "carencia" (el ejemplo aquí es el vello púbico, que viene a esconder lo que falta: el falo). El exceso trastornador, los rebeldes "campos de piezas" representan rupturas transgresoras de la coherencia y la regulación simbólicas estrictas. Las múltiples acumulaciones de puntadas fluidas, las pasadas rítmicas de líneas tejidas y los movimientos corporales se contraponen al único momento culminante del gesto masculino agotado y exhausto cuando la marca final invade el cuerpo de la mujer en el lienzo grasiento. Desde dentro, las desacreditadas exclusiones de la Historia del Arte, la subjetividad condicionada por el género, lo metafórico de la feminidad y el lenguaje de los tejidos, garabateado a través del signo pintado del lujo y la riqueza como el obsceno encuentro de pliegues voluptuosos, los cortinajes de interior y el espectáculo de las mercancías.

Durante los periodos históricos de ruptura, el discurso artístico dominante se satura en la vanguardia de un momento transgresor que puede rastrearse en el problemático género del arte textil, cuya categoría se puede hacer casi infinitamente elástica. Los excesos trastornadores de cordones sensuales, texturas exuberantes y dibujos a escala enorme marcan un cambio decisivo desde las labores exquisitas y los

incómodos corsés. Cubriendo las paredes y el suelo, el techo y los rincones, las histéricas combinaciones de procesado y trabajo de tejer se extienden por el espacio y liberan lo femenino de su alienada localización en los márgenes del inconsciente. En un constante deslizamiento de la identidad, la "ilimitación limitada" (Maharaj, 1991, pág. 94) mide un borde deshilachado: una práctica posmoderna de no pertenecer ni a una práctica ni a otra.

4.2. LAS TEORÍAS SOBREL EL CAPITAL SOCIAL DE PIERRE BOURDIEU

La teoría sociológica de Pierre Bourdieu distingue tres tipos fundamentales de capital que influyen en la posición y éxito de un individuo en la sociedad. El primero es el **capital económico**, que abarca los recursos financieros y materiales de una persona, incluyendo dinero, propiedades e inversiones. Este capital económico puede transformarse y desembocar en otros tipos de capital.

El segundo es el **capital social,** que se refiere a las relaciones y conexiones que un individuo tiene con otros en la sociedad. Este tipo de capital se traduce en oportunidades, recursos e información accesibles a través de una red de contactos. Bourdieu enfatiza que las relaciones sociales son valiosas activos que contribuyen al éxito en diversos ámbitos.

El tercer tipo es el **capital cultural**, que abarca el conocimiento, habilidades y competencias de una persona. Este capital puede adquirirse mediante la educación formal, la experiencia y la exposición a diversas expresiones artísticas y culturales. Bourdieu divide el capital cultural en tres componentes:

1. **Capital cultural incorporado:** Se refiere a las habilidades y conocimientos adquiridos a través de la educación formal e informal. Estos se interiorizan en la persona y contribuyen a la formación de su *habitus*, que es su forma sistemática de percibir y reaccionar ante el mundo.
2. **Capital cultural objetivado:** Consiste en los objetos culturales que una persona posee, como libros, obras de arte o instrumentos musicales. Estos objetos pueden utilizarse para demostrar el nivel de conocimiento y gusto cultural de un individuo.

3. **Capital cultural institucionalizado**: Se obtiene a través de diplomas y títulos, que, en teoría, validan el capital cultural incorporado adquirido en instituciones educativas. Estos títulos tienen un valor reconocido en la sociedad y pueden influir significativamente en las oportunidades laborales y el reconocimiento social.

Bourdieu destaca la interrelación entre estos tipos de capitales, subrayando cómo se influyen mutuamente. Por ejemplo, el capital económico puede ser empleado para adquirir capital cultural mediante la educación y la exposición cultural. Simultáneamente, el capital cultural y social puede facilitar la acumulación de más capital económico, creando un ciclo de influencia recíproca. Esta perspectiva integral de los capitales destaca la complejidad de los factores que determinan el éxito social y la posición de un individuo en la sociedad. (Bourdieu, 2000)

4.3. DESCRIPCIÓN CONCEPTUAL

El proyecto *Tejido Social 2019*, constituye un acto colaborativo en el que varias sensibilidades artísticas se unen para crear arte textil con la idea de visibilizar el trabajo de mujeres en el campo de las artes plásticas y la artesanía, explorando el arte de tejer como fenómeno de comunicación y expresión de la identidad femenina. Del mismo modo, explora y documenta el tejido social que compone una comunidad, en este caso, el pueblo de La Palma (Cartagena) a través de una instalación de arte urbano que transforma los espacios públicos en lugares de tránsito artístico a la vez que abre la posibilidad de repetir ese mismo modelo cultural en otras localidades.

4.4. DESCRIPCIÓN FORMAL

Tejido social 2019 se compone de una serie de piezas textiles realizadas con materiales reciclados, que han sido creadas para instalar en el mobiliario urbano, más una escultura en forma de traje femenino vestida con piezas tejidas por diferentes mujeres a las que la artista Carmen Casanova da forma y compone para crear una pieza que contiene varias sensibilidades artísticas, ya que cada pieza tiene su estilo propio y está confeccionada por diferentes mujeres del mismo entorno. Las piezas

están tejidas a mano con diferentes técnicas como crochet y punto a dos agujas, empleando restos de lana procedentes de reciclaje, del mismo modo que la artista Joana Vasconcelos. También hay piezas textiles cosidas con la técnica del patchwork, tal como empleó en su momento la artista anteriormente citada Myriam Schapiro.

Se revistieron árboles y farolas de las dos principales plazas del pueblo, a modo de instalación *site specific* que podía ser contemplada por los transehúntes de la zona, así como por visitantes y por el tránsito de vehículos que circulaban rodeando ambas plazas ya que es un lugar de paso obligado para acceder desde pueblos cercanos a la ciudad de Cartagena.

***FIGURA 5**. Carmen Casanova. 2020. Escultura realizada con botellas de plástico y espuma de poliuretano, vestida con piezas tejidas en lana e hilos por diferentes mujeres artesanas. 160 cm de altura. Foto Carmen Casanova ©*



FIGURA 6. *Diferentes piezas textiles colocadas en árboles y farolas. Fotografías Carmen Casanova ©*



FIGURA 7. *Dos vistas diferentes de la instalación Tejido Social 2019. Fotografías Carmen Casanova ©*



***FIGURA 8**. Publicación en prensa https://acortar.link/ogObQN*



el Gobierno local está estudiando ambas opciones.

tenido disputas con la empresa que ha gestionado las sillas, porque las instalan frente a sus veladores.

EN BREVE

Vecinas de La Palma adornando el pueblo. :: PABLO SÁNCHEZ / AGM

Las vecinas de La Palma adornan el pueblo

ASOCIACIONES

:: LV. La Agrupación Vecinal La Palma ha vuelto a adornar el pueblo con objetos reciclables. Al igual que ya hicieran en Navidad, ahora han vuelto a tomar la calle y a convertirla en un lugar de reivindicación. A través de piezas textiles elaboradas con materiales desechables han engalanado árboles, farolas, bancos y jardineras de la localidad. «Pretendemos concienciar sobre los problemas de contaminación generados por el exceso de basura y en particular, sobre los residuos no biodegradables que producen enormes daños en el ecosistema», dijo la coordinadora del proyecto, Carmen Casanova.

Renovación del sello de calidad de los sitios web

MUNICIPAL

Arroyo creará una red de viviendas tuteladas

SERVICIOS SOCIALES

:: LV. La candidata del Partido Po-

4.5. EL TEJIDO SOCIAL QUE DIALOGA CON LAS TEORÍAS DE PIERRE BOURDIEU

El proyecto *Tejido Social 2019*, al abordar la creación colaborativa de arte textil para visibilizar el trabajo de mujeres en las artes plásticas y la artesanía, se relaciona con las teorías sobre el capital social de Pierre Bourdieu de varias maneras.

Formación de Redes Sociales: Bourdieu argumenta que el capital social se construye a través de las relaciones sociales y las redes. En el contexto del proyecto, la colaboración entre diversas sensibilidades artísticas implica la formación de una red social. Las mujeres involucradas no solo contribuyen con sus habilidades artísticas, sino que también

establecen conexiones sociales que pueden tener un impacto positivo en sus vidas y comunidades.

Reconocimiento del Trabajo Invisible: Bourdieu también aborda el concepto de trabajo invisible, que se refiere a las contribuciones no reconocidas en la sociedad. El proyecto *Tejido Social 2019*, busca visibilizar el trabajo de mujeres en el campo de las artes y la artesanía, reconociendo y valorando su labor que a menudo queda fuera del reconocimiento convencional.

Transformación de Espacios Públicos: La instalación de arte urbano en La Palma (Murcia) no solo se trata de una expresión artística, sino que también transforma los espacios públicos. Bourdieu sostiene que el capital social puede manifestarse en la capacidad de influir y transformar estructuras sociales. Al convertir los lugares públicos en espacios de tránsito artístico, el proyecto contribuye a la transformación cultural y social de la comunidad.

FIGURA 9. *Tarjeta publicitaria. Diseño Carmen Casanova ©*



Fomento de la Participación e Integración Colectiva: Bourdieu destaca la importancia de la participación y la integración en la construcción del capital social. La realización de acciones artísticas que involucran a la comunidad contribuye a la creación de vínculos de participación e integración colectiva, fortaleciendo así el tejido social en La Palma.

Pedagogía Social: El proyecto tiene un componente de concienciación sobre problemas sociales, como la contaminación y el valor de los oficios tradicionales. Bourdieu señala que la pedagogía social, la conciencia y comprensión de cuestiones sociales, contribuye a la construcción del capital social al capacitar a las personas para abordar problemas juntas.

5. CONCLUSIONES

Tejido Social 2019 demuestra la capacidad del arte para catalizar cambios sociales positivos. Al empoderar a mujeres a través de la expresión artística, aborda problemas medioambientales y revitaliza comunidades. Este proyecto se presenta como un modelo cultural replicable, abriendo la posibilidad de que otras localidades adopten esta fusión de arte, conciencia social y revitalización comunitaria. En última instancia, el proyecto va más allá de ser una instalación artística; es un testimonio vivo de cómo el arte puede ser un agente transformador en la sociedad contemporánea.

En resumen, el proyecto *Tejido Social 2019*, se alinea con las teorías de Bourdieu al destacar la importancia de las redes sociales, el reconocimiento del trabajo invisible, la transformación de espacios públicos, la participación colectiva y la pedagogía social en la construcción del capital social en una comunidad.

Además, el proyecto tuvo repercusión en prensa en el diario La Verdad de la Región de Murcia y eso supuso, no solo un reconocimiento al trabajo de las mujeres artesanas, sino que impulsó el hecho de seguir realizando proyectos en el mismo sentido, de tal forma que al año siguiente en 2020 se volvió a realizar un proyecto expositivo, *Tejido social 20202* con piezas textiles de diferentes artistas, que fue inaugurado el 8 de marzo, Día Internacional de la Mujer en el Centro Cívico del

pueblo de La Palma, fecha elegida simbólicamente ya que se conmemora la lucha que libran las mujeres desde hace años por la igualdad de derechos. Días después, nos confinaron a todos a causa de la pandemia de COVID motivo por el cual el proyecto tuvo menos repercusión que el año anterior. Ambos proyectos, *Tejido Social 2019* y *Tejido Social 2020*, supusieron un punto de inflexión en el pueblo motivando a las diferentes asociaciones a realizar proyectos similares. En diciembre de 2022 se realizó un proyecto colaborativo que consistía en un árbol de navidad de unos 3 metros de altura decorado con piezas textiles en forma de pez con el lema "Salvemos el Mar Menor". En 2023 se volvió a realizar un árbol de navidad esta vez utilizando hojas de palmera y pompones de lana reciclada.

6. REFERENCIAS

Trabajos citados

Alario Trigueros, M. (2008). *Arte y Feminismo.* Nerea.

Aliaga, J. (2004). *Arte y cuestiones de género: una travesía del siglo XX.* Nerea.

Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales.* Desclée de Brouwer.

Chicago, J. (1979). *The Dinner Party. A Symbol of Our Heritage.* Anchor Press.

Deepwell, K. (1988). *Nueva crítica feminista del arte. Estrategias críticas.* Cátedra.

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.

Hobsbawm, E. (1983). *Inventing Traditions.* Cambridge University Press.

Kristeva, J. (1989). Women´s Time. En J. Belsey C. y Moore, *The Feminist Reader: Essays in Gender and the Politics of Literary Criticism* (págs. 197-217). Macmillan.

Maharaj, S. (1991). *Arachne´s Genre: Towards Intercultural Studies in Textiles.* Oxford University Press.

Mainardi, P. (1973). Quilts-The Great American Art. *The Feminist Art Journal, 2*(1).

Mariam Shapiro: Works on Paper, A. T. (2013). *Indepth Arts News: "Mariam Shapiro: Works on Paper, A Thirty Year Retrospective".* Recuperado el marzo de 2024, de Absolutearts.com: https://www.absolutearts.com/artsnews/2000/04/26/26890.html

Miriam Schapiro, c. d. (2012). *Miriam Schapiro, conciencia de mujer artista.* Recuperado el marzo de 2024, de La vida no imita al arte: http://lavidanoimitaalarte.blogspot.com/2012/03/miriam-schapiro-conciencia-de-mujer.html

Pérez Rubio, A. (2011). *Joana Vasconcelos Valkyries.* Recuperado el 8 mayo de 2014, de Joana Vasconcelos: https://bit.ly/3MtIfas

Showalter, E. (1986). Piecing and Writing. En N. K. Miller, *The Poetics of Gender* (págs. 222-247). University Press.

Vasconcelos, J. (s.f.). Recuperado el mayo de 2014, de joanavasconcelos.com: https://bit.ly/3MtIfas

DEVOLVER LA MIRADA: PINTURA MURAL PARA COMBATIR EL FEÍSMO DEL ESPACIO CONSTRUIDO

PEDRO PALLEIRO-SÁNCHEZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Lo primero que percibimos de una ciudad como estructura en el espacio es su realidad física, esto es, la organización del entorno construido y su arquitectura (Rossi, 1999). Pero la ciudad no debe abordarse únicamente desde una dimensión física. Valores, creencias, costumbres, gustos y anhelos de una sociedad son revelados en el espacio construido, en una suerte de diálogo entre territorio y comunidad. De acuerdo con Bourdieu (2002), es en la ciudad donde los grupos sociales buscan y construyen su identidad. Tal identidad se forja en un contexto particular mediante la apropiación e interiorización del complejo simbólico-cultural (Giménez, citado en Mercado y Hernández, 2010).

Desde un enfoque antropológico, lo construido tiene un sentido para quienes lo habitan o lo observan (Augé, 1999). Cada persona procesa y configura el espacio construido según su experiencia individual, a saber, lo subjetiva basándose en su percepción. De hecho, "lo que vemos no es simplemente una función de lo que tomamos del mundo, sino de lo que pensamos de ello" (Eisner, 2015, p. 14). Inevitablemente, esto nos lleva a abordar los significados de belleza y fealdad, valores estéticos que no son algo absoluto, sino que están estrechamente relacionados con las circunstancias y características de la sociedad en la que surgen.

Que lo feo es un parámetro necesario para entender el concepto de belleza no plantea discusión alguna. En el ámbito artístico, lo feo, como categoría (Rosenkranz, 1992), constituye una parte importante de la

estética (Aumont, 1998). Pero ¿qué se considera *feo* o *bello*? Para Santo Tomás (citado en Andrade, 1994), por ejemplo, lo feo se identifica con el error, la ignorancia, el vicio, lo negativo o el pecado, mientras que lo bello es todo aquello que nos llena el alma y nos deleita más allá de las formas percibidas por los sentidos. Desde esta perspectiva, no es casualidad que algunas de las más hermosas obras de arte clásico se encuentren en los museos del Vaticano.

En cualquier caso, el ser humano necesita armonía con cada uno de los distintos entornos que habita (Hundertwasser, citado en Restany, 2001). Por ello se hace cada vez más importante reconocer el papel que desempeña la arquitectura en el bienestar subjetivo de la persona, pues todo espacio construido propicia cierta percepción en el individuo, principalmente visual, que influye en su posterior respuesta emocional (Ching, 2015). Bajo esta perspectiva, el feísmo, o contaminación visual, es un fenómeno que toma especial relevancia.

Aplicado a nuestro campo, el feísmo hace referencia a un conjunto más o menos uniforme de usos y soluciones arquitectónicas estéticamente cuestionables, ocasionando un importante impacto en el entorno (Rubio, 2022). Aunque el propio término pueda parecer demasiado reduccionista y quedar reservado a un ámbito estético, sabiendo que es un fenómeno que también afecta a sectores tan diversos como la economía, la sostenibilidad o la educación cívica, quizás es en la percepción del espacio, y sus posibles asociaciones, donde más se evidencia (Baamonde, Paz y Vázquez, 2006).

En Galicia el feísmo obedece a una confluencia de factores de distinta índole: económica, demográfica, migratoria, urbanística, cultural, etcétera (Llano, 2002). Por una parte, este fenómeno es el resultado del ingenio de sus vecinos. Es en su aproximación a la escala doméstica donde la reutilización de materiales inservibles o excedentes con un propósito ornamental o funcional ocasiona un importante impacto paisajístico: bañeras reconvertidas en jardineras o somieres adaptados como cierres de fincas son solo algunos ejemplos de utilidades *novedosas*. Básicamente, en esta esfera nos encontramos con un problema de descontextualización del objeto y una incoherencia en la utilización de los materiales.

Cierto es que un váter-maceta o un horno-buzón pueden herir la sensibilidad, pero también lo hace un *cruceiro* (crucero) en el jardín de una vivienda contemporánea. ¿Acaso eso no es una deturpación?, se pregunta Baamonde (2012). En cualquier caso, según Carro (2012), muchos de esos reciclajes autóctonos no dejan de ser prácticas populares y con base en la tradición, pues para construir se ha recurrido a menudo al uso de materiales económicos y accesibles, como la piedra o la madera, solo que ahora los materiales ya no proceden de la naturaleza, sino de la sociedad de consumo (Figura 1).

FIGURA 1.



Master en reciclaxe[89] [Viñeta]. Davila, 2022
Fuente: www.farodevigo.es

Por otra parte, el feísmo del espacio urbano es ocasionado por una construcción ávida e ignorante llevada a cabo por promotores sin escrúpulos, arquitectos mercenarios y políticos corruptos (Rubio, 2022). Desde el *boom* urbanístico de los años sesenta y setenta del pasado siglo, el feísmo es una problemática enquistada en muchas zonas de España. Si bien este texto no tiene pretensiones de exhaustividad, sí cabe señalar que cuanto más se ahonda en el fenómeno más fácil es de comprender su carácter poliédrico y universal y, por consiguiente, de difícil solución.

De hecho, ya en 1960 Boyd (citado en Rubio, 2022) aborda en *La fealdad australiana* el problema de una manera irónica: "Cuanto más

[89] N. del A.: *Máster en reciclaje*. ¿Está usted concienciada con el tema del reciclaje? (trad. propia). Viñeta publicada el 6 de diciembre de 2022 en el diario *Faro de Vigo*.

grandioso y salvaje el escenario natural, más mezquino y pretencioso el escenario artificial: así no hay posibilidad de comparaciones odiosas" (p. 240). En tal sentido, el feísmo urbanístico y paisajístico que azota nuestro país está fuertemente relacionado con la especulación inmobiliaria y la mercantilización del suelo, así como el papel que desempeña la Administración pública en la perpetuación de este fenómeno, pues con su imprudencia, omisión o pasividad contribuye a esta suerte de *vandalismo* patrimonial (Jordi y Aix, 2010).

Precisamente, es en el entorno urbano y semiurbano (Figura 2) donde el feísmo alcanza sus cotas más elevadas y abarca una considerable amplitud de casos que van desde las arquitecturas singulares o agresivas, pasando por las obsoletas o abandonadas hasta las inacabadas o en permanente proceso de construcción (Baamonde, Paz y Vázquez, 2006). Según el Convenio Europeo del Paisaje[90], ratificado por España en 2007, los países miembros están obligados a adoptar políticas y medidas a escala local, regional, nacional e internacional para proteger, planificar y gestionar los paisajes europeos.

FIGURA 2.



Vista de O Grove (Pontevedra) [Fotografía]. Miser, 2015
Fuente: www.lavozdegalicia.es

[90] Véase: https://www.mapa.gob.es/es/desarrollo-rural/planes-y-estrategias/desarrollo-territorial/convenio.aspx

Así, en las últimas décadas las distintas Administraciones, junto con otros organismos e instituciones, han ido adoptando una serie de medidas para tratar de combatir el feísmo, desde la aprobación de una nueva regulación en materia de suelo y urbanismo hasta el empleo de recursos como la vegetación o la pintura mural para camuflar las abundantes heridas en el tejido urbano. De hecho, desde hace unos años en Galicia se ha recurrido a esta última estrategia para minimizar el impacto visual que causan determinados elementos constructivos, especialmente las medianeras[91] (Figura 3), en aquellas zonas de alto valor histórico-artístico o medioambiental.

FIGURA 3.



Avenida, edificios y medianeras. A Coruña [Fotografía]. Gómez, 2009
Fuente: www.flickr.com

De manera sucinta la pintura mural se puede definir como una modalidad de arte que consiste en realizar una intervención artística sobre un espacio arquitectónico, principalmente vertical, con el objetivo de

[91] La medianera, o medianil, es el muro o pared que actúa de elemento divisorio entre dos casas, construcciones o fincas contiguas.

dotarlo de valor estético. Bajo esta denominación se agrupan diversas técnicas y materiales, desde las tradicionales pinturas al temple, óleo y fresco a los murales realizados mediante aerosol y pintura acrílica. Pero, además, las obras más contemporáneas presentan diferencias con respecto a la pintura mural tradicional a nivel conceptual: nuevos discursos, ideas y planteamientos.

En efecto, en el siglo XX los pintores del movimiento muralista mexicano, llevado a cabo principalmente por Diego Rivera, David Alfaro, José Clemente Orozco y Rufino Tamayo, manifestaron su interés sobre los aspectos sociales y el concepto artístico de su arte, dejando de lado las cuestiones procedimentales (Garrido, 2009). Alfaro (1933, citado en Minguell, 2014) en su artículo "Un llamamiento a los plásticos argentinos", publicado en el diario argentino *Crítica*, reivindica la dimensión social del arte y destaca la supremacía de la pintura monumental sobre la pintura de caballete para situar el arte en lugares estratégicos y acercarse a las masas.

> Nos abre la puerta de par en par al mundo nuevo de la técnica moderna, susceptible de ser utilizada para la producción plástica. Nos da por primera vez en el mundo los vehículos objetivos y subjetivos que exige la gran pintura mural descubierta y multiejemplar para las masas, que vivirá bajo el sol, bajo la lluvia, frente a la calle, en el primer caso, y en todos los hogares proletarios en lo que al segundo se refiere. Nos muestra el uso del cemento en vez de la mezcla de cal y arena del fresco tradicional, ya inaplicable a las condiciones de la edificación moderna […] Nos muestra la técnica del trabajo colectivo […] nos da, en una palabra, todo lo que necesitamos para producir plástica de las masas y para las grandes masas humanas. (Alfaro, 1933, citado en Minguell, 2014, p. 25)

Ese mismo año Sironi, Campiglia, Carrá y Funi (1933, citados en Minguell, 2014) publican en la revista italiana *La Colonna*[92] el texto "Manifiesto de la pintura mural", donde sitúan la pintura mural como un arte apropiado para desempeñar una función cívica, debido a sus dimensiones y ubicación en el espacio. Asimismo, proponen que los artistas han de madurar las creaciones, organizarlas debidamente y mantener el rigor en la composición.

[92] N. del A.: *La Columna* (trad. propia).

> La pintura mural es pintura social por excelencia. Esta opera sobre la imaginación popular de manera más directa que cualquier otra forma de pintura […] De hecho: sea el destino práctico de la pintura mural (edificios públicos, lugares que tienen una función cívica), sean leyes que la gobiernan, sea que prevalece el elemento estilístico sobre el emocional, sea la íntima asociación con la arquitectura, impiden al artista ceder a la improvisación y al virtuosismo fácil […] Ninguna forma de pintura en la cual no predomine el orden y el rigor de la composición, ninguna forma de pintura «de género» resiste la prueba de las grandes dimensiones y de la técnica mural. (Sironi, Campiglia, Carrá y Funi, 1933, citados en Minguell, 2014, p. 27)

Otro aspecto a destacar de la pintura mural es acerca del evento artístico. En el periodo posmoderno se manifiesta otra actitud hacia esta categoría de arte: más allá del lenguaje plástico, se incide sobre los procesos de creación y producción, además de interpelar al espectador. Dado el nivel dinamizador que tiene el muralismo, tanto a nivel de espacios como de comunidades, las instituciones públicas gustan de apropiarse de él, y en ocasiones tratan de *domesticarlo*, para ponerlo al servicio de sus intereses. A diferencia del grafiti, entendido como "una representación gráfica fuera de lugar (impropia, marginada o marginal) que deja huella física sobre un soporte por acción directa" (Figueroa, 2017, p. 35), la pintura mural es rescatada para revitalizar espacios urbanos degradados: Rexenera[93] (Carballo), DesOrdes Creativas[94] (Ordes), Cromático Mural[95] (Cambre), UrbanCores[96] (Lugo) o Perla Mural[97] (Fene) son algunos de los festivales de arte público que se desarrollan en Galicia. Además, como fenómeno cultural y social esta modalidad de *street art* se ha convertido en un importante reclamo turístico hasta el punto de que existen diferentes aplicaciones, como Street Art Cities[98] o Urban Canvas[99], que permiten explorar el arte urbano de muchas localidades y países.

[93] Véase: www.rexenerafest.gal/

[94] Véase: www.desordescreativas.com/

[95] Véase: www.cambre.es/cromatico-mural-fest/

[96] Véase: www.urbancores.es/urban-cores/

[97] Véase: www.instagram.com/perlamuralfest/

[98] Véase: www.streetartcities.com/

[99] Véase: www.urbancanvas.com.ar/

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo General

- Analizar la pintura mural como estrategia estética para combatir el feísmo del espacio construido.

2.2. Objetivos Específicos

- Definir el feísmo desde una visión holística del fenómeno e identificar sus principales causas y manifestaciones.
- Explorar la pintura mural contemporánea e identificar sus características más representativas como medio de expresión.
- Valorar el muralismo como estrategia de concienciación en la población sobre la importancia de la conservación del patrimonio y el paisaje.
- Valorar a través del estudio de diversas obras el muralismo como medio de transmisión cultural y recuperación de la identidad y la memoria local.

3. METODOLOGÍA

La investigación es una actividad elemental en la búsqueda de conocimiento. Al igual que existen diversos tipos de conocimiento, también existen diversas formas de acceder a él. Según Taylor y Bogdan (1986), la metodología designa "el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas"; a saber, "nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología" (p. 15).

Desde esta perspectiva, podemos distinguir dos enfoques metodológicos para llevar a cabo nuestra investigación: por un lado, la metodología cuantitativa y, por otro, la metodología cualitativa. En particular, esta última se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos (Taylor y Bodgan, 1986, p. 20), lo que permitirá una mayor comprensión e interpretación subjetiva de aspectos determinados de la realidad humana que no pueden mantenerse ajenos a las

características y circunstancias de los propios sujetos y los contextos donde se inscriben (Haraway, 1995). Ahora bien, ello no significa que un estudio cualitativo sea un análisis "informal, basado en una mirada superficial a un escenario o a personas" (Taylor y Bodgan, 1986, p. 22).

Entonces, si entendemos como método el procedimiento o conjunto de operaciones que se desarrolla para llevar a cabo una investigación (Bisquerra, 2004), un método particular de investigación cualitativa es la revisión narrativa o revisión bibliográfica, la cual se puede definir como el procedimiento estructurado que permite dar respuesta a un problema de investigación mediante la selección, sintetización y análisis de información relevante sobre un determinado campo o área de estudio (Bell, 2002).

Por lo tanto, considerando la naturaleza del conocimiento que se pretende construir, se decidió realizar una revisión de la bibliografía existente, seleccionando aquellos autores más relevantes en la materia tanto nacionales como internacionales con obra publicada en las últimas tres décadas. Así pues, para llevar a cabo la revisión de la literatura existente se establecieron, en primer lugar, dos áreas de estudio específicas: el feísmo en el territorio y la pintura mural, y más concretamente el feísmo en Galicia y el muralismo contemporáneo.

Asimismo, para la selección bibliográfica se tuvo en cuenta la experiencia del investigador como sujeto cognoscente desde su posición como docente y artista visual. En este contexto, tal y como señala Haraway (1995), la localización (conocimiento situado) y la perspectiva (conocimiento parcial) son cualidades fundamentales del conocimiento. La investigación en el campo de las humanidades y las ciencias sociales ha descartado enérgicamente la posibilidad de un conocimiento independiente del investigador, asumiendo que todo conocimiento es "portador de características del sujeto que conoce, y por tanto, irrevocable e intrínsecamente subjetivo" (Breuer, 2003, p. 2). De ahí que la metodología cualitativa sea vista como un espacio privilegiado para el auto-análisis del investigador, en tanto en cuanto acepta la implicación de su subjetividad y el diálogo reflexivo en los procesos de investigación (Wiesenfeld, 2000).

Por último, el estudio de caso, como método de investigación cualitativa, implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos singulares de un fenómeno (Stake, 2010). Como características del estudio de caso se pueden señalar las siguientes: particularista, descriptivo, heurístico e inductivo (Merrian, 1988). Además, a diferencia de otros métodos cualitativos, el estudio de caso apuesta por el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos (Stake, 2010).

En cuanto a las técnicas empleadas en la recogida de datos, y de acuerdo con Rodríguez, Gil y García (1996), estas han sido, entre otras: notas de campo, grupos de discusión, observación no participante (externa) directa e indirecta y entrevistas semiestructuradas. Con respecto al análisis de los datos producidos, las tareas han consistido en la reducción de datos (categorización y codificación), la disposición y transformación de datos y la obtención y verificación de conclusiones.

De manera que el presente estudio de caso queda definido por los siguientes elementos:

- Abarca la pintura mural de exterior.
- Se centra en elementos verticales, principalmente medianeras.
- Se sitúa en la Comunidad Autónoma de Galicia (España).
- Comprende zonas urbanas y semiurbanas, especialmente aquellas con valor histórico-artístico o paisajístico.
- Cubre las dos últimas décadas del siglo XXI (desde 2010).
- Incluye a artistas locales, nacionales e internacionales.
- Atiende tanto obras premiadas y no premiadas en festivales y certámenes como obras que no han sido presentadas.

4. RESULTADOS

La pintura mural existe en Galicia desde tiempos inmemoriales. Las pinturas rupestres se consideran las primeras formas de expresión mural, como las de Cova Eirós en Triacastela, Lugo, que datan de hace

más de 9.000 años. Sin embargo, esta modalidad de arte ha ido variando a lo largo de la historia, tanto en lo que concierne a los materiales, técnicas y procedimientos como los contenidos o las funciones asignadas. Así, encontramos numerosos ejemplos de pintura mural, desde las pinturas de una villa romana en Cambre, A Coruña, pasando por los frescos renacentistas de la iglesia de Santa María de Nogueira de Miño en Lugo hasta los murales de mitad del siglo XX de Urbano Lugrís en A Coruña o las últimas obras realizadas en los festivales internacionales de arte mural que se desarrollan en la Comunidad. Ahora bien, tan solo esta última modalidad de muralismo se considera arte urbano o callejero (*street art*), precisamente porque se desarrolla en el espacio público, independientemente de su legalidad o no (Figueroa, 2017).

Hoy en día el arte mural está siendo utilizado como un recurso fácil, barato y efectivo por muchas Administraciones locales para revitalizar espacios degradados y paliar el impacto visual que generan muchas de las medianeras de edificios en numerosas ciudades y localidades gallegas (Figura 4). Ahora bien, como advierte García (citada en Pato, 2022), este tipo de solución visual conlleva un importante trabajo de reflexión a la hora de elegir los espacios que serán intervenidos, pues "tratar a una ciudad como un lienzo es algo difícil de manejar".

FIGURA 4.



Antes y después de la intervención [Fotografía]. Yoseba MP (Joseba Muruzábal), 2022
Mural: *Esperanza, a vaqueira de Quintela*. Castro Caldelas. Yoseba MP, 2022
Fuente: www.ribeirasacra.org

Además, por sus dimensiones y ubicación en el espacio el muralismo es también un medio de transmisión sociocultural que desarrolla un importante papel en la recuperación de la identidad y la memoria locales. Para ello se debe atender tanto el contexto (económico, político, social, cultural, etcétera) que rodea la obra como la obra *per se*. Por ejemplo, el mural de la Figura 5 está ubicado en el Paseo Marítimo de A Coruña, muy cerca de la Torre de Hércules. En él aparecen representados los dioses Neptuno y Hércules y el gigante Xerión inmersos en una enfurecida lucha. El primero personifica el mar y el segundo, la fuerza. Según la leyenda, Hércules cortó la cabeza de Xerión y la enterró en el lugar en donde se levantó el faro homónimo.

FIGURA 5.



Espacio intervenido. A Coruña [Fotografía]. Diego As (Diego Anido Seijas), 2022s
Mural: *Lucha sin fin*. A Coruña. Diego As, 2022
Fuente: www.diegoas.com

Tradicionalmente, uno de los preceptos fundamentales del arte mural ha sido la crítica hacia problemas sociales como la pobreza o la exclusión y otras formas de injusticia social, lo que ha permitido posicionar los referentes culturales de los sectores más oprimidos. Así, el muralismo sirve de herramienta y soporte a la visibilización de reivindicaciones y opiniones, al mismo tiempo que contribuye a generar otras; es decir, suscita opinión pública (Arévalo, 2014). En este sentido, una de las características del muralismo, a diferencia de otras modalidades de arte urbano como el grafiti, es la forma en que se interpela al ciudadano.

Dentro de este marco, el *giro* poscolonial es fundamental para comprender el devenir artístico de nuestros días (Guasch, 2022). El pensamiento poscolonial apuesta por las prácticas silenciadas: la identidad, la diferencia, la periferia, dando voz a aquellos sectores que son sometidos por una postura hegemónica. Desde esta perspectiva, la conciencia postcolonial pretende identificar y reconocer la singularidad de las manifestaciones y prácticas culturales minoritarias, locales, ancestrales o alternativas como elemento diferenciador e identitario de esas comunidades. Pero este concepto de *localidad* está basado en una idea relacional de lo cultural, en la que cada unidad cultural solo adquiere su sentido en relación a otras culturas.

Y es que lo global exalta lo local (Giddens, 1991). En un mundo dominado por los procesos de globalización y homogeneización de las realidades locales resurge la identidad y la particularidad de los territorios. Luego, según esta interrelación entre lo global y lo local, cada comunidad elabora su propia exaltación de su particularidad, consolida su diferencia. Entonces, la globalidad tiene una contrarréplica en lo particular: modos de vida, lengua, historia, paisaje, espacio urbano, etcétera (Maffesoli, 1990). De ahí que la exaltación de las identidades locales haya cobrado importancia en las últimas décadas.

Por otra parte, la identidad es una realidad que excede lo individual (Tajfel, 1984). Las identidades no surgen como algo ajeno y ya creado, sino que han de ser construidas en un todo que es la cultura (Castells, 1998). Además, la identidad implica un sentimiento de pertenencia a un territorio (Bourdieu, 2002). Al respecto, el territorio, entendido como *locus*, "aquella relación singular y sin embargo universal que existe entre cierta situación local y las construcciones que están en aquel lugar" (Rossi, 1999, p. 185), sea una ciudad, un pueblo, una aldea, o un barrio, no es un contenedor indiferenciado, homogéneo, sino que es una realidad cultural y simbólica que se define en relación a los seres humanos que lo usan, lo disfrutan, lo vivencian (Valera y Pol, 1994).

Desde este enfoque, el espacio construido es un *recurso* y en este concepto de recurso "está implícita la utilización de un potencial del que se puede disponer y la intervención de un autor consciente que utiliza ese potencial para conseguir un fin" (Signorelli, 1999, p. 54). Es por ello por lo que "la forma y las modalidades de utilización del espacio son

un importante instrumento de educación" (Signorelli, 1999, p. 57). En particular, el muralismo contemporáneo en Galicia sirve como medio de transmisión sociocultural, promoviendo la recuperación de la identidad y la memoria locales. Esto permite reafirmar los elementos de diferenciación, "imprescindibles para mantener la cohesión interna pero también para ser atractivos hacia el exterior" (Borja, 2003, p. 300).

Por consiguiente, en su obra cada artista describe un imaginario complejo y particular. Así, los murales analizados en esta investigación evidencian una gran heterogeneidad tanto a nivel plástico (técnica, estilo y temática) como semántico (el mensaje que quiere transmitir el autor). A este respecto, si bien se puede afirmar que el estilo de las obras es predominantemente figurativo, todos los murales encierran información connotada, o sea, no literal, aquella que no está conformada por los elementos observables. Tal información está estrechamente ligada con los recursos autorales y la intención del artista, así como el contexto de la obra. Asimismo, los referentes iconográficos de las obras de esta investigación se pueden agrupar en nueve categorías generalistas.

Ahora bien, la temática del mural viene determinada, en gran medida, por las instituciones que demandan los servicios del artista. Estas instituciones como entidades promotoras, generalmente ayuntamientos y asociaciones culturales, condicionan, en muchos casos, el contenido de la obra. Aquí entran en juego no solo la ideología de la institución, los gustos personales o los tabúes sociales, sino también, y sobre todo, el emplazamiento y la naturaleza pública o privada del espacio y soporte que acoge la obra. En este sentido, una de las principales preocupaciones de los artistas es, precisamente, ese afán *silenciador* de las autoridades locales, e incluso de ciertos grupos o sectores sociales, hacia la crítica de los aspectos menos amables de la sociedad: pobreza, desigualdad, violencia de género, xenofobia, discafobia, etcétera.

A continuación, se exponen a modo de resultados las nueve categorías temáticas, junto con algunos de los murales analizados y una pequeña descripción de las obras: mitología (Figuras 6, 7), personajes históricos (Figuras 8, 9), figuras populares (Figuras 10, 11), folclore (Figuras 12, 13), Camino de Santiago (Figuras 14, 15), gastronomía (Figuras 16, 17), actividad productiva tradicional (Figuras 18, 19), monumento (Figuras 20, 21) y paisaje (Figuras 22, 23).

FIGURA 6. *Las «meigas» son uno de los personajes más populares de la mitología gallega. Según la tradición, cerca de la cumbre del Monte Neme (Bergantiños), estas mujeres realizaban aquelarres en la noche de San Juan. Autor: Nana (Diana Rodeiro) y Nada (Iria Fafián). Localización: Rúa Gran Vía, Carballo (A Coruña)*



A Eira das Meigas [Lugar de las brujas]. Carballo [Fotografía]. Nana y Nada, 2018
Fuente: www.derrubandomuros.gal

FIGURA 7. *Este mural está inspirado en la belleza femenina y el valor de la naturaleza, en particular el Esteiro da Foz do Miñor, espacio natural de encuentro de tres municipios pontevedreses: Nigrán, Baiona y Gondomar. Autor: Lula Goce. Localización: cruce de Rúa Argonauta con Rúa Romana Baixa, Nigrán (Pontevedra)*



A Dona do Estuario [La dama del estuario]. Nigrán [Fotografía]. Lula Goce, 2023
Fuente: www.derrubandomuros.gal

FIGURA 8. *El mural de Julio César recuerda el pasado romano de la urbe amurallada. Fue realizado con motivo del Arde Lvcvs, fiesta que evoca el Lucus Augusti del siglo II. Autor: Diego As (Diego Anido Seijas). Localización: Rolda da Muralla, Lugo*



Julio César. Lugo [Fotografías]. Diego AS, 2021
Fuente: www.concellodelugo.gal

FIGURA 9. *En 2008 empezó una iniciativa del artista local Eduardo Hermida para pintar versiones de Las meninas de Diego Velázquez en el barrio de Canido en Ferrol. Autor: Sfhir (Hugo Lomas). Localización: Avenida do Rei, Ferrol (A Coruña)*



Velázquez. Ferrol [Fotografía]. Sfhir, 2021
Fuente: www.sfhir.com

FIGURA 10. *La serie Fenómenos do rural (Fenómenos del rural) convierte a las «abuelas» gallegas en superheroínas, rindiendo así un homenaje a la mujer como figura crucial de nuestra sociedad. Autor: Yoseba MP (Joseba Muruzábal). Localización: Rúa Romero Donallo, Santiago de Compostela (A Coruña)*



A Poppins de Sar. Santiago de Compostela [Fotografía]. Yoseba MP, 2019
Fuente: www.instagram.com (@yoseba_mp)

FIGURA 11. *Mamede Casanova, conocido como Toribio de Mañón, fue uno de los últimos bandidos gallegos más conocidos, quien en 1903 intentó fugarse de la cárcel provincial y fue trasladado al castillo de Santo Antón (A Coruña). Autor: Nove Noel (Noel Rodríguez). Localización: Avenida de Ferrol, As Pontes (A Coruña)*



Mamed Casanova, el último bandolero. As Pontes [Fotografía]. Nove Noel, 2020
Fuente: www.novenoel.com

FIGURA 12. *Cada año en la parroquia de Santa Tegra de Abeleda (Castro Caldelas) se celebra la Danza das Cocas en honor a la Virxen da Luz. Esta danza religiosa fue suprimida por el franquismo por ser considerada excesivamente alegre. Autor: Alba Fabre. Localización: Avenida de Ourense 87, Castro Caldelas (Ourense)*



Danza das Cocas de Abeleda. Castro Caldelas [Fotografía]. Alba Fabre, 2022
Fuente: www.turismo.ribeirasacra.org

FIGURA 13. *Os Fachós es un ritual de purificación relacionado con el fuego que aún perdura en la Ribeira Sacra, declarado Fiesta de Interés Turístico de Galicia. Esta fiesta tradicional recibe el nombre por los «fachós» o manojos de paja. Autor: Miguel Peralta. Localización: Rúa Pequena, Castro Caldelas (Ourense)*



Os Fachós. Castro Caldelas [Fotografía]. Miguel Peralta, 2022
Fuente: www.ribeirasacra.org

Categoría 5: Camino de Santiago

FIGURA 14. *Este peregrino está inspirado en el mítico Zapatones, que ambientaba la Praza do Obradoiro de Santiago de Compostela, y viste el tradicional sombrero ancho, la concha de vieira, el zurrón y el bastón con la calabaza. Autor: Abrah (Abraham Caride). Localización: Rúa Deputación, Portomarín (Lugo)*



Historia de Portomarín. Portomarín [Fotografía]. Abrah, 2016
Fuente: www.ribeirasacra.org

FIGURA 15. *La marga gallega Estrella Galicia se propuso en 2021 rendir homenaje a los protagonistas del Camino de Santiago mediante una gran exposición. En este mural se retrata al historiador Antón Pombo. Autor: Ramón Conde-Corval (Mon Devane). Localización: Camino Francés, Etapa 31. Rúa de Lugo, Arzúa (Lugo)*



Antón Pombo. Arzúa [Fotografía]. Mon Devane, 2022
Fuente: www.estrellagalicia.es/estrellas-del-camino/

Categoría 6: Gastronomía

FIGURA 16. *Cada semana se celebra en este enclave la feira (mercado de abastos), donde se vende el famoso pan artesano de Carballo. El mural es un homenaje a Marcelino, uno de los panaderos más famosos y recordados de la comarca. Autor: Udatxo (Udane Juaristi). Localización: Rúa Coruña, Carballo (A Coruña)*



Pan de onte (Pan de ayer). Carballo [Fotografía]. Udatxo, 2022
Fuente: www.derrubandomuros.gal

FIGURA 17. *Crítica a la deshumanizacion de la industria agroalimentaria y al maltrato de determinados animales que son considerados únicamente por su capacidad productiva. En la gastronomía gallega el cerdo es uno de los reyes. Autor: Pixel Pancho (Marco Bertolli). Localización: Rúa Gran Vía, Carballo (A Coruña)*



Sin título. Carballo [Fotografía]. Pixel Pancho, 2015
Fuente: www.derubandomuros.gal

FIGURA 18. *Representación de la tradición vinícola en la Ribiera Sacra, como los viñedos sobre los acantilados, la vendimia y una de las primeras locomotoras que circulaban por la región. Autor: Miguel Peralta y Xoana Almar (Cestola na Cachola). Localización: Rúa Duquesa de Alba, Monforte de Lemos (Lugo)*



Escenas de Monforte. Monforte de Lemos [Fotografía]. Cestola na Cachola, 2017
Fuente: www.cestola.org

FIGURA 19. *En las Rías Baixas de Muros y Noia (A Coruña) se puede ver a muchas mujeres faenando, recolectando el producto estrella de la tierra: almejas y berberechos. Este mural es un sentido homenaje a las mariscadoras locales. Autor: Primo Rodríguez. Localización: Campo de San Alberto, Noia (A Coruña)*



Mariscadoras. Noia [Fotografía]. Primo Rodríguez, 2022
Fuente: www.concellodenoia.gal

FIGURA 20. *En el mural del IES Virxe do Mar se pueden contemplar las fachadas más emblemáticas de la localidad de Noia, entre las que se encuentran la iglesia de San Martiño, el coliseo Noela, la casa consistorial o el mercado de abastos. Autor: Pablo Castiñeira (Taller Vella Escola). Localización: Rúa Besteiros, Noia (A Coruña)*



Sin título. Mural del IES Virxe do Mar. Noia [Fotografía]. Pablo Castiñeira, 2021
Fuente: www.concellodenoia.gal

FIGURA 21. *En esta obra se pueden ver los puntos más representativos de la ciudad de A Coruña, como la Casa de las Ciencias, el estadio de Riazor, la calavera del gigante Gerión, el Obelisco Millennium, las galerías y soportales de La Marina, la estatua de la heroína María Pita, la paloma de la Paz en homenaje a Pablo Picasso o la Torre de Hércules. Autor: Edgar Ortiz. Localización: Rolda de Nelle, A Coruña*



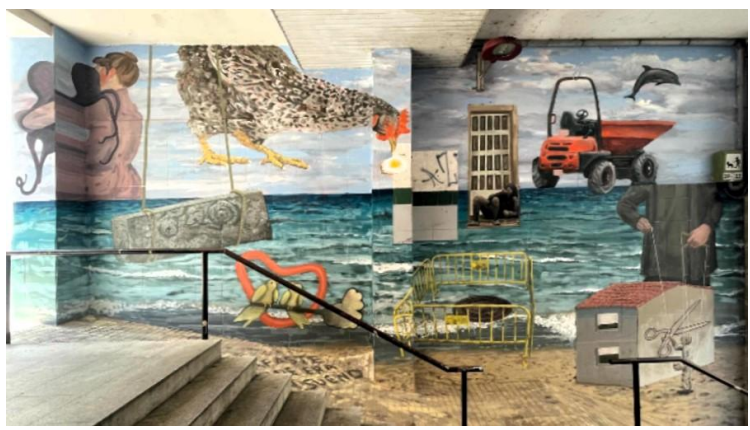
Sin título. A Coruña [Fotografía]. Edgar Ortiz, 2023
Fuente: www.edgarorti5.wixsite.com

FIGURA 22. *Si algo caracteriza a Galicia son sus asombrosos paisajes naturales. Esta obra representa una rompiente de la Costa de Dexo, declarada Monumento Natural, que transcurre desde el faro de Mera hasta el puerto de Lorbé. Autor: Luis Olaso y Óscar Martín. Localización: Avenida Francisca Herrera, Oleiros (A Coruña)*



Rompiente. Oleiros [Fotografía]. Luis Osalo y Óscar Martín, 2018
Fuente: www.arteymuralismo.com

FIGURA 23. *En este mural se mezcla la arena de las playas de las Rías Baixas con la frenética actividad industrial de la comarca. La obra es una crítica a la destrucción de la naturaleza a manos del ser humano y sus consecuencias. Autor: MAZ. Localización: Pasadizo de María Berdiales, Vigo (Pontevedra)*



Praia no centro. Vigo [Fotografía]. MAZ, 2022
Fuente: www.instagram.com (@____maz____)

5. CONCLUSIONES

El muralismo como modalidad de *street art*, arte urbano o arte callejero, está presente en Galicia desde los años ochenta, especialmente en ciudades como A Coruña y Vigo, por ser las urbes que mayor población acogen en su territorio. Sin embargo, es en la década de 2010 cuando se experimenta un auge de iniciativas artísticas alrededor del muralismo. Diversos festivales y certámenes de arte mural comienzan a surgir en toda la Comunidad. Pero lo que empezó como una acción artística libre, y en muchos casos ilegal, se ha convertido en un recurso fácil, barato y efectivo de muchas Administraciones locales para revitalizar espacios degradados y hacer frente al feísmo del espacio construido.

Aplicado al entorno, y su relación con el territorio, el feísmo o contaminación visual hace referencia a un conjunto más o menos uniforme de usos y soluciones arquitectónicas estéticamente cuestionables. Aunque el propio término pueda parecer demasiado reduccionista y quedar reservado a un ámbito estético, sabiendo que es un fenómeno que también afecta a sectores tan diversos como la economía, la sostenibilidad o la educación cívica, quizás es en la percepción del espacio, y sus posibles asociaciones, donde más se evidencia. Por consiguiente, este auge de la pintura mural pone de manifiesto que la calidad del entorno es fundamental para una vida en equilibrio, pues todo espacio, construido o no, propicia cierta percepción en el individuo, principalmente visual, que influye en su posterior respuesta emocional.

Asimismo, por sus dimensiones y ubicación en el espacio, el muralismo es también un medio de transmisión sociocultural que tiene un papel importante en la recuperación de la identidad y la memoria locales: mitología, folclore, gastronomía, actividades productivas tradicionales, personajes históricos o figuras populares son algunas de las temáticas que cubren los muros de los edificios de muchas localidades gallegas. Desde esta perspectiva, una de las estrategias más efectivas para prevenir el feísmo es desarrollar en los individuos la sensibilidad artística y la conciencia estética. En particular, la educación artística permite la adquisición de competencias relacionadas con la percepción, la estética, la creatividad y el análisis crítico.

Además, el arte es parte de una educación integral y de calidad que promueve el aprendizaje sensorial, cultural, social y emocional de las personas, invitándonos a sentir, vivenciar, imaginar, descubrir y reflexionar acerca de la realidad y nosotros mismos. Así, como parte de nuestra identidad individual y colectiva, la cultura local en cada una de sus múltiples manifestaciones: lengua, historia, costumbres, paisaje, etcétera, es un bien que debe ser protegido y exaltado, tanto promoviéndolo hacia el interior de la comunidad como proyectándolo hacia el exterior. Es por ello por lo que los referentes iconográficos de las obras analizadas identifican y ensalzan lo nuestro, *lo gallego*, nuestra particular realidad. Entonces, al igual que la literatura, el cine, la televisión o la fotografía, el muralismo es un medio privilegiado para educar tanto los sentidos como el intelecto de los individuos.

6. REFERENCIAS

Andrade, C. E. S. (1994). La belleza como camino hacia Dios: Santo Tomás de Aquino. Pontificia Universidad Católica Argentina

Arévalo, L. (2014). El muralismo en Galicia. Arte urbano y crítica social. En D. Caldevilla (Coord.). Parámetros actuales de evaluación para la comunicación persuasiva (pp. 29-49). Asociación Cultural y Científica Iberoamericana

Augé, M. (1999). Los no-lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad. Gedisa

Aumont, J. (1998). La estética hoy. Cátedra

Baamonde, A. (2012). A derrota de Galicia [La derrota de Galicia]. Xerais

Baamonde, A., Paz, X. y Vázquez, A. (Contribuidores). (2006). Feísmo? Destruir un país. Difusora

Bell, J. (2002). ¿Cómo hacer tu primer trabajo de investigación? Guía para investigadores en educación y ciencias sociales. Gedisa

Bisquerra. R. (Coord.). Metodología de la investigación. La Muralla

Borja, J. (2003). La ciudad conquistada. Alianza Ensayo

Bourdieu, P. (2002). Razones prácticas. Anagrama

Breuer, F. (2003). Subjectivity and reflexivity in the social sciences: epistemic windows and methodical consequences [Subjetividad y reflexividad en las ciencias sociales: ventanas epistémicas y consecuencias metódicas]. Forum: Qualitative Social Research, 4(2)

Carro, I. (2012). Territorios desprezados-pero-sen-prezo [Territorios despreciados pero sin precio]. Derritaxes, 9, 42-63. https://bit.ly/4aPkJPf

Castells, M. (1998). La era de la información: Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad. Alianza

Ching, F. (2015). Arquitectura: forma, espacio y orden. Gustavo Gili

Eisner, E. W. (2015). El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Paidós

Figueroa, F. (2017). Grafiti y civilización. Independently published

Garrido, E. (2009). La pintura mural mexicana. Su filosofía e intención didáctica. Sophia. Colección de Filosofía de la Educación, 6, 53-72

Giddens, A. (1991). Sociología. Alianza

Guasch, A. M. (2022). Derivas. Ensayos críticos sobre arte y pensamiento. Akal

Haraway, D. (1995). Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza. Cátedra

Jordi, M. y Aix, F. (2010). Vandalismo contra el patrimonio en las grandes ciudades. En Fundación Pública Andaluza, Repensando la metrópolis. Prácticas experimentales en torno a la construcción de nuevos derechos urbanos. Centro de Estudios Andaluces. Junta de Andalucía

Llano, P. de (2002), Territorio maltratado. Máis aló do feísmo [Territorio maltratado. Más allá del feísmo]. Tempos Novos, 62, 19-25

Maffesoli, M. (1990). El tiempo de las tribus. Icaria

Mercado, A. y Hernández, A. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, 17(53), 229-251

Merrian, S. (1988). Case study research in education. A qualitative approach [Investigación de estudio de caso en educación. Un enfoque cualitativo]. Jossey-Bass

Minguell, J. (2014). Pintura mural al fresco. Estrategias de los pintores. Universitat de Lleida

Pato, A. (10 de julio de 2022). El 'boom' del muralismo en Galicia. El Diario. https://bit.ly/4dfVCH9

Restany, P. (2001). Hundertwasser: El poder del arte, el pintor-rey con sus cinco pieles. Taschen

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Aljibe

Rosenkranz, K. (1992). Estética de lo feo. Imaginarium

Rossi, A. (1999). La arquitectura de la ciudad. Gustavo Gili

Rubio, A. (2022). España fea. El caos urbano, el mayor fracaso de la democracia. Debate

Signorelli, A. (1999). Antropología urbana. Anthropos Editorial

Stake, R. E. (2010). Investigación con estudio de caso. Morata

Tajfel, H. (1984). Grupos humanos y categorías sociales. Herder

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós Studio

Valera, S. y Pol, E. (1994). El concepto de identidad social urbana: una aproximación entre la psicología social y la psicología ambiental. Anuario de Psicología, 62, 5-24

Wiesenfeld, E. (2000). The researcher's place in qualitative inquiries: un-fulfilled promises? [El lugar del investigador en las investigaciones cualitativas: ¿promesas incumplidas?]. Forum Quality Social Research, 1(2)

ABRIENDO HORIZONTES EN LA ACCESIBILIDAD: DISEÑO E INSTALACIÓN DE UN HUERTO FÍSICAMENTE ACCESIBLE PARA LA DIVERSIDAD FUNCIONAL

NATALIA HERMIDA CARBALLIDO
Terapeuta ocupacional CRMF y Gabinete de Accesibilidad Imserso. Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo expone el diseño e instalación de un huerto accesible físicamente en un centro público de formación y recuperación de personas con discapacidad física y/o sensorial. Este estudio se centra en diseñar un espacio con accesibilidad física adecuada para hacer posible el cultivo de plantas y en concreto plantas de consumo, es decir hacer accesible físicamente la práctica de la denominada "horticultura".

El proyecto está alineado con las 5 Líneas estratégicas del Instituto de Mayores y Servicios Sociales (Imserso en adelante) (Imserso, 2023). Se plantea como una posible buena práctica de accesibilidad en la que arte y ciencia se unen de forma creativa para dar respuesta a necesidades de la diversidad humana.

1.1. DEFICIENCIAS, DISCAPACIDAD, MOVILIDAD REDUCIDA Y DIVERSIDAD FUNCIONAL

La legislación española define la discapacidad como la "situación que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias previsiblemente permanentes y cualquier tipo de barreras que limiten o impidan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás" (Real Decreto 1/2013. Boletín Oficial del Estado [BOE], 2013).

El grado de discapacidad es la calificación oficial del porcentaje de las deficiencias, las limitaciones en la actividad y las restricciones en la participación que presenta una persona. En base a unos baremos que aplica a la persona la Administración autonómica se concreta el tipo o los tipos de deficiencia o deficiencias que determinan el grado de discapacidad reconocida (Real Decreto 888/2022. BOE, 2022)

Hay diferentes tipos de discapacidad según las deficiencias en las estructuras y funciones corporales. Este capítulo se enfoca a la discapacidad o deficiencias a nivel físico y motor.

La situación de discapacidad puede ser congénita o adquirida, siendo la primera una situación que se produce desde el nacimiento debido a alteraciones en el desarrollo fetal o a complicaciones en el momento del parto, y la segunda la situación que se adhiere a lo largo de la vida bien sea por alguna enfermedad o síndrome que puede ser hereditario o no; o producida por algún traumatismo o accidente. Una persona con mielomeningocele, que es una anomalía del desarrollo del tubo neuronal en la columna vertebral, va a tener repercusiones en sus estructuras y funciones corporales físicas y esto le produce una discapacidad física con mayor o menor afectación de tipo congénito. Sin embargo, como ejemplo de discapacidad adquirida de tipo traumático se puede nombrar una lesión medular o una amputación producida por un accidente de tráfico. Diversas enfermedades neurodegenerativas también pueden producir que la persona adquiera una discapacidad según las repercusiones que tenga la enfermedad.

Según la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF en adelante) de la Organización Mundial de la Salud (OMS en adelante), no solamente hay que tener en cuenta en el desempeño y participación en actividades de una persona las deficiencias que presenta la persona en estructuras o funciones corporales, si no también factores ambientales como las barreras arquitectónicas o actitudinales que pueden limitar y restringir de forma relevante la participación de la persona en actividades y en la vida social y comunitaria (OMS, 2001).

La movilidad reducida es una condición que se certifica aplicando el "Baremo de Limitaciones en las Actividades de Movilidad" o BLAM del Real Decreto 888/2022. Se determinará que la persona tiene, oficialmente, movilidad reducida si tiene dificultades para deambular y dificultades para utilizar el transporte colectivo y cuando se le asigne en el BLAM una limitación final de movilidad igual o superior al 25% (Real Decreto 888/2022. BOE, 2022). Es importante señalar que no todas las personas con discapacidad física tienen movilidad reducida y viceversa.

Se considera en este capítulo utilizar el término "diversidad funcional" porque es un término inclusivo que engloba no solamente a las personas con discapacidad certificada si no también a toda la diversidad de funcionamiento humano. Es un término alternativo al de discapacidad que se ha propuesto por Javier Romañach en el Foro de Vida independiente (2005) para substituir términos que consideran peyorativos "minusvalía" y "discapacidad" (Romañach y Lobato, 2005).

Es decir, el diseño del huerto con accesibilidad física se plantea para acceder cualquier persona que no pueda acceder físicamente a un huerto convencional, independientemente de que tenga o no una discapacidad. Puede ser esto, entre otras situaciones, porque el terreno es irregular, porque la persona tiene alguna limitación o dificultad en el movimiento, porque no puede estar mucho tiempo de pie, porque no puede flexionar la espalda o agacharse o porque no puede coger pesos o utilizar las herramientas de un huerto convencional.

1.2. RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

Es necesario el estudio y aplicación de la accesibilidad en todas las esferas de la vida para hacer efectiva la reducción de las desigualdades como marca el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS en adelante) nº10 de la Agenda 2030 de las Organización de las Naciones Unidas (ONU en adelante)

En dichos objetivos se refleja la necesidad de prácticas medioambientales más respetuosas con los recursos del planeta, abogando como sociedad hacia un desarrollo sostenible. Esto será posible si todas las

personas están implicadas, es decir, la inclusión de todas las personas es un fin y un medio para el desarrollo sostenible. Para conseguir esa inclusión es necesario promover la igualdad de oportunidades también en el acceso e interacción con espacios naturales.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO en adelante) define la práctica de técnicas de agricultura ecológica como objetivo de aprendizaje y enfoque que puede ser utilizado en la educación formal y no formal, así como intervención socio comunitaria. Vincula así la horticultura con otros ODS tales como: ODS 2 “Hambre cero”, ODS 11 "Ciudades y comunidades sostenibles" y ODS 15 "Vida de ecosistemas terrestres" (UNESCO, 2017).

1.3. HORTICULTURA Y TERAPIA HORTÍCOLA

La práctica de la horticultura puede realizarse por cualquier persona con diferentes fines: sustento alimentario, recreativo e incluso puede ser una actividad profesional. Pero también existe una práctica hortícola guiada por profesionales y dirigida para personas en diversas condiciones de salud o en riesgo de exclusión social. Si sus fines son puramente recreativos se denomina “horticultura terapéutica”, si los profesionales están capacitados y existen unos objetivos clínicos definidos se utiliza el término “terapia hortícola” (Smith-Carrier, Beres, Johnson et al, 2021) y si se realiza la intervención en granjas (con plantas y animales) combinando servicios sociales con sanitarios se denomina “agricultura social” o “social farming” (Herrero, 2018).

Diversidad de estudios reflejan el impacto beneficioso del contacto con la naturaleza, así también muestran los beneficios en la salud y en las relaciones sociales con la práctica de la terapia hortícola (especialmente en personas con problemas de salud mental Murray, Wickramasekera, Elings et al, 2019); sin embargo esta investigación e intervención se ve muy mermada o casi inexistente en el caso de personas que tienen disfunciones o limitaciones físicas dado que esta situación personal parece incompatible con la horticultura, una actividad que requiere habilidades motoras muy diversas y su práctica se realiza en terrenos irregulares.

1.4. ACCESIBILIDAD Y PRODUCTOS DE APOYO PARA HORTICULTURA

Por lo expuesto en el apartado anterior es necesario definir la Accesibilidad universal, que según la ley 6/2022 es la

> condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos, instrumentos, herramientas y dispositivos para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible […] Presupone la estrategia de «diseño universal o diseño para todas las personas», y se entiende sin perjuicio de los ajustes razonables que deban adoptarse.

El término de "Ayudas Técnicas" fue substituido por "Productos de Apoyo" en el 2017, aunque se puede seguir encontrando en diversos documentos. Basándose en la definición de UNE-EN ISO 9999:2023 y según Hermida y Matas (2023) un Producto de Apoyo (PA en adelante) es

> cualquier objeto, aparato, […] programas informáticos que se hayan diseñado y fabricado específicamente para ser utilizados por una persona con discapacidad o para su uso por la población en general, que estén disponibles en el mercado o que se hayan elaborado de manera artesanal o con tecnología de bajo coste; y que sirvan de una u otra manera para favorecer el funcionamiento de un individuo con su condición de salud, y en el entorno y contexto donde vaya a participar. Facilitan la realización de una tarea, compensan las limitaciones derivadas de su discapacidad o contribuyen a la prevención de la misma. Igualmente, un PA puede ser una ayuda para las personas que cuidan, ayudan o apoyan, tanto previniendo posibles lesiones como haciendo más fácil las tareas de cuidado.

Un PA puede ser de uso personal como por ejemplo una silla de ruedas o puede estar instalado o disponible en espacios públicos o de uso compartido para favorecer la accesibilidad universal.

Dentro de la clasificación estandarizada de PA también se reflejan dispositivos que pueden dar soluciones para facilitar las tareas relacionadas con la jardinería. Las mesas de cultivo o bancales que se han diseñado estarían clasificadas dentro de: "Arriates adaptados (código ISO 15.18.06). Pero existen más PA que pueden ser de utilidad para facilitar el desempeño y la participación en las labores de jardinería u horticultura. Definidos y clasificados como: "Herramientas para la jardinería

exterior" (código ISO 15.18.03) y "PA para protección y soporte del cuerpo durante las labores de jardinería" (código ISO 15.18.09).

Algunos ejemplos de interés son: soporte-asiento de rodilla para colocar la rodilla en el suelo de forma cómoda, herramientas de diferentes tamaños y ligeras con diferentes empuñaduras que permiten diferentes tipos de agarre manual, angulaciones o con sujeción al antebrazo para hacer posible el uso de las mismas, herramientas telescópicas para la recogida del fruto y carretillas eléctricas (Pousada, Jiménez-Arberas, Groba et al, 2023). Dentro del Catálogo de Productos de Apoyo del Centro de Referencia Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas (Ceapat en adelante) se pueden encontrar imágenes y enlaces para la compra de dichos PA.

FIGURA 2. *Pala con mango vertical*



Fuente: https://catalogoceapat.imserso.es/productos/producto/28150322

Asimismo, además de los PA disponibles en el mercado también existen PA de bajo coste diseñados y fabricados de forma artesanal expresamente para necesidades concretas, como por ejemplo un riego activado por pulsador diseñado Moreno, López y Sánchez (2011) y que se puede encontrar dentro del Catálogo de PA de bajo coste del Centro de Recuperación de Personas con Discapacidad Física (CRMF) de Albacete.

2. OBJETIVOS

2.1. Diseñar e instalar un huerto que tenga accesibilidad física

Como se ha explicado anteriormente, la accesibilidad física no solamente va destinada a personas con discapacidad física reconocida oficialmente, si no también a cualquier persona que tenga alguna deficiencia física o simplemente tenga dificultades para mantenerse mucho tiempo en pie o para acceder a los espacios o realizar los movimientos propios de la práctica de la horticultura, tales como flexionar el tronco o el uso de azadas.

2.2. Evaluar la accesibilidad física del producto final

La evaluación de la accesibilidad física va a permitir validar la adecuación del diseño a la diversidad funcional, sea cual sean las características físicas de la persona (estructuras y funciones corporales). Y que este producto sea replicable.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño y Procedimiento

El proceso de diseño está basado en el denominado Design Thinking (Institute of Design at Stanford y Galindo, G. (2019)), y en los 7 principios de Diseño universal o diseño para todas las personas propuestos por la Universidad Estatal de Carolina del Norte, que se apoyan en los derechos humanos y los derechos de las personas con discapacidad. Los 7 principios que debe tener un diseño son los siguientes: bajo esfuerzo físico, dimensión y espacio, equitativo, flexible, intuitivo, información perceptible y tolerante al error. Asimismo, el diseño e instalación se llevó a cabo de manera interdisciplinar y se realiza con una perspectiva centrada en el usuario.

Las 5 fases del Design Thinking son: empatizar, definir, idear, prototipar y evaluar. El proceso no es un proceso lineal si no que se alimenta de diferentes técnicas y características de las personas participantes. En el apartado de Resultados se define cada fase del proceso con las herramientas y técnicas utilizadas.

El proyecto empieza en junio de 2021 y el prototipo final estuvo operativo en abril del 2022.

3.2. Participantes

Usuarios del Centro de Recuperación de Personas con Discapacidad Física y/o sensorial (CRMF en adelante) de Salamanca, centro público que pertenece al Imserso. Los participantes transmiten su interés en participar en actividad hortícola.

3.2.1. Descripción general de la población

Han participado un total de 12 personas con las características que se demográficas que se describen a continuación:

- Edad: Mínima: 23 años. Máxima: 57 años. Media: 34,25 años
- Género: 7 hombres y 5 mujeres.
- Grado discapacidad: Todas un mínimo de 33%. Máximo: 93%. Media: 78,58%
- Tipo de discapacidad: 11 personas tipo físico, 2 sensorial y 1 física y sensorial.
- Discapacidad de tipo congénita o adquirida: 4 personas congénita y 7 adquirida.

Sólo 2 de las 12 personas han realizado horticultura o jardinería antes de la situación de discapacidad actual; pero ninguna de las personas puede participar actualmente en actividades de horticultura ni jardinería por no poder acceder físicamente a la actividad.

3.2.2. Descripción de las dificultades y necesidades físicas de la población estudiada

En la Tabla 1 se describen las dificultades de tipo físico que condicionan un desarrollo normalizado de las tareas de horticultura y número de personas que presenta cada una de estas características.

TABLA 2. *Dificultades físicas personas participantes*

<table>
<tr><td colspan="3">Personas usuarias silla de ruedas: 8 personas
Necesitan silla de ruedas para desplazarse.</td></tr>
<tr><td>Silla de ruedas Manual autopropulsada: 5</td><td>Silla de ruedas eléctrica: 7</td><td>Ambas sillas, manual y eléctrica: 3</td></tr>
<tr><td colspan="3">Usuarios que utilizan silla de ruedas y tienen problemas de alcance y/o manipulativos debidos al motivo de su discapacidad, no al uso de silla de ruedas: 7</td></tr>
<tr><td colspan="3">Usuarios problemas deambulación o estar de pie: 2 personas.
Pueden caminar con o sin productos de apoyo (bastón y muleta). Se excluyen las personas usuarias de sillas de ruedas para desplazarse.</td></tr>
<tr><td>Necesitan apoyo para estar de pie o no pueden permanecer más de 15 minutos de pie, necesitan sentarse: 1 persona</td><td>Usuarios pueden permanecer de pie pero con dificultades para agacharse o flexionar cadera: 2</td><td>Usuarios que pueden permanecer de pie: 1</td></tr>
<tr><td colspan="3">Usuarios problemas de alcance frontal o lateral (no debidos a la altura de la silla de ruedas) y/o manipulativos (combinado) en uno o los dos miembros superiores: 10</td></tr>
</table>

Fuente: Elaboración propia

3.3 Instrumentos

3.3.1. Análisis de estudios antropométricos de personas usuarias de sillas de ruedas y análisis de estudios ergonómicos para diseño de mobiliario

Se utilizan referencias de estudios aplicados al diseño de diferentes muebles que sean accesibles desde un punto de vista de accesibilidad física, especialmente enfocados a personas en silla de ruedas y que concreten las medidas y alturas necesarias para una buena funcionalidad.

3.3.2. Revisión de la historia clínica y observación del funcionamiento de las personas interesadas

Para crear un diseño accesible y usable es necesario conocer el grupo diana en el que se va a aplicar. Esto es posible dado que la terapeuta ocupacional trabaja de forma diaria con los usuarios destinatarios del diseño por lo que se tiene acceso a su diagnóstico, historial clínico y también al conocimiento de observación y participación directa diariamente en diversas actividades que permiten conocer sus dificultades en el desempeño de diversas actividades de la vida diaria.

3.3.3. Observación directa participante

Es un tipo de observación en la que la persona que evalúa o investiga no es un simple observador si no que se involucra en el desempeño de la actividad que pretende evaluar. Esto, además de permitir observar directamente el desempeño de la actividad con el grupo de personas, en este caso permite también evaluar y validar la accesibilidad física para dos personas sin dificultades físicas y complexiones físicas diferentes, la terapeuta ocupacional y el integrador social.

3.3.4. Registros documentales

Especialmente se han utilizado fotografías, éstas permiten analizar detenidamente la accesibilidad desde diferentes ángulos y con diferentes acercamientos como, por ejemplo: frontal, lateral, oblicuo. El registro fotográfico también permite ser evaluado por diferentes personas de forma asincrónica y sin necesidad de estar de forma presencial.

3.3.5. Entrevista semiestructurada a las personas usuarias

Ante la ausencia de escalas estandarizadas se realiza una entrevista semiestructurada que permita evaluar tanto la accesibilidad como la experiencia. Las preguntas de la entrevista más relevantes para la accesibilidad se muestran en el apartado 4.5.

4. RESULTADOS

Los resultados se muestran siguiendo las fases de diseño con metodología Design Thinking, y son las siguientes:

4.1. Empatizar

En esta fase el grupo diseñador observa, escucha y se involucra en comprender la necesidad y/o el problema al que debe darle solución.

Es relevante destacar que el planteamiento del diseño del producto se realiza porque la propuesta sale de los propios usuarios en las reuniones mensuales de coordinación de ocio. El Responsable de Ocio (integrador

social) comunica estas inquietudes tanto a la terapeuta ocupacional como al técnico de mantenimiento.

Para empatizar adecuadamente es importante interactuar con las personas destinatarias o usuarias del diseño. En este caso el grupo diseñador está formado por un equipo multidisciplinar de profesionales que llevan trabajando desde al menos 5 años en el centro, por lo que conocen tanto el contexto como el perfil de las personas usuarias.

Se realizan diversas conversaciones individuales y grupales sobre esta temática con las personas usuarias interesadas para conocer sus motivaciones.

4.2. Definir

4.2.1. Recursos humanos

El proyecto se plantea desde el inicio de forma multidisciplinar con un equipo formado por 1 terapeuta ocupacional, 1 educador social y 1 técnico de mantenimiento. Y son los profesionales que forman parte de todo el proceso de diseño, prototipado y construcción.

4.2.2. Búsqueda de proyectos de referencia

Con el fin de documentarse sobre proyectos existentes se realiza una revisión bibliográfica. Las bases de datos consultadas fueron Medline y Scopus, y se utilizaron las siguientes palabras clave tanto en español como en inglés: “horticultura terapéutica”, “terapia hortícola”, “social farming”, “accesibilidad huerto”, “huerto y discapacidad física”, “huerto y accesibilidad”, “jardinería y discapacidad física” y “jardinería y accesibilidad”. Después de aplicar los filtros, los documentos seleccionados fueron leídos para extraer los conceptos clave. No se ha encontrado ningún documento en el que refleje la horticultura practicada por personas con discapacidad física y las adaptaciones necesarias para una correcta ejecución.

Se realizaron reuniones y visita con un profesional que lleva un huerto ecológico en un centro de educación especial para conocer la instalación y nos orientase en las necesidades reales de la actividad.

Asimismo, se realizó visita a una zona de huerto en mesas de cultivo comerciales dentro de un proyecto de huertos urbanos en alquiler del Ayuntamiento.

4.2.3. Análisis de la actividad de horticultura convencional desde Terapia Ocupacional. Problemas para el desempeño

Existen diferentes modelos de análisis de la actividad (Romero, Miralles y Moruno, 2003) y García-Margallo, Navas, San Juan Jiménez et al, 2005). El análisis de la actividad permite adaptar la actividad, graduar, adaptar el entorno o utilizar tecnología de apoyo para que el desempeño sea efectivo.

Este análisis se realiza basándose en el Marco de trabajo para la Terapia ocupacional (TO en adelante) de la AOTA (Asociación Americana de TO) 4ª edición. Se realiza teniendo en cuenta 3 esferas que van condicionar el diseño, que son: las características de las personas destinatarias y sus habilidades físicas, las demandas de la actividad, y el contexto en el que se va a implementar. El enfoque es puramente físico, es decir que no se tienen en cuenta otras habilidades necesarias para esta actividad como las de procesamiento ni otras medidas de accesibilidad diferentes de la accesibilidad física.

Características de las personas destinatarias que dificultan la participación en horticultura convencional

Los factores personales que se tienen en cuenta son: la edad, y las experiencias pasadas relacionadas con la actividad misma.

De forma general, los huertos se plantan en el suelo y todas las tareas que lleva la plantación y cuidado de un huerto implican la capacidad de agacharse y poder mantenerse agachado. También se puede utilizar una flexión de cadera sin doblar las piernas.

Las dificultades vienen marcadas por deficiencias en las estructuras y funciones corporales, éstas van a determinar las habilidades motoras que puede realizar. Por ejemplo, si una persona tiene una afectación neuromuscular que le impide realizar un agarre manual esta habilidad motora necesaria necesita buscar una adaptación o solución.

En la Tabla 1 se muestra las características físicas y dificultades en las habilidades motoras de las personas participantes. Las aafectaciones en la función de la parte superior del cuerpo, tanto del tronco como de uno o ambos brazos supone dificultades para alcanzar, levantar, tirar, empujar y transportar. Algunas personas también presentan deficiencias en la función motora fina como por ejemplo dificultades o impedimento de realizar agarres palmares y diferentes pinzas de agarre necesarias que dificultan la manipulación de las herramientas y plantas.

Análisis de la actividad de horticultura convencional

Los materiales suelen ser pesados y aparatosos y necesitan de habilidades motoras que como se han explicado anteriormente se ven mermadas.

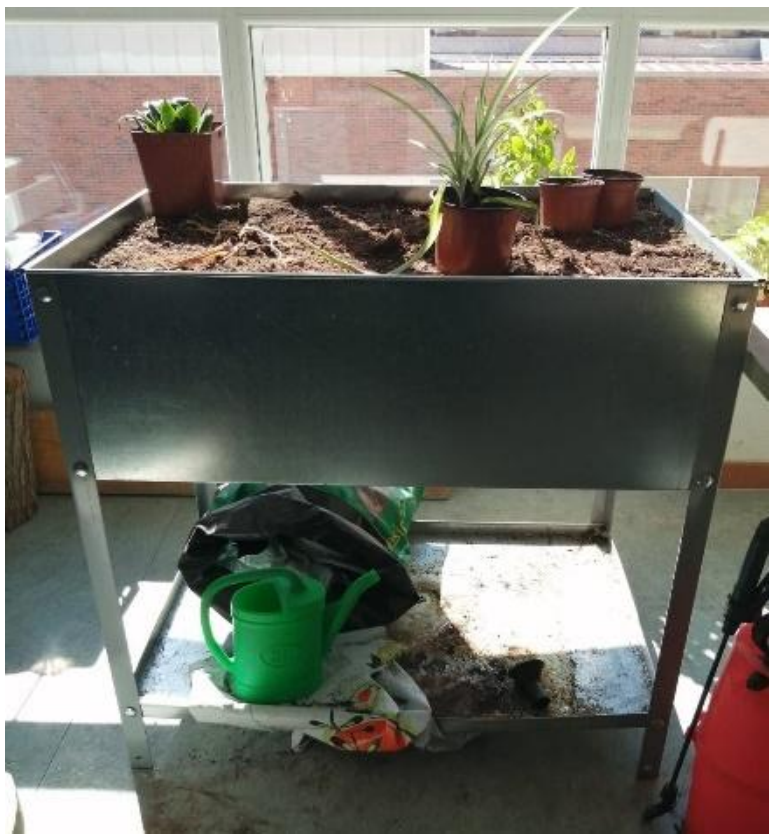
Hay diferentes tipos de plantas, sin entrar en detalles técnicos, se podría decir que según el aprovechamiento comestible pueden ser plantas de hoja (lechuga, col, orégano), plantas de raíz (se incluyen tubérculos como la patata, zanahoria o remolacha), plantas de fruto (tomates, pimientos, fresas) y plantas que se come el tallo (espárrago, puerro). Cada tipo de planta tiene diferentes necesidades en cuanto a composición y profundidad del suelo, así como luz solar directa, agua, etc. Y también hay recomendaciones de combinaciones y sinergias para que unas plantas complementen a las otras en diferentes aspectos como prevención de plagas, gestión de la luz y gestión del espacio.

El cultivo de plantas implica un proceso con diferentes pasos y las tareas de cuidado que va a depender del tipo de planta, su composición y su comportamiento en el crecimiento (hay plantas rastreras y otras que necesitan soportes para crecer, por ejemplo). Desde el momento mismo de plantarlas en la tierra hay diferencias, del mismo modo que hay plantas que se plantan directamente con la semilla otras necesitan hacer previamente un semillero y ser trasplantadas posteriormente desarrolladas ya como plantones. Otras plantas necesitan cuidados en su crecimiento como la poda y entutorado en el caso de los tomates. Y, por supuesto, las necesidades de luz solar y riego también son diferentes.

Análisis del contexto físico de la horticultura convencional

La actividad hortícola, al igual que cualquiera otra actividad, se ve influenciada por el contexto en el que se realiza. Habitualmente esta actividad implica utilizar suelos naturales que son uniformes. En estas superficies el desplazamiento en silla de ruedas es prácticamente imposible, solamente en algunos casos que la persona cuente con sillas especialmente pensadas para ese tipo de suelos como por ejemplo ruedas con cubiertas de mejor agarre, propulsión eléctrica con mando joystick o con manillar (tipo handbike) pueden ser soluciones que permitan desplazarse por esos terrenos. Con autonomía limitada y en espacios preferiblemente conocidos.

FIGURA 2. *Foto de mesa de cultivo del mercado con supuesta accesibilidad física*



Fuente: elaboración propia

Una opción que se utiliza para dar más accesibilidad física a la horticultura o jardinería son las mesas de cultivo comerciales. Tras realizar un análisis de las mismas se concluye que no permiten una accesibilidad física real y efectiva para la diversidad humana. Todas ellas tienen una misma altura de trabajo. La profundidad de las mesas es de aproximadamente 15 cm. por lo que limite las posibilidades de plantación. Las plantas que se pueden plantar con mayormente de hoja o de fruto pequeño, pero no se pueden colocar plantas que tienen raíces más profundas, más peso o simplemente que su fruto es un tubérculo. Esto limita significativamente tanto el aprendizaje como la práctica de las sinergias de plantación para la prevención de plagas, así como la rotación de cultivos. Incluso, se puede encontrar algún modelo que tiene una barra inferior que impide la aproximación frontal con una silla con reposapiés.

4.2.4. Expectativas y objetivos

TABLA 3. *Análisis DAFO*

	De origen interno	**De origen externo**
Negativos	Debilidades	Amenazas
	Posibilidad de que los usuarios que demandan la actividad y no se comprometan en su realización, como ocurre con otras actividades. Dificultad para dar continuidad a la actividad en verano debido a que los usuarios no están en el centro desde julio hasta septiembre. Posibilidad de que se deforme horizontal o vertical la estructura de madera por el peso.	Alto coste de los materiales. No adecuación de los materiales al espacio. No existen modelos para replicar.
Positivos	Fortalezas	Oportunidades
	Equipo unido con visión común Motivación personal Motivación profesional Demanda de la actividad por parte de un número significativo de usuarios. Conciencia y acuerdo grupal de que es un proyecto piloto, aceptando el éxito y el fracaso desde su inicio. Otros profesionales del centro motivados con la actividad.	Divulgación de la accesibilidad en las visitas al Gabinete de Accesibilidad. Proyección exterior del centro y posible colaboración con colectivos comunitarios (asociación de vecinos del barrio).

Fuente: elaboración propia

4.2.5. Propuesta a la Dirección del centro y aprobación de la misma.

El equipo diseñador utiliza un sistema DAFO que se refleja en la Tabla 2 del que se concluye que existe conciencia y acuerdo grupal de que es un proyecto piloto aceptando por tanto el éxito y el fracaso desde su inicio. Esto brinda cohesión de equipo, tranquilidad y flexibilidad para disfrutar del proceso.

4.3. IDEAR

4.3.1. Análisis de la actividad de horticultura convencional desde Terapia Ocupacional. Soluciones planteadas por el diseño.

Se tienen en cuenta las recomendaciones que propone el Ceapat y el Instituto Biomecánico de Valencia (IBV en adelante) para hacer accesible la actividad de jardinería (2005):

- Favorecer la variedad de tareas.
- Postura de trabajo. Espalda, tronco y brazos han de permanecer en una postura no forzada.
- Herramientas. Es necesario que las herramientas se adapten al trabajador. Para ello, hay que tener en cuenta aspectos como la facilidad de uso, el tamaño y forma de mandos, así como controles e indicadores.
- Manejo de cargas. Es conveniente limitar el manejo de cargas al máximo.

Se plantean 3 alturas de trabajo para las mesas de cultivo que permiten estabilizar el cuerpo, alcances frontales, laterales y oblicuos tanto en una posición de pie como sentado en una silla con patas o en la propia silla de ruedas, sea ésta manual o eléctrica.

Se define el espacio más apropiado para la instalación el patio interior del centro. Es un espacio con planta rectangular en el centro del edificio y al aire libre. Lugar de descanso y encuentro que dispone de pavimento accesible, y mobiliario de jardín como mesas y sillas, es un lugar seguro sin obstáculos innecesarios. El pavimiento está cimentado, es llano y

sin irregularidades; con suficientes dimensiones para realizar giros en sillas de ruedas. Espacio con sol y sombra tanto para las plantas como para las personas que realizan la actividad y también tiene acceso a un grifo de agua accesible tanto para la instalación del riego automático como para poder regar de forma manual fácilmente por los usuarios.

El inconveniente del espacio es una pérgola, una estructura metálica con cuerdas, se considera que puede ser un inconveniente en la accesibilidad, pero se decide que se valora una vez instalado el prototipo.

Y desde la TO se pueden aportar diferentes PA, herramientas o dispositivos permiten adaptar los agarres y la manipulación para que la persona lo pueda llevar a cabo de una forma funcional, tal y como se describe en el apartado 1.4.

4.3.2. Detallar los requisitos. Estudio antropométrico y ergonómico

En la Tabla 3 se reflejan las medidas corporales antropométricas más importantes de un estudio de 108 personas que utilizan silla de ruedas y que se tienen en cuenta en el diseño.

TABLA 3. *Medidas antropométricas usuarios sillas de ruedas*

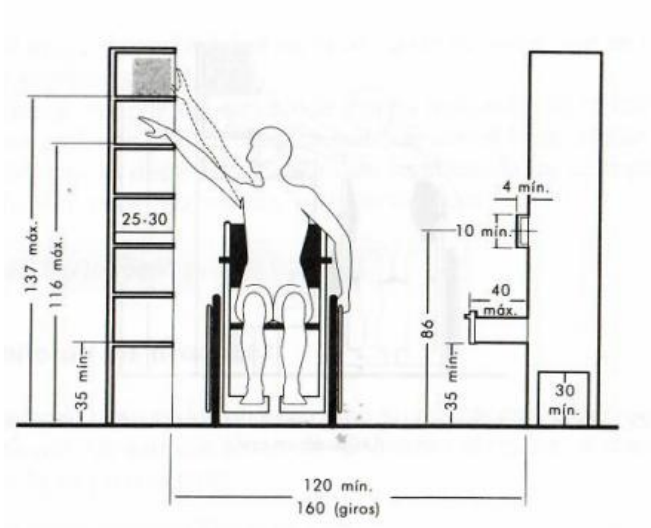
	Promedio	**Desviación típica**
Altura de los dedos en alcance hacia arriba	167,81cm	11,60
Altura del puño en alcance hacia arriba	157,59 cm	11,76
Altura de los dedos en alcance hacia abajo	71,40 cm	7,25
Altura del puño en alcance hacia abajo	62,12 cm	6,89
Distancia de los dedos en alcance hacia delante	85,42 cm	6,40
Distancia del puño en alcance hacia delante	76,06 cm	6,12
Alcance lateral hasta los dedos	85,36 cm	6,75
Alcance lateral hasta el puño	76,43 cm	6,52

Fuente: Elaboración propia. Conclusiones extraídas de estudio (De la Vega, López-Millan y Soto, 2004)

A la hora de diseñar las mesas de cultivo o bancales se tuvieron en cuenta las recomendaciones del IBV y del Ceapat en lo referido a alturas máximas y mínimas de mobiliario tanto para trabajar de pie como sentado, con alcance lateral, frontal y oblicuo al espacio de trabajo.

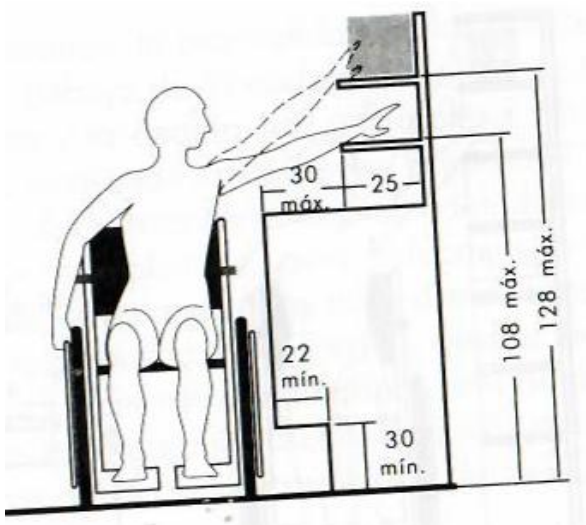
Plano de trabajo de pie es aproximadamente 90 cm desde el suelo Tortosa, García, Page et al, 1997)

FIGURA 3. *Recomendaciones dimensiones armario (unidades en cm)*



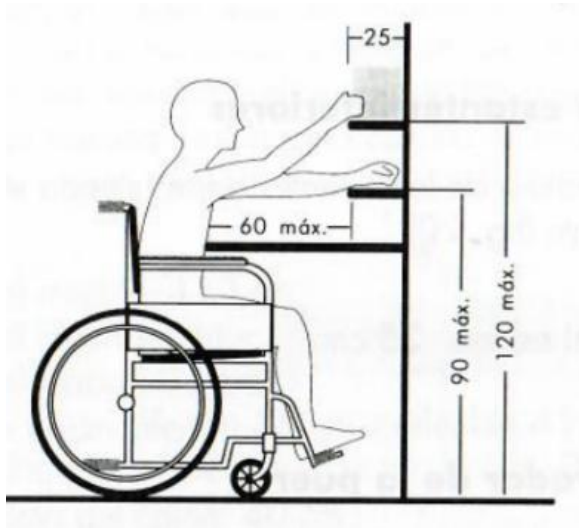
Fuente: Tortosa, Page, Ferreras et al., 1995

FIGURA 4. *Acceso lateral sobre obstáculo (unidades en cm)*



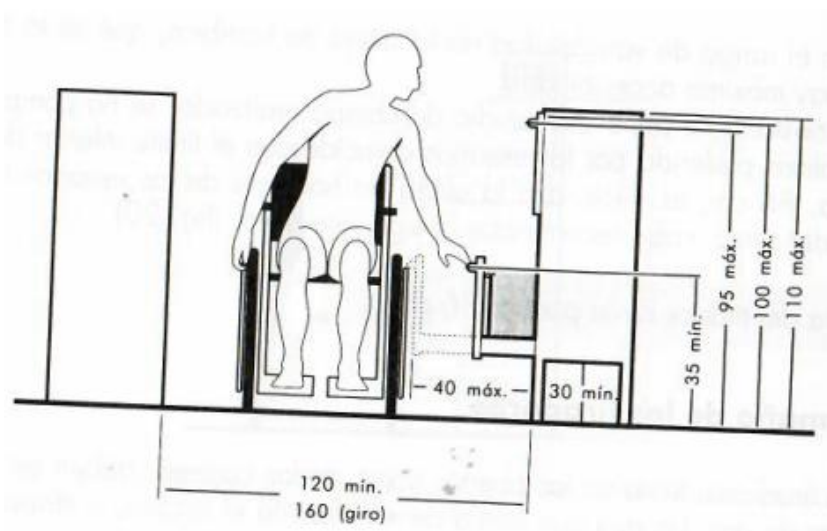
Fuente: Tortosa, Page, Ferreras et al., 1995

FIGURA 5. *Acceso frontal (unidades en cm)*



Fuente: Tortosa, Page, Ferreras et al., 1995

FIGURA 6. *Dimensiones para archivador, acceso bajo (unidades en cm)*



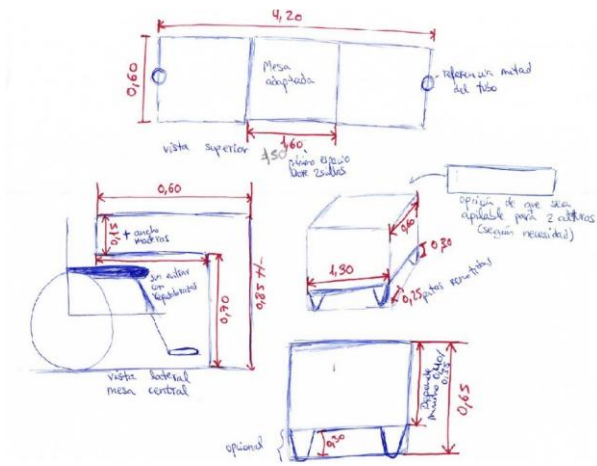
Fuente: Tortosa, Page, Ferreras et al., 1995

4.4. PROTOTIPAR

4.4.1. Diseño

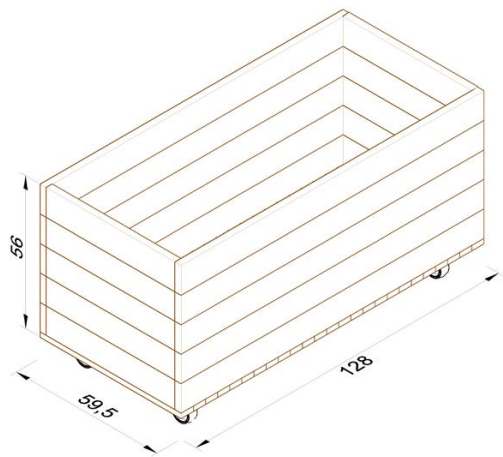
Se han elaborado bocetos a mano alzada con unas medidas que posteriormente se fueron ajustando.

FIGURA 7. *Boceto a mano alzada de las diferentes vistas de las mesas de cultivo 1,2 y 3*



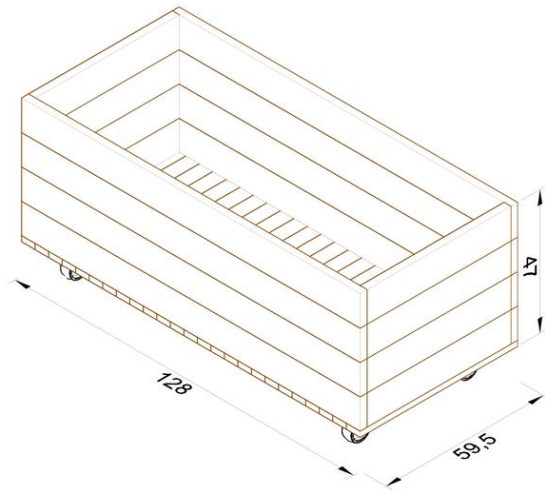
Fuente: Elaboración propia

FIGURA 8. *Medidas definitivas macetero 1 (alto)*



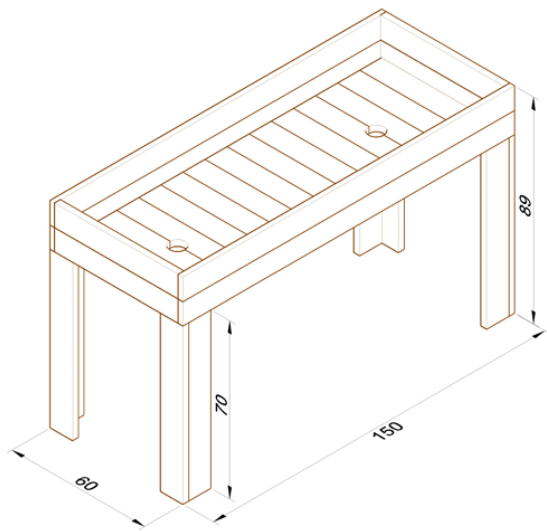
Fuente: Elaboración propia

FIGURA 9. *Medidas definitivas macetero 2 (bajo)*



Fuente: Elaboración propia

FIGURA 10. *Medidas definitivas mesa de cultivo*



Fuente: Elaboración propia

4.4.2. Prototipado

Simulación de alturas y alcances con el uso de una silla de ruedas manual y una mesa regulable en altura de forma eléctrica se hace simulación in situ de las alturas para comprobar los alcances. Teniendo en cuenta la diferencia de altura de las plantas que se utilizarán.

Simulación de colocación en el espacio. Se simula el espacio que va a ocupar la instalación colocando una plantilla en cartón para evaluar que no entorpece la accesibilidad en los giros.

Estudio de los materiales. En diversas reuniones con personas experto y con experiencia en horticultura educativa y terapéutica, así como con diferentes proveedores se analizan los distintos materiales.

4.4.3. Compra material

El las Tablas 4 y 5 se detallan los materiales adquiridos. El coste total aproximado de construcción de las 3 mesas de cultivo o bancales es de 350€, sin contar la mano de obra de la construcción. El total aproximado del material de la actividad fueron 350€, siendo el coste total del proyecto alrededor de unos 700€.

TABLA 4. *Material de construcción*

Madera	16 tablas de pino Suecia cepillado y tratado para permanecer en el exterior sin necesidad de barniz, impermeable. Medidas: 450 X 9,5 X 2,4
Complementos y tornillería	16 ruedas de 10cm 6 sumideros de fregadero 150 Tornillos de 5X 60 2 pliegos de plástico negro de 200 X 180

Fuente: elaboración propia

TABLA 5. *Material para realización de la actividad*

Relleno de las macetas o bancales: Arlita o Arcilla expandida (da volumen y aligera peso, favorece el drenaje). Tierra fértil y compost. 2-3-1
Sistema de riego automático por goteo con válvulas de corte en cada bancal, sistema de regulación del goteo y programación.
Manta térmica - dimensiones de los 3 maceteros. Aproximadamente medidas de 4,50 m x 0,80 m, es decir 3,60m2.
Semillas y plantones variados (preferiblemente ecológicas) - según época

Herramientas	Plantadores pequeños (4) Tijera (fuerte - no de podar) (4) Azadilla pequeña (3) Regadera (3) de diferentes tamaños Cubo (3) Tutores bambú (20) Guantes de jardinería diferentes tallas S y M. Cuerda de rafia Alguna otra herramienta de pequeñas dimensiones que se pueda necesitar durante el uso del huerto, o para poder adaptarla para alguna persona en concreto.

Fuente: elaboración propia

4.4.4. Construcción artesanal

Se llevó a cabo por parte del técnico de mantenimiento con cierta supervisión de los otros 2 diseñadores. La técnica de corte y ensamblaje de la madera utilizada es de tablas alternas con rebaje a media tabla, inspirado en el ensamble en cola de milano. Con refuerzo con tacos de madera en la parte inferior de la mesa para evitar desprendimiento por peso.

FIGURA 11. *Detalle ensamblaje*



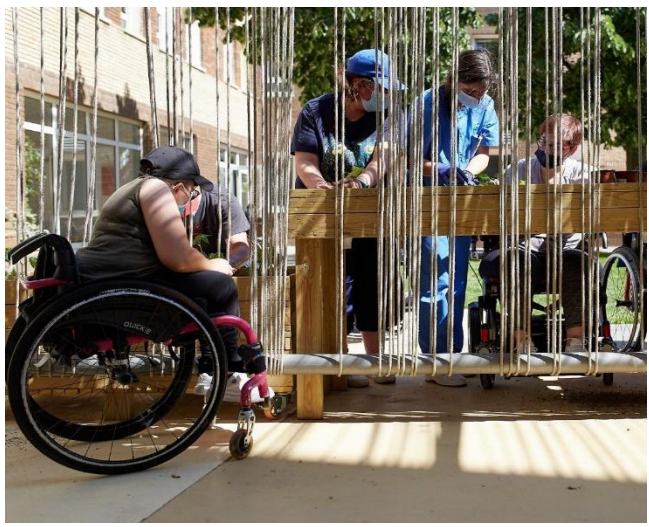
Fuente: elaboración propia

4.5. Evaluar

El prototipo de bancales accesibles se empezó a utilizar en abril de 2022 y la evaluación se realiza en abril de 2023. La evaluación de la accesibilidad física se llevó a cabo mediante observación directa participante en las 10 primeras sesiones y la toma de fotografías. A través de la observación directa participante se realiza la valoración de si el producto

tiene un buen diseño pudiendo las personas utilizarlo. Se valoran los siguientes aspectos: utilidad, eficiencia, facilidad de uso, seguridad, durabilidad, aspecto agradable y precio realista.

FIGURA 12. *Uso mesa de cultivo de pie y sentado macetero bajo de forma lateral y frontal*



Fuente: elaboración propia

FIGURA 13. *Uso mesa de cultivo de pie y sentado macetero bajo de forma lateral y frontal desde silla*



FIGURA 14. *Uso de macetero bajo con alcance oblicuo y frontal desde silla*



Fuente: elaboración propia

FIGURA 15. *Uso de macetero bajo con alcance frontal y lateral desde silla, y de pie*



Fuente: elaboración propia

La entrevista se ha elaborado por el grupo diseñador y se ha evaluado tras pasar un año del diseño y de 2 plantaciones, una de primavera y otra de otoño. A continuación se recopila una selección de las respuestas más significativas a las preguntas relacionadas con la accesibilidad.

P1: ¿Por qué participas en el grupo del huerto? ¿Cuáles son tus motivaciones?

> U1: Aprender y socializar
>
> U4: Por aumentar mis **relaciones sociales**, hacer una actividad que me **relaja**.
>
> U6: Porque me **gusta** la actividad y me gusta compartir con mis **compañeros** lo aprendido de mi familia. Mi motivación es ver crecer lo que hemos plantado, y mejorar mis **conocimientos** sobre huertos.
>
> U7: - Porque me **gusta** y yo he tenido huerto todo la vida
>
> U8: Porque quiero **aprende**r más
>
> U12: Estar con mis **compañeros**

P3: ¿Qué dificultades encuentras para participar en esta actividad en tu casa y/o con tu familia?

> U2: En casa tengo demasiadas **barreras**.
>
> U5: **No puedo acceder** y mi familia cuando me puse malo dejo lo de sembrar
>
> U10 - Que **no me puedo agachar** porque se me va la cabeza,por ejemplo,las patatas
>
> U11: **Manipular** con las manos

P 10: ¿Qué opinas sobre el diseño de los bancales accesibles? ¿Qué mejorarías para poder utilizarlos mejor? ¿Cómo mejorarías su accesibilidad en general?

> U1: Yo los veo bastante bien, pero sobran las putas **cuerdas.**
>
> U3: Me parecen bien. Quitaría las **cuerdas**
>
> U9: Que se **amplien** los bancales

P 11: Añade cualquier sugerencia y/o observación que desees.

> U4: Simplemente **ampliar** la zona de huerto.
>
> U7: De momento nada
>
> U12: Que haya más compañeros

5. DISCUSIÓN

Los objetivos del estudio eran: Diseñar e instalar un huerto que tenga accesibilidad física y evaluar la accesibilidad física del producto final.

Según los datos de la entrevista se puede analizar que dentro de las principales motivaciones para participar en la actividad es aprender de horticultura e interaccionar con los compañeros. Dos personas que no participan en ninguna actividad grupal del centro sí han participando en esta actividad.

Todos los participantes, tengan o no experiencia previa en horticultura, alegan a dificultades de accesibilidad física para participar en esta actividad en sus domicilios.

9 de los 12 entrevistados solicitan más espacio para poder ampliar la actividad. Además, debido al interés y número de participantes el proyecto ha producido la necesidad de contratar un monitor especializado que actualmente lleva la actividad.

Pese a que 2 personas nombran las cuerdas de la pérgola como algo a mejorar, en las fotografías se puede observar que si bien son un inconveniente no impiden la participación.

En las fotografías se puede comprobar cómo las personas acceden y participan en la actividad desde diferentes posturas corporales (de pie y sentados), desde sus sillas de ruedas manuales y eléctricas las cuales tienen unas dimensiones personalizadas. El diseño de las mesas de cultivo permite tener una adecuada posición del cuerpo, las personas pueden estabilizarse y alcanzar las plantas y herramientas debido a las diferentes alturas contempladas. También se puede observar que este acceso es posible a nivel frontal, lateral y oblicuo a las 3 mesas de cultivo o bancales.

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones que se desprenden del presente trabajo se resumen en cuatro:

1. La accesibilidad física en la actividad de horticultura se erige como una realidad.
2. Este huerto accesible físicamente no solamente se circunscribe a personas con discapacidad o limitaciones físicas si no que tiene una proyección universal a cualquier tipo de persona interesada.
3. La replicabilidad de este huerto accesible no requiere de una gran inversión económica o material.
4. Este tipo de metodología de diseño, junto a que sea una fabricación artesanal permite el rediseño y adaptación a nuevos participantes.
5. Este tipo de actividad aumenta las posibilidades de intervención multi e interdisciplinar estimulando la creación de espacios colaborativos.

7. BENEFICIOS

Los beneficios y transferencias al campo práctico son:

Divulgación y sensibilización en buenas prácticas de accesibilidad. Desde la instalación de las mesas de cultivo en (mes) del 2022 hasta la actualidad han visitado el Gabinete de Accesibilidad aproximadamente unas 1.000 personas a las cuales se les ha explicado el proyecto.

Hacer accesible la actividad de horticultura recreativa para la diversidad funcional humana permite llevar a la práctica ODS de la agenda 2030 de la ONU, fomentado la igualdad de oportunidades, la inclusión social, participación en actividades significativas de educación formal y no formal, ocio saludable, manutención y/o empleo. Y puede ser de aplicación en instituciones educativas formales, no formales, espacios particulares o comunitarios, centros sociosanitarios o cualquier recurso de intervención socio comunitaria.

8. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Divulgar este tipo de diseño e instalaciones promueve tanto que se pueda replicar de forma económica en otros espacios y proyectos, así como dotar de base y conocimiento para el pensamiento inclusivo, equitativo y sustentable en el propio diseño arquitectónico, siendo los profesionales de la Arquitectura quienes incluyan los principios de equidad y sostenibilidad (Menéses, 2021).

Los futuros estudios que puedan estar inspirados en la presente propuesta deberán continuar implementando estrategias de accesibilidad en aspectos como la horticultura en donde encontramos una ausencia de bibliografía no sólo científica si no también bibliográfica.

Los futuros trabajos podrán contemplar otra serie de variables o una metodología distinta como la accesibilidad sensorial y cognitiva, para así abordar la accesibilidad de forma universal

9. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

El estudio de la accesibilidad está aplicado solamente a la accesibilidad física, para completa accesibilidad es necesario tener en cuenta otras dimensiones de la accesibilidad universal como la accesibilidad sensorial y cognitiva. Sin embargo, como proceso creativo y artesanal a nivel práctico se pueden implementar medidas de accesibilidad según se incorporen participantes a la actividad.

10. AGRADECIMIENTOS

Agradecimiento sincero a los compañeros que participaron en el diseño: José Francisco de Paz como responsable de ocio y Mateo García como técnico de mantenimiento.

Gracias a todo el personal técnico y directivo del CRMF de Salamanca por apoyar el proyecto, y sin duda gracias a las personas usuarias que ilusionadas con “mancharse las manos de tierra”.

11. REFERENCIAS

Alianzas para el Desarrollo Económico y Social (Alides), Centro estatal de autonomía personal y ayudas técnicas (Ceapat-Imserso), instituto de biomecánica de valencia (IBV) (2005).¡Pregúntame sobre accesibilidad y ayudas técnicas!

American Occupational Therapy Association – AOTA. (2020). Marco de trabajo para la práctica de terapia ocupacional: dominio y proceso. The American Journal of Occupational Therapy, 62, 625-683.

Centro de Recuperación de Personas con Discapacidad Física (CRMF) de Albacete. Tecnología de bajo coste- catálogo de ideas. http://www.crmfalbacete.org/recursosbajocoste/catalogo.asp

Centro de Referencia Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas (Ceapat) Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030. Gobierno de España. Catálogo de Productos de Apoyo. https://catalogoceapat.imserso.es/productos

De la Vega Bustillos, J. E., López-Millan, F. O., & Soto, S. (2004). Antropometría para discapacitados. Sociedad de Ergonomistas de México, 1, 236-248.

Galindo, G. (2019). El Design Thinking: Una técnica que conquista nuevos mercados. Malva: Facultad de Ciencias de la Comunicación. Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES).

García-Margallo Ortiz de Zárate, P., Navas Morales, I., San Juan Jiménez, M., & Jorquera Cabrera, S. (2005). El análisis y la adaptación de la actividad en terapia ocupacional. Madrid : Aytona Editores, 2005.

Hermida, N., Matas E. (2023). Accesibilidad física y productos de apoyo para personas con discapacidad física y/o movilidad reducida. Sánchez, Hernández y Gallego (Ed.), Inclusión y cultura. Guía de comunicación y trato inclusivo en archivos, bibliotecas y museos. (1ª ed., pp.40-69). Asociación de Archiveros de Castilla y León (ACAL).

Herrero Solana, V. O. (2018). Efectos de la terapia hortícola en la salud física, mental y social de las personas. Una revisión narrativa (Trabajo Fin de Grado, Universidad Autónoma de Madrid). https://bit.ly/3QI44Fn

Institute of Design at Stanford. Mini guía: Una Introducción al Design Thinking En Español; University of Stanford: Stanford, CA, USA, 2015. https://guiaiso50001.cl/guia/wp-content/uploads/2017/04/guia-proceso-creativo.pdf

Instituto de Mayores y Servicios Sociales (Imserso). Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2023, (13 de mayo de 2024). Plan Estratégico de la Red de Centros. https://bit.ly/3V0Euhv

Kuznetsov, S., & Paulos, E. (2010, October). Rise of the expert amateur: DIY projects, communities, and cultures. In Proceedings of the 6th Nordic conference on human-computer interaction: extending boundaries.

Ley 6/2022, de 31 de marzo. De modificación del Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, para establecer y regular la accesibilidad cognitiva y sus condiciones de exigencia y aplicación. https://bit.ly/4bhT0XC

Menéses, E. E. S. (2021). Las coordenadas de la arquitectura inclusiva: entre el concepto de discapacidad y sustentabilidad. Nodo/Revista Nodo, 15(29), 77-86. https://doi.org/10.54104/nodo.v15n29.659

Murray, J., Wickramasekera, N., Elings, M., Bragg, R., Brennan, C., Richardson, Z.,... & Elsey, H. (2019). The impact of care farms on quality of life, depression and anxiety among different population groups: A systematic review. Campbell Systematic Reviews, 15(4), e1061.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje. ISBN 978-92-3-300070-4.

Organización de Naciones Unidas (ONU) (2022). Objetivos y metas de desarrollo sostenible - Desarrollo Sostenible. Desarrollo Sostenible. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/

Organización Internacional de Normalización (2022). Assistive products (9999:2022). www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:9999:ed-7:v1:en

Organización Mundial de la Salud (OMS) (2001). Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud: CIF: versión abreviada.

Organización Mundial de la Salud. Lista de ayudas técnicas prioritarias. https://bit.ly/4bwCwuo

Pérez-Escamilla, R. Foro Global sobre Seguridad Alimentaria y Nutrición (13 de mayo de 2024). Agricultura social: un enfoque innovador para promover el empoderamiento económico de las mujeres, el empleo rural digno y la inclusión social. ¿Qué funciona en los países en desarrollo? (fao.org)

Pousada, T. Jiménez-Arberas, E. Groba, B y Nieto-Riveiro L. (2023). Productos y tecnologías de apoyo en terapia ocupacional. Editorial Síntesis

Real Decreto 888/2022, de 18 de octubre, por el que se establece el procedimiento para el reconocimiento, declaración y calificación del grado de discapacidad. https://bit.ly/3UJ6fd1

Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. https://bit.ly/3wAIL1E

Romañach J, Lobato M. (mayo 2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. http://forovidaindependiente.org/.

Romero, Ayuso, D. M. R., Miralles, P. M., & Moruno. (2003). Terapia ocupacional Teoria y tecnicas. Elsevier España.

Smith-Carrier, T. A., Beres, L., Johnson, K., Blake, C., & Howard, J. (2021). Digging into the experiences of therapeutic gardening for people with dementia: An interpretative phenomenological analysis. Dementia, 20(1), 130-147.

The Center for Universal Design - Universal Design Principles. (1997) (s. f.). https://bit.ly/3WECXyC

Tortosa L., García-Molina C., Page A., Ferreras A., Teruel A. (1997). Ergonomía y discapacidad. Instituto de Biomecánica de Valencia (IBV). Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO), Madrid.

Tortosa L., Page A., Ferreras A., Verde J., Küster A., Porcar R., Poveda R., López F. (1995). Guía de recomendaciones para el diseño y selección de mobiliario de oficina para usuarios de silla de ruedas. Instituto de Biomecánica de Valencia (IBV). Documentos Técnicos 77, Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO), Madrid.

LA MATANZA TRADICIONAL DEL CERDO: MANIFESTACIÓN ECOFEMINISTA PREINDUSTRIAL. PROPUESTAS ARTÍSTICAS REIVINDICATIVAS PARA LA REFLEXIÓN DE LA MUERTE

FERNANDO LUQUE CUESTA
Universidad de Granada

Mª CARMEN HIDALGO RODRÍGUEZ
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Esta aportación se disgrega de la tesis doctoral "El arte como reivindicación cultural para la producción sostenible. Propuestas artísticas frente a las consecuencias del sistema de producción industrial en Casabermeja, Antequera y Orce", realizada en el Programa de Doctorado en Historia y Artes en la Universidad de Granada por el primer autor de esta contribución. La misma, centró su estudio en la cultura rural preindustrial, que en algunas zonas de España llegó hasta los años setenta sin haber experimentado una industrialización de su economía. Por ese motivo, a través de los tres pueblos estudiados en la tesis y presentes en su título, se tuvo acceso a algunas de estas manifestaciones culturales que, de igual manera, aseguraban la autosuficiencia de la sociedad campesina española.

En esta sociedad preindustrial, actividades como la siembra y el cuidado del suelo mediante el arado animal, la atención de diferentes cultivos como almendros, vides y olivos en el caso de leñosos, o de leguminosas y cereales en el caso de los anuales, eran cruciales para la autosuficiencia de las familias. Además, si bien la ingesta de carne era menor que la de vegetales, destacaba el pastoreo extensivo de diferentes animales y la ganadería doméstica, como la de gallinas y cerdos. Estos

últimos, eran responsabilidad de la mujer, especialmente en el cuidado y procesado para convertirlos en alimento (Figura 1).

FIGURA 1. *Matanceras preparando los ingredientes de una matanza en 1957, Ciempozuelos, Madrid*



Fuente: Archivo Regional de la Comunidad de Madrid, 2007

En esta aportación, se analiza la relación entre las mujeres y la matanza del cerdo (*sus scrofa domestica*), representada a través de la figura de la matancera. La matancera, o las matanceras, se encargaban de procesar todo el animal desde su muerte hasta su ingesta, pasando por numerosos procesos de despiece, conservado, elaborado y cocinado. Pero la matanza no solo tenía una función de abastecimiento, asegurando dotación de grasa y proteína animal para todo el año (algo indispensable en el campesinado por la exigencia física de la economía de subsistencia), sino que reforzaba los lazos interpersonales familiares y sociales, uniendo familias y vecinos y, sobre todo, enfatizando el papel de la mujer en una sociedad machista.

Esta práctica cultural relacionada ancestralmente con las mujeres, es representada en dos obras artísticas a través de los conocimientos interiorizados. Estos parten del estudio histórico cultural del papel de la

mujer y del cerdo en diferentes sociedades a lo largo del tiempo, y continúan con la participación en una matanza tradicional. Además, las obras evidencian el menosprecio que esta actividad cultural y ecofeminista sufre por parte de la sociedad más animalista, que ve en la muerte de un animal una condena moral y ética.

2. OBJETIVOS

En esta investigación se abarcan varios objetivos que van desde lo más general a lo más concreto. Por un lado, invitar a la reflexión filosófica sobre la muerte, estudiando la misma a través de la matanza. En este aspecto se enlaza el siguiente objetivo: reivindicar la matanza como evento cultural ecofeminista, a través del estudio bibliográfico y etnográfico, sobre el papel de la mujer y el cerdo en la autosuficiencia de las sociedades campesinas. Finalmente, se pretende alcanzar un último objetivo: realizar dos obras artísticas que pongan de manifiesto la hipótesis de partida en cuanto al empoderamiento de la mujer en esta actividad y la necesidad de preservar prácticas sostenibles del pasado.

3. METODOLOGÍA

Para abordar la compleja cuestión que atañe hoy día una mirada hacia la actividad preindustrial de la matanza, se han desarrollado tres metodologías directamente unidas entre sí. Estas son la bibliográfica, la etnográfica y la basada en artes.

Puesto que la matanza no es solo una actividad, sino el significado de sus componentes, la investigación bibliográfica ha disgregado el evento en elementos de estudio más abarcables que, en suma, arrojan nuevos significados a esta celebración, desde una perspectiva del arte. Es decir, además de estudiar la matanza propiamente dicha, se ha realizado un estudio del papel que tenía la mujer en la sociedad preindustrial y que se retrotrae hasta el paleolítico, por una parte, y el del cerdo, tanto en su versión salvaje como doméstica, por otra. Además, dado que la muerte impregna todo el evento, se decidió tener un acercamiento bibliográfico a la misma, pues no solo la encontramos en el nombre del

propio evento, "matanza", sino como un prejuicio despectivo urbanita por parte de las corrientes animalistas.

Por el lado etnográfico, destaca la asistencia y participación en una matanza en diciembre de 2021, que tuvo una duración de dos días. La experiencia se plasmó en un escrito que forma parte del cuaderno etnográfico de la tesis doctoral comentada antes, y que registró todos los conocimientos adquiridos durante el evento. Estos no solo se componían del saber para proceder con el animal y su carne, sino también de las anécdotas y experiencias ligadas a la matanza, que permitieron valorar la misma como algo más que una actividad meramente productiva.

Finalmente, de acuerdo a una metodología basada en artes, los conocimientos adquiridos tanto de forma bibliográfica como etnográfica inspiraron dos obras artísticas. Estas muestran una mímesis creativa de la matanza y una compleja atribución de símbolos que permite mostrar las consideraciones que se tienen sobre la misma tras la investigación realizada. Es decir, las obras de arte resultantes muestran toda la investigación, incluyendo las conclusiones personales que se han alcanzado y, al mismo tiempo, invitan a los espectadores a reflexionar y alcanzar las suyas propias, a la manera en que hace el artivismo.

4. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

4.1. El cerdo, del pasado a nuestros días

El jabalí es el pariente salvaje del cerdo doméstico, pero su domesticación no tuvo un único lugar espaciotemporal (Larson *et al*., 2007), sino que responde a diferentes procesos o núcleos de domesticación. Los primeros sapiens en domesticar el cerdo eran procedentes de Asia, hace aproximadamente 9000 años (Kijas & Anderson, 2001). Estos grupos humanos, con sus movimientos migratorios neolíticos, fueron expandiendo conocimientos de domesticación hacia Europa (Clemente López, 2012). Además, llevaron consigo animales domesticados que, allá donde fueren, se fueron cruzando con jabalíes salvajes del entorno, motivo por el que los cerdos del norte de Europa están emparentados con los cerdos asiáticos. Por otro lado, en el mediterráneo también hubo una

domesticación de los jabalíes, que de acuerdo a algunos autores (Roldán, 1983 y Laguna, 1989, como se citaron en Diéguez Garbayo, 1993) hay que diferenciar de los del norte de Europa como *Sus mediterraneus*. Estos cerdos domésticos mediterráneos no tenían influencia euroasiática de otras especies de *Sus*. De esa domesticación mediterránea desciende el actual cerdo ibérico (Figura 2), la única raza porcina sin influencia genética asiática, exceptuando el manchado de Jabugo (Alves *et al*., 2004).

FIGURA 2. *Cerdo ibérico retinto*



Fuente: ASAJA Cádiz, s.f.

En la Sumeria neolítica, el cerdo era crucial, tanto en su vertiente doméstica como salvaje. Las representaciones que perduran de ellos, como diferentes sellos, muestran su faceta doméstica como una suerte de amuleto, y la salvaje como una inflexión de lucha. Para la cultura egipcia, el cerdo es o era un animal controvertido, por lo general con connotaciones negativas. Aunque algunos autores hipotetizaron sobre la aversión porcina en Egipto (Velde, 1992; Eriksson, 2019), fue Lobban Jr. (1994) quien la vinculó con un tabú creado por la aristocracia para favorecer al ganado bovino.

Sea como fuere, diferentes evidencias arqueológicas muestran a los pueblos levantinos como sociedades dependientes de los jabalíes, que estaban plenamente domesticados para la Edad del Cobre, entre 3900 y 700 a.C., cuando los celtas trajeron por los Pirineos otros cerdos domesticados euroasiáticos, que se cruzaron con los autóctonos (Clemente López, 2012). Sin embargo, la Meseta Ibérica sirvió de frontera entre cerdos celtas e ibéricos, plenamente repartidos por el suroeste peninsular. Algunas razas de cerdos celtas españoles son el extinto alavés, el gochu asturcelta o el euskaltxerri, en peligro de extinción. Por su parte, en cerdos mediterráneos destaca, además del ibérico, el negro mallorquín. Cerdos a medio camino entre celtas e ibéricos son el chato murciano o el negro canario.

Pese a su relevancia milenaria, no fue hasta la aparición de agrónomos romanos como Columela (*ca.* 42/1824) o Varrón *(ca.* 19 a.C./2010), que se habló de este y otros animales domésticos en profundidad. Los autores citados no solo comentaban cómo deberían ser los hábitats de estos animales (incluyendo las pocilgas), sino su alimentación o las cualidades de su estiércol. Sin embargo, es Varrón quien establece ya una relación simbiótica entre cerdo y bellota, como ocurre en la dehesa, afirmando que, además de cebarlo, le confiere un sabor exquisito.

Para el pueblo romano, el cerdo doméstico seguía conservando su vinculación con la suerte y la fertilidad. Prueba de ello es el mito de la fundación de Lavinia o Alba Longa, según diferentes autores (Estefanía, 2006), pues se fundó donde el héroe Eneas encontró a una cerda blanca amamantando a treinta lechones (Virgilio, *ca* 19 a.C./2016: III 389-393). Cada lechón simbolizaba a una ciudad de las treinta que formarían parte de la posterior Liga Latina. Sin embargo, en el mundo clásico, el jabalí tenía unas connotaciones más radicales, suponiendo frecuentemente el enfrentamiento con diversos héroes, cuando no la unión de todos para dar muerte al mismo, como ocurrió con el Jabalí de Calidón (Figura 3). Otro jabalí, incluso más famoso, puede ser el de Erimanto, cuya captura formaba parte del cuarto trabajo de Heracles. Por su parte, los celtas, vincularon el jabalí a la mujer a través de la diosa forestal Arduina (Figura 4).

FIGURA 3. *Relieve en mármol de un sarcófago romano con el Jabalí de Calidón siendo abatido por Meleagro, ca. s. III, Palazzo dei Conservatori (Roma)*



Fuente: Jastrow, 2006

FIGURA 4. *Posible representación en bronce de Arduina montando un jabalí, ca. s. I.*



Fuente: Max Dashu, 1998

Aunque Varrón (*ca* 19 a.C/2010: II 4, 9) ya comentaba que el cerdo era sacrificado para celebrar actos de paz e incluso bodas, no es hasta la

Edad Media que ya se manifiesta la matanza del cerdo como un evento claramente distinguido. Destaca la multitud de calendarios medievales en los que aparece la montanera en octubre y la matanza en noviembre. Aunque el cerdo también tiene una lectura peyorativa, especialmente en el norte de Europa mediante la figura de la *Judensau* (literalmente la cerda judía) (Wiedl, 2010), en países católicos se asoció a San Antón Abad (Figura 5), por la crianza que de este animal hacían los Hermanos Hospitalarios de San Antonio Abad para alimentar a los enfermos (Fernández Peña, 2008).

FIGURA 5. *Las tentaciones de San Antonio Abad (detalle), óleo*



Fuente: El Bosco, ca. 1510-1515

Pese a la gran expansión porcina durante milenios, no fue hasta el Descubrimiento de América que el cerdo llegó al Nuevo Mundo, concretamente mediante el segundo viaje de Colón (Pellegrini, 2008), donde se llevaron multitud de ganados al continente americano (León Guerrero, 2000). La expansión allí fue prolífica, y de ella proceden razas porcinas actuales como el Sampedreño, el casco de mula o el moura en Iberoamérica, y el choctaw o el Ossabaw en Norte América. Allí, los cerdos llevados por los españoles se mezclaron con los llevados por otras culturas posteriormente, resultando en un amplio abanico racial, como ocurre en el continente americano, especialmente en el centro y sur.

No obstante, de acuerdo a Clemente López (2012), el cerdo ibérico atravesó diferentes crisis en España, iniciadas en la Mesta y por la

priorización del ganado ovino, y continuadas con las posteriores desamortizaciones, en las cuales se roturaron multitud de dehesas (Rosado Pacheco, 2020). Por si fuera poco, en el siglo XX, con la industrialización agrícola y la llegada de cerdos de un engorde más rápido, el cerdo ibérico se abandonó casi por completo, cruzándose con las razas alóctonas (González, 2003) y resultando en la extinción de multitud de estirpes de dicho tronco racial.

La inclusión de los cerdos de rápido engorde en la producción ganadera llega a nuestros días y, en gran parte, se encuentra detrás del surgimiento de corrientes contrarias a la matanza. La realidad es que, en no pocas ocasiones, diferentes organizaciones animalistas han puesto de manifiesto cómo los cerdos viven hacinados en naves industriales, en ocasiones con heridas y malformaciones que suponen un auténtico calvario para estos animales (Garmendia, 2019/2020). El problema es que hay claras diferencias entre un cerdo procedente de un manejo industrial (Figura 6) y otro de uno preindustrial (Figura 7).

FIGURA 6. *Granja industrial donde los cerdos se concentran y ceban a base de pienso*



Fuente: El Mundo 2022

FIGURA 7. *Cerdos ibéricos en una dehesa de Extremadura*



Fuente: Dehesa Barón de Ley, s.f.

Es en la sociedad preindustrial donde el cerdo adquiere por última vez su relación con la mujer, la abundancia y la autosuficiencia, para pasar, tras la urbanización de la humanidad, a ser exponente animalista. Empero, se trata de un animalismo que reivindica el antiespecismo (es decir, que todos los animales son iguales) y que se sincretiza con el ecofeminismo. Es decir, en la urbe, la simbología atribuida al cerdo y a la mujer fraguada durante milenios se rompe para ser algo totalmente contrario a lo que era: una reivindicación animalista vegana cuyo máximo exponente es el tabú a la muerte, la tanatofobia. Todo ello queda materializado en el feminismo vegetariano de Carol Adams, quien señala (1990) que los hombres, del mismo modo que cosifican al animal, que fragmentan y lo consumen a través de la carne, cosifican a la mujer, que fragmentan y la consumen con el abuso sexual. Empero, convendría recordar a Smith que, del mismo modo que no toda relación sexual entre hombre y mujer es un abuso o violación, no toda la carne proviene de alienación y cosificación animal. Para mostrar esta unión entre el consumo cárnico, la cultura, el saber y el empoderamiento femenino en la sociedad preindustrial, se presenta la transcripción resultante de la participación en una matanza.

4.2. La matancera y la matanza

El seis y siete de diciembre de 2021 se asistió a una matanza de un cerdo que iba a realizar una familia, una vivencia que forma parte del trabajo

etnográfico realizado en esta investigación y que se comparte tal y como se recogió en su momento.

El primer día de matanza se dio muerte al animal y se limpió para poder procesarlo el día siguiente. Tras aturdir al animal, se procedió a matarlo de la manera más humana posible. Se guardaron pruebas para el veterinario, con el fin de asegurar que el animal no contagiaría enfermedades como la triquinosis. Las matanceras recogieron la sangre del animal en un barreño mientras movían las manos enérgicamente, con el fin de evitar la coagulación y poder hacer morcillas al día siguiente (Figura 8).

FIGURA 8. *Recogida de la sangre para hacer morcillas*



Fuente: Elaboración propia, 2021

Mientras las matanceras preparaban materiales que usaríamos posteriormente, los hombres retiraban la piel del animal con ayuda de unos cuchillos y agua caliente. Era importante retirar la piel y no afeitar el animal. De esta tarea y otras donde el agua caliente era crucial, se devenía la presencia de un gran caldero de agua con un fuego encendido debajo durante los dos días de matanza (Figura 9).

FIGURA 9. *Caldero con agua sobre el fuego*



Fuente: Elaboración propia, 2021

Tras limpiar el animal, se procedió a retirarle las pezuñas delanteras y a abrirlo para retirar las tripas y otras vísceras comestibles, como el corazón, el hígado o los pulmones. En los tendones de las pezuñas traseras se realizaron incisiones para poder colgar al animal de un camal para que se orease durante la noche.

Aunque la matancera tenía tripas de ternera limpias de carnicería, decidió limpiar algunas del cerdo, pues aseguró que el chorizo salía mejor en las tripas del propio animal que en las de ternera. Era una tarea complicada que requería de dedicación, remojando continuamente las tripas en sal, limón y vinagre, y enjuagándolas muy bien. Tras limpiarse exhaustivamente, se les daba la vuelta para que la parte interna no tuviera contacto con la carne que almacenaría. Una vez limpias las tripas, la matancera comenzó a pelar y picar cebollas y ajos, y el matarife cocinó al fuego una prueba de asadura. Mientras se realizaban esas tareas, los presentes recordaban a diferentes matarifes y matanceras. El matarife era el hombre que iba casa por casa matando, limpiando y

descuartizando el animal; la matancera, la mujer que se dedicaba a procesar el animal y convertirlo en alimento o ingrediente futuro. Los presentes comentaron cómo algunos vivían de ser matarifes y, sobre todo, cómo algunas matanceras eran tan magistrales en la matanza que las llamaban de otras casas para realizar el evento. Esto suponía una consideración de la mujer diferente a la que se suele tener de la sociedad campesina, pues la misma no solo dotaba de alimento físico a la familia, sino de ingresos extras para afrontar otros gastos en época de tanta necesidad.

Posteriormente, se cocinó algo de magro y asaduras del animal en el fuego, de acuerdo a la receta familiar, que además de ajos y cebollas incluía vino, agua, laurel, pimienta, sal y aceite de oliva, y un majado de 2 rebanadas de pan, almendras y ajos. Con la cena terminó el primer día de matanza, para continuar al día siguiente.

Tras el desayuno, despedazamos el animal, y el matarife iba comentando qué era cada parte. Según las indicaciones de la matancera, iba colocando las diferentes partes en un lugar u otro. Se procedería a reservar algo de las partes nobles para congelar y consumir como carne, y otras, junto al resto, para realizar embutidos, chicharrones o añejos para pucheros y guisos. Las mantecas del animal, retiradas tras los solomillos reservados para Navidad, se reservarían para hacer las morcillas. Después tocaron las costillas y los lomos, que se harían en manteca. Los tocinos se usarían en embutidos y también se salarían para pucheros. Los jamones y paletillas no se curaron por no hacer suficiente frío pese a estar en invierno. En definitiva, los distintos cortes de carne tenían diferentes destinos que en ocasiones compartían (Figura 10).

FIGURA 10. *Despiece de la columna vertebral*



Fuente: Elaboración propia, 2021

Mientras el matarife terminaba de despiezar el animal, las matanceras (en el segundo día había cuatro), se dedicaban a preparar las carnes, guardarlas y picarlas, y a preparar los ingredientes, máquinas y demás cacharros para realizar los embutidos. Las matanceras picaron la carne y procedieron a mezclarlas con los diferentes ingredientes, según fueran para salchichones o chorizos. Para los salchichones usaron el popurrí de especias de una marca ya tradicional, y para el aliño de los chorizos usarían sal, ajos machacados, pimienta, clavo y pimentón dulce.

Mientras tres matanceras seguían mezclando las carnes para chorizos y salchichones, una cuarta limpiaba las mantecas de las "mollejuelas", una grasa que difería en color y textura y que, de acuerdo a la experiencia de las mujeres, hacía explotar las morcillas del mismo modo que los ajos verdes. Mientras todos trabajaban, una de las matanceras realizaba un arroz de matanza con carnes del animal y las especies que llevan los embutidos, donde se notan en especial los de la morcilla, por ser los más característicos. Los ingredientes para hacer las morcillas son ajo asado, pimentón, pimienta, clavo, orégano, anís, canela, comino y sal.

Las matanceras, acostumbradas a trabajar toda la vida en casas con cerdos del tipo ibérico, se sorprendieron al mezclar la sangre con las mantecas, pues salió muy poca cantidad de relleno para las morcillas. Por ello, todos comentaron las diferencias entre los cerdos que solía haber en el pueblo y los que llegaron en los setenta que, tal y como el que habíamos procesado, era de tipo industrial, de más rápido crecimiento y menor conversión en grasa. De igual modo, las matanceras comentaron la relevancia de la grasa porcina en el pasado, pues permitía conservar la carne muchos meses en una época que no existían electrodomésticos que hoy consideramos básicos.

Luego, las matanceras comenzaron a embutir los rellenos en las tripas y a enristrarlas (Figura 11). Los hombres seguían despedazando partes del animal y salando los trozos que las matanceras desechaban, incluyendo los huesos. El matarife procedió a cocinar los chicharrones, cuyo único aditivo era la sal. Para terminar la matanza se procedió al embutido de las morcillas, que debían cocerse veinte minutos por cada lado en un perol con agua puesto en la chimenea, a fuego lento. Todos los embutidos se colgaron en una sala destinada para ello y, tras dos días

de arduo trabajo, se agradeció que el animal hubiera producido pocas morcillas.

FIGURA 11. *Matanceras enristrando los embutidos*



Fuente: Elaboración propia, 2021

4.3. Trabajo artístico

4.3.1. "Matanceras empáticas"

Basado en el estudio bibliográfico y en la propia experiencia, la ceremonia de sacrificio del cerdo llegó a convertirse en uno de los eventos más significativos de la vida rural. Este evento encierra una variedad de temas interconectados, como la autosuficiencia, la gastronomía, la producción agrícola y el conocimiento femenino transmitido oralmente. Estos temas pueden ser utilizados para abordar cuestiones contemporáneas, como el activismo en defensa de los derechos de los animales, el feminismo, la relación entre lo rural y lo urbano, así como los hábitos alimentarios y de consumo.

En cualquier caso, esta representación surge como respuesta al sentimiento de pesar que experimentan las personas al sacrificar al animal que han criado durante un período de tiempo, ya sea un año o más. En

este caso, el cerdo es el protagonista, ya que su inteligencia genera una gran empatía. La obra (Figura 12), realizada con lápices y óleo sobre papel Fabriano Artístico liso, tiene unas dimensiones de 76 x 77 cm. El boceto inicial se realizó en papel reciclado con lápiz y tinta.

FIGURA 12. *Matanceras empática.s*



Fuente: Elaboración propia, 2023

La obra establece una sutil relación con el activismo urbano en defensa de los derechos de los animales, que equipara a los animales con las personas, adoptando una postura antiespecista. Es por ello que uno de los cerdos lleva una mantilla y una peineta. Este cerdo con peineta representa la esencia del animal, ya que surge de otro cerdo que yace debajo de él, a punto de ser sacrificado. La mujer encargada del sacrificio siente que traiciona al animal debido a un constructo cultural, el de la esencia o alma del animal. Esto da lugar a un diálogo pasivo, un activismo animalista basado en reflexiones filosóficas y saludables que, aunque se apoye en constructos culturales como el alma, cede ante la necesidad de alimento. Es en esta aceptación del trauma de la muerte donde nace la cultura gastronómica y productiva de la matanza. Sin

embargo, hoy en día, la cultura de la matanza ha fracasado ante el trauma de la muerte, puesto que ya no existe la necesidad de producir alimento ni se tiene la posibilidad de hacerlo.

La mayoría de los cerdos representados en la obra son de razas no autóctonas, como el large white, pietrain y landrace, lo que sitúa cronológicamente la escena en torno a la década de 1970, cuando comenzó la sustitución de las razas autóctonas en Andalucía. Este fue el comienzo de la superproducción que también llegó al mundo de la ceremonia de sacrificio del cerdo: en lugar de criar cerdos ibéricos durante un año para la matanza, se realizaban varias matanzas debido a la rapidez de crecimiento de las nuevas razas, no solo debido a la biología de estas, sino también debido a los nuevos piensos.

Las personas encargadas de la matanza son mujeres de edad avanzada, corpulentas y robustas. Por esta razón, a la más joven de ellas, la de la izquierda, se le cae el cuchillo. Las más ancianas, una encima de la otra, están acostumbradas a este tipo de eventos. Esta composición hace referencia al cuidado de las personas de edad avanzada que en el mundo preindustrial hacían las mujeres, a la par que a la transmisión intergeneracional del conocimiento femenino, a la herencia oral femenina. La corpulencia de las mujeres encargadas de la matanza, al igual que la presencia de tantos cerdos que desfilan al fondo, se debe a la abundancia de alimento que supuso la producción industrial. Aunque a algunas les pesa y llevan a sus espaldas el recuerdo de los cerdos ibéricos, el material genético porcino fue sustituido. Las razas foráneas encontraron su lugar en unas casas abiertas por el hambre. La migración a la ciudad que supuso la sobreproducción industrial y la desconexión social con los ciclos de vida y muerte (donde la matanza era su mayor exponente) originó el animalismo, que en no pocas ocasiones se sincretizó con el feminismo.

4.3.2. “El estandarte”

La crítica al supuesto salvajismo rural por parte de la sociedad urbana, fue la motivación principal detrás de la creación de esta obra (Figura 13). Se trata de un óleo sobre lienzo de 25 figuras que mide 65 x 81 cm. Tanto la propia experiencia como la observación de la sociedad citadina,

han evidenciado cómo se tilda de "asesinato" al acto de sacrificar un animal que ha sido criado para el autoconsumo. Hoy en día, el rechazo a la crianza de animales con fines alimentarios es prácticamente unánime, incluso entre aquellos que crían animales únicamente como adorno o capricho. Si en la obra anterior se vinculó la matanza al feminismo, en esta se muestra una postura en contra de esta sociedad tanatofóbica utilizando un recurso visual llamativo: la sangre. Si el color dominante en la obra anterior era el gris, en esta se da paso al rojo, simbolizando así el cambio del animalismo y feminismo preindustriales al juicio anti rural de la sociedad urbana, donde el feminismo y el animalismo se han sincretizado a través de autores como los mencionados antes.

FIGURA 13. *El estandarte*



Fuente: Elaboración propia, 2023

La escena caótica busca mostrar el rechazo colectivo a las prácticas de sacrificio animal, especialmente a través del uso del color y la representación destacada de un gran cerdo atravesado por varas, que da nombre a la obra. Esta representación exagerada potencia una lectura dual, sugiriendo lo que el resto de personajes están haciendo. Un grupo de hombres mayores guía a un niño para que sostenga una de las varas. Estas varas, que podrían interpretarse como lanzas y que simbolizan el

sufrimiento imaginado por los críticos de las prácticas de sacrificio animal, representan en realidad el conocimiento y la conexión con otras actividades rurales. Esta conexión se establece debido al uso que históricamente se le ha dado a las varas de madera en la sociedad preindustrial, siendo utilizadas tanto para recoger almendras o aceitunas, como para realizar bastones, entre otras cosas. En la obra, estas varas también conectan el acto de sacrificar al animal con los matarifes. De esta manera, la vara-lanza realmente representa el conocimiento holístico preindustrial, que es interpretado por la sociedad de la falsa imagen como un saber que causa sufrimiento al animal y que, por lo tanto, es rechazado.

El sufrimiento de los animales, en realidad, estaba vinculado al momento de su muerte, especialmente si no se los aturdía previamente, ya que debían ser desangrados. Afortunadamente, y de acuerdo con la normativa actual, es obligatorio aturdir a un animal antes de sacrificarlo. Sin embargo, en representaciones históricas de este acto se encuentran matarifes aturdiendo cerdos antes de matar a los animales. Por otro lado, hoy día, el veterinario designado por el Ayuntamiento del pueblo debe tomar muestras para detectar la triquinosis. Se considera indispensable cumplir con estas medidas para adaptar esta práctica ancestral a los tiempos modernos.

Además del cerdo, en la obra aparecen otros animales como burros, perros, más cerdos e incluso un gallo, lo que resalta su transversalidad: animales de trabajo, animales de compañía y animales destinados al consumo, cada uno con roles diferentes en la producción y la cultura rural. Esto representa el especismo característico de las sociedades rurales y de los nuevos sistemas de producción integrados, así como las autosuficiencias que ambos perseguirían. Como se mostró antes, aquí se defiende el especismo, ya que permite explotar la tierra de manera sostenible, integrando animales y plantas con etologías y biologías diferentes.

A la izquierda, en unas ruinas y bajo una higuera, crecen plantas comestibles no solo para los cerdos, sino también para las personas. A la derecha, en primer plano, una mazorca representa los nuevos sistemas de alimentación del ganado, lo que ha supuesto una mayor comodidad para los humanos. Esta comodidad está representada por una silla que se funde con el cuerpo de una mujer cadavérica, haciendo alusión a la intoxicación

de los alimentos que consumimos sin preocupaciones. Detrás se representa la industria cárnica mediante una carreta llena de calaveras y cuerpos de cerdos. Esta industria, con grandes consecuencias medioambientales, sigue funcionando a pesar de que no es visible para la mayoría de la gente. Mientras tanto, las prácticas que podrían contrarrestar estos efectos son demonizadas y reciben una avalancha de críticas: la crianza y el sacrificio de animales, protagonizada por la matanza en este caso.

Continuando con el análisis del cuadro, en el centro y en primer plano, un burro antropomórfico tira de una carreta llena de cerdos representados de manera casi caricaturesca. Estos cerdos tienen un destino similar al del cerdo protagonista de la escena: el sacrificio. Esta pequeña escena está cargada de simbolismo. Por un lado, se hace una comparación con la carreta utilizada en la ganadería industrial, pero esta es mucho más pequeña y los cerdos que transporta son adorables y tranquilos. Mientras tanto, el burro que tira de la carreta parece cansado y contempla a otro burro, esta vez un juguete hecho de corcho y mondadientes. El tamaño reducido de la carreta hace referencia al bajo consumo de carne en la sociedad preindustrial, mientras que la forma en que se presentan los cerdos alude a la organización del sistema de producción, donde todos los elementos estaban en equilibrio y contribuían a la supervivencia y perpetuación del conjunto. El burro antropomórfico simboliza la fuerza del pueblo llano atribuida a estos animales en el contexto de la ganadería. Por último, el burro de juguete hace referencia a la infancia, un momento en el que todo lo anterior era absorbido y preparaba a los niños para la vida en sociedad.

La práctica del sacrificio animal ha sido demonizada por la sociedad urbana, que la considera un acto de salvajismo. Esto se debe a que solo se enfoca en el momento de matar: el instante en que se clava un cuchillo en la garganta de un animal, un acto que dura apenas dos segundos y que, si se realiza correctamente, debe hacerse cuando el animal está inconsciente. La matanza resulta molesta porque la sangre es visible, razón por la que la sangre es el foco de esta obra. En cambio, la industria cárnica, silenciosa y oculta dentro de edificios que impiden el acceso del público, no genera tanto rechazo, ya que, en la sociedad contemporánea, lo que no se ve no existe.

Hoy en día, se cuenta con los medios necesarios para criar animales de forma humanitaria y para asegurarnos de que no sufran antes de ser sacrificados. Se puede criar animales reduciendo el impacto en el medio ambiente, alimentándolos con restos orgánicos domésticos o urbanos y con cualquier cosa que crezca en los alrededores. Y es posible preservar la cultura que gira en torno a estos animales, reconociendo el papel de empoderamiento femenino que suponía en el pasado, donde cada hogar contaba con sus propias recetas y técnicas para conservar y cocinar la carne, al mismo tiempo que se fortalecen las relaciones interpersonales. Hay muchas cosas que se pueden hacer con sentido común. Sin embargo, como dijo Voltaire, el sentido común es el menos común de los sentidos, y su ausencia es lo que se pretende representar en este cuadro, mostrando la simbología que subyace en esta práctica a pesar del juicio urbano.

5. CONCLUSIONES

La vivencia de una matanza como parte del trabajo etnográfico de la tesis doctoral supuso la apreciación de la muerte como algo que trasciende a la propia vida, no solo tróficamente. En la matanza (Figura 14) se fortalecen las relaciones interpersonales y la identidad cultural, tanto por estar materializándola, como por tener un permanente recuerdo de cómo se hacen las cosas y de dónde vienen. Además, invita a la creación artística, pues se encuentra marcado por un simbolismo de principio a fin: la sangre, los cacharros, el fuego, el agua… Todo ello no hace sino potenciar un pensamiento crítico artístico sobre los valores que se vivían en las actividades de autosuficiencia preindustriales, donde la consideración y el respeto a lo que decía la mujer en el evento eran una máxima.

Por otro lado, una profundización bibliográfica en torno a la matanza, el cerdo y su asociación multicultural con la mujer, supuso la confirmación del papel de este evento en el empoderamiento femenino preindustrial. Además, la matanza suponía el culmen y la materialización real de diversas actividades destinadas a la autosuficiencia, por no hablar de la posibilidad de contar con una dieta balanceada, donde la carne no era un plato principal sino un ingrediente más de un gran recetario tradicional. El empleo de razas autóctonas, como el ibérico, facilitaba una abundancia de grasa que era necesaria tanto para conservar la carne

como para otros usos, y esto podía comprobarse a través de las propiedades organolépticas de los productos. Productos que eran elaborados en todas las casas por diferentes mujeres, que facilitaban al mismo tiempo la supervivencia familiar, así como la conservación de biodiversidad doméstica y silvestre.

FIGURA 14. *Familiares y vecinos en una matanza en 1934*



Fuente: Archivo Regional de la Comunidad de Madrid, 2007

Además, la figura de la mujer dentro de la matanza se transformaba en la unión familiar y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales e intergeneracionales, algo indispensable para posibilitar la autosuficiencia, no solo por el alivio psicológico y emocional necesario en una vida de gran esfuerzo, sino por la transmisión oral de conocimientos que suponía. Todo ello hace de la matanza un evento cultural del que todas las familias deben estar orgullosas ante el animalismo desconocedor de los trasfondos que encierra, lo que consolida a la matanza tradicional como un gran ejemplo de resiliencia cultural frente a una sociedad de imágenes instantáneas, donde la filosofía ha sido abandonada tanto como la propia identidad de los pueblos.

Finalmente, el arte, tanto por los procesos que encierra como por los resultados que produce, se consolida como un medio ideal para comunicar esta y otras temáticas estudiadas. Además, el proceso artístico y

las obras resultantes favorecen la aparición de preguntas y filosofías que permiten abordar la legitimidad de la cultura rural preindustrial, que debe reivindicarse y adaptarse al presente si realmente se pretende alcanzar la sostenibilidad en la producción de alimentos.

8. REFERENCIAS

Adams, C. J. (1990). The Sexual Politics of Meat: A Feminist-Vegan Critical Theory. Continuum.

Alves, E., Fernández, A.I., Rodríguez, M.C., Ovilo, C. & Silió, L. (2008). Tres pesquisas sobre el origen del Manchado de Jabugo. En XIV Reunión Nacional de Mejora Genética Animal Diputación Provincial de Sevilla: ITEA 194(2), pp. 308-313. http://hdl.handle.net/11441/44757

Clemente López, I. (2012). Caracterización de la diversidad genética del cerdo ibérico a través del estudio de las diferencias fisicoquímicas de piezas cárnicas para consumo en fresco (illiopsoas y psoas menor) reguladas por su norma de calidad [Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba]. http://hdl.handle.net/10396/7556

Columela. (1824). Los doce libros de agricultura que escribió en latín Lucio Junio Moderato Columela. Tomo I. Imprenta de D. Miguel de Burgos. https://bit.ly/4b7VJDb (Obra original publicada ca. 42)

Diéguez Garbayo, E. (1993). El cerdo ibérico. Agricultura: Revista agropecuaria y ganadera 726, 70-73. https://bit.ly/3JTzEMp

Eriksson, P. (2019). An Investigation into the Swine of Ancient Egypt [Tesis Doctoral, Uppsala University]. https://bit.ly/3QE30Cq

Estefanía, D. (2006). La fundación del Eneas virgiliano en el Lacio: una nueva Troya. RELat - Revista de estudios latinos, 6, 17-39. https://doi.org/10.23808/rel.v6i0.87890

Fernández Peña, M. R. (2008). San Antonio Abad, un santo antiguo pero muy actual. En El culto a los santos: cofradías, devoción, fiestas y arte (pp. 677-690). Ediciones Escurialenses: Real Centro Universitario Escorial-María Cristina.

Garmendia, A. (2019-2020). Factoría. La explotación industrial de cerdos. Tras los muros. https://bit.ly/4bN6mLF

González, J. R. (2003). El cerdo ibérico en la dehesa. Aprovechamiento en la industria cárnica. En M. M. Valera Córdoba (Coord.), Jornadas ibéricas de razas autóctonas y sus productos tradicionales: ganadería ecológica (pp. 75-83). Junta de Andalucía, Consejería de Agricultura y Pesca. http://hdl.handle.net/11441/53154

Kijas, J. M. H. & Andersson, L. (2001). A phylogenetic study of the origin of the domestic pig estimated from the near-complete mtDNA genome. Journal of Molecular Evolution, 52, 302-308. https://doi.org/10.1007/s002390010158

Larson, G., Albarella, U., Dobney, K., Rowley-Conwy, P., Schibler, J., Tresset, A., Vigne, J.D., Edwards, C. J., Schlumbaum, A., Dinu, A., Bălăçsescu, A., Dolman, G., Tagliacozzo, A., Manaseryan, N., Miracle, P., Van Wijngaarden-Bakker, L., Masseti, M., Bradley, D. G. & Cooper, A. (2007). Ancient DNA, pig domestication, and the spread of the Neolithic into Europe. Proceedings of the National Academy of Sciences, 104(39), 15276-15281. https://doi.org/10.1073/pnas.0703411104

León Guerrero, M. M. (2000). El segundo viaje colombino [Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid]. https://bit.ly/3QBXMak

Lobban Jr, R. A. (1994). Pigs and Their Prohibition. International Journal of Middle East Studies, 26(1), 57-75. https://doi.org/10.1017/S0020743800059766

Pellegrini, S. (2008). Cristóbal Colón en las Islas Canarias. Base naval ideal por sus vientos y provisiones. En F. Morales Padrón (Coord.), XVII Coloquio de Historia Canario-Americano: V Centenario de la muerte de Cristóbal Colón (pp. 572-605). Cabildo Insular de Gran Canaria. https://bit.ly/3wuhRIK

Rosado Pacheco, S. (2020). La propiedad de la dehesa: un sistema histórico de la ordenación del territorio rural. Monfragüe Desarrollo Resiliente, 13, 215-242. https://bit.ly/3UT3WFi

Varrón. (2010). Rerum rusticarum. Libri III (Trad. J. I. Cubero Salmerón). Consejería de Agricultura y Pesca, Servicio de Publicaciones y Divulgación. https://bit.ly/3wrKXsd (Obra original publicada ca. 19 a.C.)

Velde, H. (1992). Some Egyptian Deities and their Piggishness. En U. Luft (Ed.), Studia Aegyptiaca XIV: The Intellectual Heritage Egypt. Studies presented to Laszlo Kakosy by friends and colleagues on the occasion of his 60th birthday (pp. 571–578). Eötvös Loránd Universit.

Virgilio. (2016). La Eneida. Gredos. Obra original publicada ca 19 a.C.

Wiedl, B. (2010). Chapter 9. Laughing at the Beast: The Judensau: Anti-Jewish Propaganda and Humor from the Middle Ages to the Early Modern Period. En A. Classen (Ed.), Laughter in the Middle Ages and Early Modern Times: Epistemology of a Fundamental Human Behavior, its Meaning, and Consequences (pp. 325-364.). Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110245486.325

SIMULACIÓN Y PERFORMATIVIDAD EN LAS IMÁGENES ACTIVISTAS: *VISIT TEL AVIV* COMO CASO DE ESTUDIO

ELENA GABRIELA FRAJ HERRANZ
Universitat de Barcelona
MIGUEL ÁNGEL RAMOS LÓPEZ
Universitat Pompeu Fabra

1. INTRODUCCIÓN

El siguiente artículo presenta una reflexión sobre las prácticas de arte activista en las que, como creadores y creadoras, desarrollamos en colaboración con diferentes agentes y movimientos sociales a través de la plataforma colectiva *Rodillo*. Nos centraremos, en esta ocasión, en una de las acciones visuales impulsada recientemente desde este dispositivo, se trata de la campaña *Visit Tel Aviv* (Rodillo, 2023).

Visit Tel Aviv consistió en una acción de denuncia social, una crítica política y una iniciativa solidaria cuyo fin consistía en recoger las 3.750 firmas necesarias para que el Ayuntamiento de Barcelona planteara en el pleno del consistorio el fin del hermanamiento entre Barcelona y Tel Aviv establecido hacía 25 años (Cobo, 2022). Después de varios meses de difusión entre la ciudadanía se consiguió alcanzar el objetivo, llegando a recoger más apoyos de los necesarios al sobrepasar las 4.000 firmas. Realizada junto a la red de colectivos de apoyo a Palestina de Barcelona, la campaña creativa que ayudó a conseguir el objetivo fue financiada a través de una organización que contaba con soporte económico de la Agencia Catalana de Cooperació, organismo público dependiente de la Generalitat de Catalunya. El grueso de la propuesta estaba formado por tres carteles y tres videos mediante los que se pretendía crear conciencia sobre la realidad de las políticas de apartheid ejercidas por los sucesivos gobiernos de Israel sobre los Territorios

Ocupados y, señalar a la vez, las consecuencias del silencio internacional frente a estas. A diferencia de otras campañas de concienciación social al uso, *Visit Tel Aviv* fue diseñada bajo la apariencia retórica de una simulación publicitaria cuyo tratamiento narrativo se basaba en la ironía y la contradicción. De este modo, la ficcionalización representaba una supuesta promoción por parte del estado de Israel que, dirigida a la ciudadanía de Barcelona, invitaba a practicar turismo en los territorios ocupados a través de unas escenas extrañas y distópicas.

Al inicio de la campaña surgieron fricciones visibles en las esferas comunicativas ya que las imágenes llevaban al límite ciertos temas despertando quejas entre aquellos sectores políticos conservadores o con intereses económicos en Israel. El hecho de ser una acción activista financiada por el gobierno local generó conflictos en prensa y en las redes sociales, los cuales dieron lugar a debates en el seno de los agentes implicados en el proyecto.

FIGURA 1. *Visit Tel Aviv. The best apartheid in the world. https://bit.ly/4anoPgD*



Fuente: Rodillo.club

FIGURA 2. *Visit Tel Aviv. Enjoy extreme democracy. https://bit.ly/3WM9Bi9*



Fuente: Rodillo.club

FIGURA 3. *Visit Tel Aviv.Technology tested in combat! https://bit.ly/3ycXXCs*



Fuente: Rodillo.club

2. OBJETIVOS

- Trataremos de averiguar cómo este tipo de imágenes producidas de forma colaborativa que llevan al límite la relación entre lo real y lo ficticio y que utilizan la ironía son capaces o no de incidir sobre aquello que se proponen transformar.
- Identificaremos y expondremos los procesos de trabajo colaborativos utilizados en el caso seleccionado y nos centraremos en la complejidad que entraña el desarrollo de este tipo de procedimientos en la creación de imágenes políticas y activistas.

3. METODOLOGÍA

3.1. Métodos y herramientas

Para poder desarrollar el análisis construimos una metodología cualitativa compuesta, primero, por la elaboración de un marco teórico que recoge una breve genealogía de prácticas artísticas activistas basadas en la simulación y la falsificación. Este *frame* servirá para poder situar el caso de estudio en un contexto más amplio y mostrar así su trazabilidad a través del hilo rojo que une estos modos de hacer.

A continuación, desarrollamos un método de autoinvestigación en el que utilizamos varias herramientas. La primera herramienta consiste en la recopilación de una breve cronología y en una descripción de los hechos a través de datos recopilados por nosotros y nosotras mismas cuyo objetivo será dibujar un mapa de los procesos colaborativos que se dieron entre artistas y activistas. Utilizamos fuentes propias, ya que al ser creadores y creadoras de las piezas podemos aportar la información y los datos necesarios, pero además, recogemos información sobre los resultados obtenidos a través de fuentes periodísticas. El segundo método que usamos consiste en la elaboración de un análisis textual de las imágenes atendiendo a la procedencia material de las mismas con el objeto de situarlas discursivamente en las narrativas de cada pieza.

A partir de la pregunta "¿qué hace que una imagen sea política y dónde reside su performatividad?" (Soto, 2020) trataremos de dilucidar dónde reside la potencia de la crítica creativa de las artes visuales en procesos como el expuesto aquí.

3.2. Marco teórico

Walter Benjamin (2015) plantea que la capacidad transformadora del artista como agente de cambio y sujeto revolucionario pasa por la generación de un discurso crítico mediante su obra, aún trabajando desde unos medios de producción que no le pertenecen. Perdida el aura del objeto artístico con la invención de la fotografía, lo que queda en la obra de arte es su valor intrínsecamente político. Benjamin alude a las técnicas del teatro épico de Brecht así como al montaje cinematográfico, a la interrupción, a la apropiación de otras disciplinas como estrategias capaces de provocar en el receptor un efecto de lejanía y distanciamiento que le permitan tomar posición respecto a lo que acontece. También en relación con el teatro épico, el autor señala la risa como elemento que facilita la expresión de una opinión de forma más efectiva que acudiendo a discusiones o análisis complejos: "Apuntemos, a modo de inciso, que nada propicia más la reflexión que la risa -las convulsiones del diafragma suelen ser más incisivas que las del alma." (Benjamin, 2015, p. 32). Es en estas técnicas, expone el autor, donde reside el gesto político, el cual no recae tanto en el realismo objetivo que, mediante las técnicas de representación y exposición de las desigualdades, convierte a la obra en entretenimiento, por un lado, y al espectador en consumidor, por otro.

No obstante, la hibridación de disciplinas y la difusión masiva (cine, televisión e internet) produce identidades e ideologías, dando paso a nuevas formas de consumo que condicionan las formas de relacionarse en el ámbito de la cultura. Estas nuevas producciones culturales son omnipresentes pero difíciles de apreciar, dado que sus redes son cada vez más estrechas y totalitarias y se reproducen y se estructuran tanto en el trabajo como en el ocio. De Certau (1990) las ubica en los medios de comunicación, así como en el uso que se hace del espacio. Frente a esta colonización del tiempo libre y del espacio en la que no hay hueco

para una producción propia, lo único que queda es utilizar los productos que vienen impuestos, pero para subvertirlos y tergiversarlos utilizando ardides, trucos y bricolajes. Clausewitz (1955, como se citó en De Certau, 1990) compara la astucia o la trampa con el chiste: "Así como el chiste es una prestidigitación relativa a ideas y concepciones, la astucia es una prestidigitación relativa a unos actos" (De Certau, 1990, p.61) para moverse de un plano semiológico a uno polemológico.

En el contexto de los años ochenta, protagonizado por la eclosión de los activismos culturales estadounidenses como respuesta al auge del neoliberalismo, Lucy Lippard (2001) señala la necesidad de tener en consideración el espacio como reflejo de las relaciones de poder para tratar de identificar las fuerzas históricas, económicas y culturales que han dado lugar a la conformación del entorno y permitir así conformar una mirada crítica. Es necesario profundizar en el conocimiento de nuestras relaciones con los demás, dice la autora, como parte de una ecología cultural para tomar conciencia de nuestra posición como artistas y trabajadores y trabajadoras culturales respecto a problemas tales como la falta de vivienda, el racismo y el derecho a la tierra, al agua, etc. Este tipo de planteamiento conecta con la propuesta benjaminiana en la que se propone el cambio de rol del artista para situarse como productor. Nina Felshin (2001) afirma que las prácticas culturales activistas son esencialmente colaborativas y que muchos de los proyectos de artistas activistas están estrechamente ligados a los movimientos sociales. De este modo, cuanto más amplio, implicado y consecuente sea el público-colaborador, más probable será que el proyecto alcance un cierto éxito. Otro asunto interesante que se desprende de estos modos de hacer es el cambio de rol de la institución artística, la cual debe replantearse las relaciones con la obra, los creadores o creadoras y el público.

3.3. *CULTURE JAMMING* Y GUERRILLA DE LA COMUNICACIÓN

En el contexto de los años ochenta, protagonizado por la eclosión de Las prácticas denominadas *culture jamming* constituyen el siguiente elemento de esta genealogía que enarbola la constelación de este tipo de procesos donde se sitúa el caso *Visit Tel Aviv.* Para definirlas es imprescindible acudir al texto que publicó Mark Dery (Dery, 1993) en la

revista Open Magazine titulado "Culture Jamming: Hacking, Slashing and Sniping in the Empire of Sign". Dery se apoya en la noción de hiperrealidad de Baudrillard para exponer que la realidad se pierde en una infinidad de reflejos y lo que vemos es apenas una reproducción electrónica y mejorada de los originales, llegando al punto de que cualquier tipo de relación se convierte en un simulacro. Este proceso de teatralización de los hechos supone la adecuación de los medios de comunicación a la ideología de la clase dominante, bien sea el gobierno, bien sean los intereses económicos de las grandes corporaciones. Dery sitúa la noción de simulacro en relación a la mutación del capitalismo de manufactura hacia una economía de bienes intangibles, donde la información es el principal activo y la televisión es el lugar común donde se obtiene, en detrimento de medios como la lectura o el cine, que permiten un discurso más sosegado y abierto a interpretaciones, reduciéndolo a "sesiones fotográficas y fragmentos de sonido, afirmando la hegemonía de la imagen sobre el lenguaje, la emoción sobre el intelecto" (Dery, 1993). De este modo la información se guioniza, el referente desaparece y queda solo su escenificación.

El autor explica que, influenciados por las guerrillas semiológicas que imaginó Umberto Eco, los y las creadoras de las décadas de los ochenta y noventa rechazan el papel de mero espectador o espectadora para pasar a la acción. Los *jammers* reniegan del rol asignado como consumidores introduciendo ruido en la señal de comunicación con la intención de redirigir al público hacia una consideración de la estrategia corporativa original del mensaje, fomentando interpretaciones diferentes mediante la manipulación de los símbolos de forma subversiva y asignándoles nuevos significados. Si bien el *culture jamming*, entendido como una especie de sabotaje supone una interrupción del canal de comunicación usado por la clase dominante, la guerrilla de la comunicación apunta que las formas comunicativas son prácticas de dominio en sí mismas. Por eso, estas prácticas utilizan las propias estructuras de poder y se apropian de los signos y códigos dominantes. Encontramos definidas estas prácticas en el texto de Dery donde enumera una serie de ejemplos de acciones de *culture jamming*: el *subvertising* (un cruce entre publicidad y subversión o contrapublicidad), el *billboarding*

(modificar vallas y otros formatos publicitarios) o el *fake* (la creación o difusión de sujetos y noticias falsas).

Por su parte, Grupo Autónomo A.F.R.I.K.A, Blisset y Brünzels (2000), van más allá y definen una serie de métodos o tácticas que, sin ser categorías estancas e inamovibles, sí que sirven para entender qué herramientas se utilizan para llevar a cabo los fundamentos teóricos anteriores: distanciamiento, collage y montaje, tergiversación o reinterpretación, sobreidentificación, afirmación subversiva, camuflaje, invención o también el *fake*. Esta serie de tácticas son formas de agenciamiento de poder y se pueden conectar con la idea gramsciana de hegemonía[100]. Gramsci entiende por hegemonía el resultado de una serie de pactos continuos entre la clase burguesa dominante y la clase dominada, produciendo un consenso que los une a nivel de ideas y representaciones, permitiendo incluso ciertos conflictos y contradicciones internas. Es la forma de resolver estos conflictos en las relaciones sociales lo que Gramsci denomina hegemonía de la clase dominante y se desarrolla a través de las formas de interrelación, en la interpretación de los símbolos, en los modos de comunicación y en la gramática cultural: el "sistema de reglas que estructura las relaciones e interacciones sociales. [...] La gramática cultural abarca la totalidad de los códigos estéticos y de las reglas de comportamiento que determinan la representación de los objetos y el transcurso normal de situaciones en un sentido que se percibe como socialmente conveniente" (Grupo Autónomo A.F.R.I.K.A et al., 2000, p. 17). Incluye todos los gestos y rituales que se producen de forma rutinaria en una sociedad y comprende las divisiones sociales del tiempo y el espacio, condicionando de esta manera las posibilidades de comunicación. Son expresiones aparentemente neutras de las relaciones de poder que, sin embargo, son fundamentales en su producción y reproducción. Esta omnipresencia de las relaciones de poder expresadas mediante la gramática cultural choca con la concepción burguesa de "cultura" a la cual se le asigna unos espacios y

[100] Aunque hablan de él en el libro Manual de Guerrilla de la Comunicación no aparece citado ningún texto concreto de Antonio Gramsci. Sin embargo, el concepto de hegemonía es transversal en prácticamente toda su obra, especialmente en *Quaderni del carcere*, editado por primera vez en 1948.

segmentos de la sociedad perfectamente delimitados. Sin embargo, si se considera que la cultura atraviesa todas las formas de expresión humana, incluso los gestos, los símbolos y los actos más cotidianos, ya no es posible considerar cultura y política como dos ámbitos diferenciados, de modo que la acción política se articula así también dentro de las formas culturales.

4. DISCUSIÓN

4.1. IMÁGENES PERFORMATIVAS

Visit Tel Aviv es una práctica de producción cultural que se inscribe en las genealogías del *culture jamming* y la guerrilla comunicativa ya que su idiosincrasia se basa en la apropiación de códigos publicitarios utilizados en campañas turísticas con la finalidad de generar una simulación. La campaña es una falsa publicidad turística que apela a los imaginarios vacacionales compuestos por representaciones del paraíso, lo desconocido o la aventura. Para ello se construyen tres voces, tres personajes que emulan utópicamente a cierto tipo de individuo que descubre, experimenta o se expande económicamente, promesas e imaginarios estos que constituyen el relato colonialista occidental. Sin embargo, al igual que sucede con las prácticas de *culture jamming*, la narración de esas utopías capitalistas es interrumpida por escenas de destrucción de Palestina, cortocircuitando la evocación del paraíso prometido y convertido finalmente en distopía. A través de un montaje dialéctico, la paradoja que se desprende de las contradicciones generadas entre texto e imagen o entre imagen e imagen, se pretende confundir al público, en un primer momento, para generar una suspensión temporal de las significaciones de imágenes y sonidos e invitar así al público a un estado de distanciamiento brechtiano.

Ahora bien, en el contexto actual de producción capitalista (diferente de la época de Benjamin, Dery o Lippard) plagado de multitud de imágenes, Andrea Soto Calderón (2020) se pregunta "cómo activar la potencia de la crítica creativa en una época que no deja de anunciar su fin". Si bien el situacionismo ensayó diversas estrategias de señalamiento de las imágenes espectaculares responsables de separar la

imagen de la realidad, tanto Soto como Rancière (2008) revisan estos postulados:

> "Sin embargo, como bien señala Jacques Rancière, en cierto sentido el diagnóstico de Debord no deja de perpetuar la visión platónica que opone la pasividad del espectáculo y la ilusión del parecer al ser. No cesa de ahondar en la distancia entre apariencia y realidad, aquella sentencia que más tarde radicalizará Giorgio Agamben al afirmar que en la sociedad espectacular se disuelve toda posibilidad de resistencia política, la sociedad espectacular «anula y vacía de contenido cualquier identidad real y sustituye al pueblo y a la voluntad general, por el público y su opinión»5. Se afirmaría así una lógica de dominio absolutizada, como si la política no se efectuara siempre en el orden de las apariencias. Este modo de entender la crítica a la sociedad mediatizada por imágenes ha marcado al menos a cuatro generaciones. Sin duda es una referencia obligada para quien quiera explorar modos de subvertir la hegemonía cultural y visual en la que estamos inmersos." (Soto Calderón, 2020, p.16)

Entonces, frente a la crítica del *détournement* situacionista, prima hermana de las prácticas del *culture jamming* y de la guerrilla comunicativa, cabe preguntarse cómo contestar al régimen dominante de visibilidad a través de las propias imágenes. El objetivo consiste, dirá la autora, no tanto en negar la imagen primera, como en conseguir que operen performativamente. Es decir, el quid de la cuestión estaría en cómo hacer que los enunciados no describan, simplemente, sino que *instituyan*. Se trataría entonces de producir unas imágenes *instituyentes*. Según Soto Calderón la idea de performatividad propuesta por Austin (1971) pasa por entender el concepto de acción desde otro prisma:

> "La acción está en el corazón de la lógica de la representación, entendida como un movimiento orientado hacia un fin, un movimiento que tiene una funcionalidad predeterminada, un objetivo. La acción desde el marco representacional busca causar un efecto sobre algo, quien actúa es un agente que realiza un movimiento específico para cambiar un estado de cosas o de una situación, por lo que un desplazamiento hacia la performatividad implica cuestionar la categoría de acción entendida en estos términos, como también lo que entendemos por agencia." (Soto Calderón, 2020, p.70)

En este sentido, nos preguntamos si la campaña *Visit Tel Aviv*, creada en cierta manera bajo la oposición ficción-realidad o al menos si no bajo una oposición, sí sostenida sobre una tensión dialéctica entre la

significación de las imágenes (escenas turísticas versus escenas documentales de la destrucción del pueblo palestino) y con la intención de "crear un efecto en algo" y de "cambiar el estado de las cosas", logran estos objetivos. En caso afirmativo, cabe plantear la duda de si lo hacen desde el marco de la crítica situacionista y qué problemas presentaría. Habiendo explicado anteriormente que la campaña logró su objetivo material (recoger las firmas y cancelar el hermanamiento entre Barcelona y Tel Aviv), nuestra hipótesis plantea que la performatividad de las imágenes, de las imágenes instituyentes, no lo son a causa de sí mismas, es decir del propio texto, sino que lo son gracias además a cómo se desarrollan los procesos y las operaciones necesarios para crearlas. Para poder entender en qué consisten estos modos de hacer que condicionan la capacidad de las imágenes de cambiar los regímenes de visibilidad de las imágenes dominantes, de instituirse a través de su agencia política, se explica a continuación con detalle cómo se han producido las piezas que componen *Visit Tel Aviv.*

4.2. Procesos colaborativos

La creación de la propuesta comienza como un encargo por parte de la red catalana de apoyo a Palestina a la plataforma Rodillo. Dado que nuestras prácticas se inscriben en la genealogía de la guerrilla mediática hicimos una propuesta poco convencional. Junto a los y las activistas de la red acordamos, primeramente, no mostrar imágenes duras para huir de la espectacularización de la muerte, ya que la violencia explícita sobre los cuerpos de las víctimas nos parecía que era un terreno difícil de abordar y no queríamos realizar un producto que apelara a las emociones desde el género de la tragedia o el melodrama. Por otro lado, tanto la elección de imágenes como la escritura del guion se desarrollaron mediante un proceso compartido por creadoras y activistas que asegurara, entre otras cosas, que los sujetos protagonistas se identificaran con la representación que se proponía. Finalmente, también se contó con el asesoramiento de un equipo jurídico sobre el guion. Esta metodología colaborativa sirve para evitar aquellas prácticas que los artistas activistas realizan en ocasiones a modo de paracaidista que aterriza, por decirlo de alguna manera, en territorios ajenos. Nuestros modos de

hacer funcionan de forma más orgánica ya que participamos en asambleas y debates a la vez que mantenemos una actitud propositiva y creativa caracterizada por el uso del ingenio y el humor. Los problemas que surgen en este tipo de procesos, sin embargo, tienen que ver con los tiempos, mucho más largos que en procesos no colaborativos, ya que se da espacio a los debates y las divergencias de opinión hasta que podemos llegar a puntos en común. Si comenzamos a preparar la campaña en julio de 2022 no fue hasta enero de 2023 que vio la luz. Se trata de un problema menor ya que, como veremos, en este proceso se dieron otros conflictos de mayor importancia.

4.3. Apropiación e imágenes en suspensión

La campaña se centra en el *apartheid* que ejerce el estado de Israel mediante prácticas de expulsión, segregación, expolio y asesinato. Por otro lado, también se incide en el hecho de que es un estado puntero en tecnología militar al que Europa y España compran, venden o financian. Estos contenidos se transmiten a través de una narración estructurada en tres partes, cada una de ellas compuesta por un vídeo y un cartel. El primer video y cartel toman por objeto la noción de turismo vinculada, paradójicamente, a las ideas de destrucción y muerte. El segundo video y cartel se apoyan en un personaje masculino y joven cuya sed de aventura le lleva a practicar deportes de riesgo, contrapuestas con las prácticas del *apartheid*. El tercer video y cartel hacen referencia al desarrollo de tecnología militar utilizada contra palestinos y palestinas y se asocia, contradictoriamente, con la expansión económica y la emprendeduría bajo una retórica entusiasta.

Los carteles consisten en una serie de ilustraciones realizadas a partir de referencias del dibujo y el diseño propio de las primeras campañas de turismo de principios del siglo XX, dirigidas a la burguesía y a las élites sociales que podían permitirse viajar por placer. Se crearon una serie de tres escenas, que fueron editadas en formato cartel y postal y distribuidas físicamente y online, en las que se hace una apropiación de los códigos tanto técnicos como formales. Bajo una apariencia formal de litografía antigua, al igual que sucede en los vídeos, se yuxtaponen los motivos artísticos, exóticos y folclóricos, así como monumentales o

arquitectónicos propios de ese imaginario con elementos disruptivos que remiten a la realidad actual de Palestina bajo la ocupación israelí.

FIGURA 4. *Cartelería Visit Tel Aviv. https://bit.ly/3K1EDux*



Fuente: Rodillo.club

La difusión de la campaña se preparó en coordinación con la red de activistas de modo que los carteles y postales impresos fueron distribuidos localmente mientras se instaba a la ciudadanía barcelonesa a firmar. Por otro lado, se acordó realizar la difusión online en tres momentos consecutivos y, de este modo, poder publicar los videos durante tres semanas, manteniendo así cierta visibilidad en redes durante un tiempo. Para conseguir mayor efecto se redactaron una serie de *tweets* y posts que fueron publicados desde múltiples cuentas de organizaciones.

Para la realización de los tres videos se usaron materiales de tres procedencias bien diferenciadas según la función que debían desempeñar y que se explican a continuación con detalle. Los planos que muestran el Tel Aviv turístico son imágenes documentales obtenidas mediante la grabación de localizaciones reales, las cuales compramos en bancos de imágenes. Este tipo de material, empleado en la producción de vídeos

corporativos y publicitarios, emergen descontextualizados y carentes de autoría y, por ende, se supone que carecen de valor cinematográfico y significativo. Se trata de unas imágenes que representan todo y nada, unos códigos visuales que muestran de la misma manera una playa de Tel Aviv que una de California mediante, por ejemplo, puntos de vista aéreos, escenas de atardeceres, mujeres en bikini o jóvenes que practican deporte. La decisión de usar estas imágenes es plenamente consciente por nuestra parte. No las tratamos como un recurso, sino que, gracias a la operación del montaje y del guión, buscamos delatar su espectacularidad, su vaciado de significado para dejar al descubierto que se tratan de simulaciones de la realidad, en palabras de Baudrillard. Asimismo, también usamos planos de bancos de imágenes para poner en cuestión los imaginarios de progreso económico capitalista que se suceden en imágenes estereotipadas, repetidas en cine y publicidad. Entre otras, seleccionamos escenas donde aparecen hombres con traje y corbata con actitud poderosa o planos de rascacielos de oficinas y cuyas fotografías han sido creadas mediante dominancias de azules, negros y luces contrastadas, códigos visuales que se suelen emplear para representar poder, dinero y masculinidad. Al igual que con el vídeo, proceden también de bancos de sonido las bandas sonoras, ya que las tendencias musicales ayudaban también a emular este tipo imaginarios habituales en el lenguaje publicitario.

La segunda categoría de imágenes son aquellas cuya procedencia proviene de la expropiación. Siguiendo la estela tanto del cine de found footage, del apropiacionismo videográfico en el medio artístico (Weinrichter, 2009) como de las prácticas contraculturales, decidimos usar sin permiso imágenes generadas por el propio estado de Israel y por sus empresas. Estos planos muestran escenas, entre otras, de entrenamientos del ejército y de promoción de armas y herramientas de vigilancia desarrolladas por esas empresas, unos productos vendidos en ocasiones a España, como es el caso de Pegasus, citado en el tercer video. La apropiación material y semiótica de este tipo de imágenes son entendidas como acciones tácticas capaces de resignificar las imágenes dominantes. Esos archivos del mal (Derrida, 1997) devienen herramientas de pensamiento ya que la operación alegórica (Budloch, 2004) a la que

han sido sometidas posibilitan, como dice Soto Calderón (2020), activar nuestra imaginación. Estos juegos semióticos pueden ser responsables de hacer "que vuelva a arder el peligro de las imágenes", mediante la manipulación y la creación audiovisual el objetivo será "no la búsqueda de una imagen justa, sino imágenes que no se ajusten a las significaciones dominantes." (Soto Calderón, 2020, p. 20).

El tercer tipo de imágenes utilizadas en las piezas audiovisuales son imágenes documentales creadas por fotógrafos y fotógrafas, periodistas y realizadores y realizadoras del colectivo Active Stills, una organización israelí y palestina que recopila y distribuye documentos visuales del expolio y genocidio con el objetivo de denunciar el conflicto. De este modo, los planos de destrucción y de violencia sobre el pueblo palestino proceden de esta plataforma a la cual apoyamos económicamente mediante la compra de sus archivos. Como vemos, de nuevo, el posicionamiento político y la implicación activista de Rodillo es deliberada respecto a la utilización y significación de las imágenes.

El montaje y la mezcla de escenas de diversas procedencias tiene como objetivo poner en suspensión la propia noción de imagen e invitar al público a identificarse y desidentificarse con ellas:

> "La cuestión de las imágenes no se juega solo en la transmisión y los recursos que se disponen para ellas, dado que en esos términos no deja de reproducir la realidad y las formas que ya conocemos, sino en su capacidad de conjugar las formas existentes con semejanzas desapropiadas. Introducir propiedades que no se realizan en un orden mimético, sino que quedan flotando y hacen imposible una identificación total. Esta suerte de suspensión sería lo que les permitiría no ser la simple expresión de una situación." (Soto Calderón, 2020, p.65)

El conflicto en redes surgió cuando algunos actores políticos conservadores y de derechas denunciaron la campaña y la acusaron de antisemita. Las quejas se dirigieron principalmente al asunto referente a la financiación por parte de la Agència Catalana de Cooperació (Generalitat de Catalunya) con una clara intención de boicotear económicamente nuestra propuesta. Tras diversas conversaciones con las organizaciones de activistas se decidió no contestar en redes a estas acusaciones y, además, retirar el logo de la la Agència Catalana de Cooperació de los vídeos (no de los carteles y postales impresos que ya habían sido

distribuidos previamente). Este conflicto ejemplifica la complejidad que comporta trabajar como productores culturales, como autores y autoras implicados en procesos colaborativos cuyos resultados no se difunden en un espacio artístico, sino que atraviesan las esferas sobre las que se quiere incidir. La reacción de la derecha catalana, que para Rodillo suponía un éxito y una posibilidad de ser utilizado como altavoz para amplificar la campaña, y ocupar así esferas mediáticas más amplias (prensa, televisión), para el resto de colectivos podía significar un problema: al tratarse de una pieza colectiva, la responsabilidad legal última recaía en las organizaciones firmantes, quienes adujeron que no podían asumir más multas y procesos judiciales en el caso de que los hubiera y que, además, podría enturbiar las relaciones con la anteriormente citada Agencia de Cooperació.

Gracias a la campaña y al trabajo coordinado entre agentes sociales y representantes políticos en el Ayuntamiento de Barcelona se rompió finalmente el hermanamiento entre esta ciudad y Tel Aviv[101] (Rovira, 2023). Tras el impacto en medios de comunicación internacional, diferentes plataformas, colectivos y personas públicas dieron su apoyo entre los que se encontraban Angela Davis, Annie Ernaux, Marc Ruffalo, Naomi Klein o Viggo Mortensen (Prou Complicitat, 2023), sentando precedente para que otras ciudades siguieran la iniciativa abierta en Barcelona. Los agradecimientos se sumaron desde Palestina y la victoria fue celebrada desde las comunidades de apoyo en Barcelona y el resto del estado.

Pero si durante el mandato en la alcaldía del grupo político de los comunes se finalizó el hermanamiento entre Tel Aviv y Barcelona gracias al impulso ciudadano y a esta campaña, con el cambio de aires políticos posterior en el gobierno municipal, el PSC (Partit Socialista Català) se encargó de restablecer de nuevo las relaciones con Tel Aviv. Unos días antes de que estallara el conflicto bélico en 2024 y diera comienzo el

[101] El 10 de enero las firmas fueron verificadas por Decidim, la plataforma pública que gestiona la participación ciudadana en Barcelona. Una vez realizado este paso el 24 de febrero de 2023 se presentó la propuesta en el pleno del Ayuntamiento de Barcelona, la cual no tuvo los apoyos necesarios de los partidos políticos.

Finalmente, el 7 de febrero de 2023 la alcaldesa Ada Colau mediante decreto rompió el hermanamiento entre las dos ciudades.

genocidio en Gaza, Barcelona volvía a estar hermanada con la ciudad israelí. Rodillo, por su parte, continuó colaborando con las redes pro-Palestina y realizó la gráfica de las principales manifestaciones estatales contra el apartheid y la matanza en Palestina (Rodillo, 2024).

FIGURA 5. *Cartel agradecimiento desde Palestina. https://bit.ly/3K1EDux*



Fuente: Prou Complicitat amb Israel

5. CONCLUSIONES

Gracias a este trabajo hemos podido reflexionar sobre la performatividad y los límites de las imágenes que usan la apropiación, la ironía y la simulación. Cuando se genera una retórica incómoda y un discurso crítico es posible tensionar los límites de la discursividad del relato, así como también se pueden correr riesgos cuando se ejecutan operaciones alegóricas ficcionales que pueden llevar a consecuencias, a veces, no deseadas para los colectivos y los creadores y creadoras. Sin embargo, cabe señalar que, según la experiencia vivida en este trabajo, las prácticas de arte activista tienen el efecto deseado cuando se diseñan junto a los y las protagonistas del conflicto teniendo en cuenta una mirada global de las actuaciones a realizar. Es decir, una obra por sí misma no siempre tiene capacidad de incidencia, ya que se trata de una

concepción vanguardista en la que se considera la obra desligada del contexto y los agentes implicados. Sin embargo, las prácticas culturales entendidas como una serie de procesos cooperativos en un contexto determinado pueden producir un mayor impacto. En este caso, la coordinación entre redes de activistas y artistas posibilitó la creación conjunta del diseño de la acción comunicativa y la organización de la difusión involucrando a una serie de públicos y colaboradores a los que interpelar. Podríamos afirmar que *Visit Tel Aviv* forma parte de unos modos de hacer en los que los autores y autoras devienen productores y productoras para generar propuestas que, sin embargo, entrañan conflictos. La falta de acuerdos y las tensiones nos alejan de una visión romanizada del arte activista, por suerte, para acercarnos hacia unas prácticas creativas en las que las imágenes ficcionales pueden desencadenar un carácter performativo.

6. AGRADECIMIENTOS

Al colectivo Active Stills por su generosidad y a las redes activistas de Barcelona (Prou Complicitat amb Israel, Comunitat Palestina de Catalunya, La Fede y la Associació Catalana de Jueus i Palestins, Suds y Servei Civil Internacional) que desde el trabajo invisible hicieron posible esta campaña.

7. REFERENCIAS

Austin, John Langshaw. (1971). Palabras y acciones: como hacer cosas con palabras. Buenos Aires: Paidós

Benjamin, Walter. (2015). El autor como productor. Madrid: Casimiro

Buchloh, Benjamin. (2004). Procedimientos alegóricos: apropiación y montaje en el arte contemporáneo. En: Formalismo e historicidad. Modelos y métodos en el arte del siglo XX. Madrid: Akal/arte contemporáneo

Cobo, David. (9 de noviembre de 2022). La crida perquè Barcelona retiri l'agermanament amb Tel-Aviv es vol colar a l'Ajuntament. Nació Digital. https://bit.ly/4bygcRc

De Certau, Michel. (2001). De las prácticas cotidianas de oposición. En: Blanco, Paloma.; Carrillo Jesús.; Claramonte Jordi.; Expósito Marcelo. (eds.) (2001). Modos de hacer: arte crítico, esfera pública y acción directa. Salamanca: Universidad de Salamanca

De Certau, Michel. (1990). L'invention de quotidien. 1. Arts de faire. Paris: Gallimard

Dery, Mark. (1993). Culture Jamming: Hacking, Slashing, and Sniping in the Empire of Signs. (En línea). Open Magazine Pamphlet Series, 25. [Consulta: marzo 2024]. Disponible en: https://bit.ly/44JjZZZ

Derrida, Jacques. (1997). Mal de archivo: una impresión freudiana. Madrid: Trotta

Felshin, N. (2001). Pero ¿esto es arte? El espíritu del arte como activismo. En: Blanco, P.; Ca- rrillo J.; Claramonte J.; Expósito M. (eds.) (2001). Modos de hacer: arte crítico, esfera pública y acción directa. Salamanca: Universidad de Salamanca

Fraj Herranz, Elena Gabriela. (2015). Políticas del fake: la ficción mediática como modo de resistencia y emancipación. Universitat Autònima de Barcelona. http://hdl.handle.net/10803/308316

Lippard, Lucy R. (2001). Mirando alrededor: dónde estamos y dónde podríamos estar. En: Blanco, Paloma.; Carrillo Jesús.; Claramonte Jordi.; Expósito Marcelo. (eds.) (2001). Modos de hacer: arte crítico, esfera pública y acción directa. Salamanca: Universidad de Salamanca

Grupo Autónomo A.F.R.I.K.A.; Blisset Luther.; Brünzels Sonia. (2000). Manual de guerrilla de la comunicación. Barcelona: Virus Editorial

Rovira, Marc. (8 de febrero de 2023). Barcelona rompe relaciones con Israel y suspende su hermanamiento con la ciudad de Tel Aviv. El País. https://bit.ly/4afmEvu

Soto Calderón, Andrea. (2020). La performatividad de las imágenes. Santiago de Chile: Ediciones Metales Pesados

Rancière, Jacques. (2008). El espectador emancipado. Castellón: Ellago ediciones.

Rodillo. (17 de febrero de 2023). Visit Tel Aviv. https://bit.ly/3KlEDux

Rodillo. (9 de abril de 2024). Paremos el genocidio en Palestina. https://bit.ly/4bADGVZ

Weinrichter, Antonio. (2009). Metraje encontrado: la apropiación en el cine documental y experimental. Pamplona: Gobierno de Navarra

Prou complicitat amb Israel. [@proucomplicitat]. (14 de febrero de 2023). 50 figures internacionals recolzen la suspensió de relacions entre BCN i Israel, inclos l'agermanament amb Tel-Aviv. Twitter. https://bit.ly/3WFZXNW

EL NOMBRE: ANÁLISIS Y REFLEXIÓN SOBRE UN PROYECTO ARTÍSTICO-EDUCATIVO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES FAMILIARES

VICTORIA MARTÍNEZ-VÉREZ
Universidad de Valladolid

SERGIO SIERRA MONSALVE
Universidad de Caldas

WALTER JOSÉ CASTAÑEDA MARULANDA
Universidad de Caldas

1. INTRODUCCIÓN

El arte ha sido ampliamente reconocido como un componente esencial en la educación temprana, especialmente en la educación preescolar, donde las experiencias sensoriales y las actividades creativas juegan un papel crucial en el desarrollo integral de los niños. La interacción con el arte no solo promueve la expresión creativa y emocional, sino que también contribuye al desarrollo cognitivo, social y motor de los niños pequeños. En el contexto educativo español y colombiano, especialmente en la etapa preescolar, la incorporación del arte se extiende más allá del aula, involucrando a las familias en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto crea un ambiente educativo enriquecedor tanto en el hogar como en la escuela, lo que refuerza las conexiones entre los niños, sus familias y los educadores.

El uso del arte en la educación preescolar tanto en España como en Colombia no es un fenómeno nuevo; sin embargo, en las últimas décadas, ha ganado reconocimiento como una herramienta poderosa para facilitar el aprendizaje y el desarrollo en los primeros años de vida. Según Green (2021), la educación artística no solo promueve el desarrollo de habilidades creativas, sino que también proporciona un marco conceptual que enriquece el conocimiento educativo y las habilidades

visuales de los niños, mejorando su capacidad para comprender y manipular símbolos y conceptos abstractos. Este enfoque no solo beneficia a los niños en términos de desarrollo cognitivo, sino que también refuerza su autoestima y confianza al permitirles expresarse de maneras que trascienden las limitaciones del lenguaje verbal (Green, 2021).

Además, la investigación ha demostrado que los niños en edad preescolar que participan regularmente en actividades artísticas desarrollan habilidades de alfabetización emergente y están mejor preparados para enfrentar los desafíos escolares posteriores. Phillips et al. (2010) encontraron que los programas educativos que integran el arte visual y las artes escénicas en el currículo preescolar pueden mejorar significativamente la preparación escolar de los niños, especialmente en contextos desfavorecidos. Estos programas no solo fomentan la creatividad y la expresión personal, sino que también contribuyen al desarrollo de habilidades fundamentales como la lectura, la escritura y el razonamiento lógico, que son esenciales para el éxito académico a largo plazo (Phillips et al., 2010).

La participación de las familias en la educación artística de los niños es igualmente crucial tanto en España, como en Colombia. Estudios como los de Kartseva (2020) destacan la importancia del arte público en entornos educativos y de investigación, señalando que cuando las familias están involucradas en proyectos artísticos, se fortalece el vínculo entre la educación formal y la experiencia cultural compartida. Este enfoque no solo enriquece la experiencia educativa de los niños, sino que también fomenta un sentido de comunidad y pertenencia tanto en el hogar como en la escuela (Kartseva, 2020). Además, involucrar a las familias en actividades artísticas puede ayudar a los padres a comprender mejor el desarrollo artístico de sus hijos y a apoyar su crecimiento creativo de manera más efectiva.

La incorporación de métodos y técnicas artísticas no convencionales en la educación preescolar también ha demostrado ser altamente beneficiosa para el desarrollo de los niños. Maksimova (2022) explora cómo las técnicas artísticas no tradicionales, como el uso de materiales reciclados o la incorporación de elementos naturales en el arte, pueden estimular la imaginación de los niños y aumentar su interés por las

actividades productivas. Estas técnicas, que a menudo se implementan en colaboración con las familias, permiten a los niños experimentar el arte de una manera más libre y exploratoria, lo que contribuye al desarrollo de su creatividad y habilidades de resolución de problemas (Maksimova, 2022).

Por otro lado, la organización y planificación de los cursos de arte para la educación preescolar también son aspectos cruciales que deben ser considerados. Lei (2019) sugiere que un enfoque bien estructurado en la enseñanza del arte, que incluya tanto la adquisición de habilidades técnicas como el desarrollo de la apreciación estética, es fundamental para cultivar una educación artística de calidad. La formación de los educadores en estas áreas es esencial para garantizar que los niños reciban una educación artística que no solo sea enriquecedora, sino que también esté alineada con los objetivos pedagógicos a largo plazo (Lei, 2019), en este sentido, la alianza entre el doctorado internacional de diseño y creación de la Universidad de Caldas y el grado de educación infantil de la Universidad de Valladolid es importante, ya que retroalimenta la formación de ambos perfiles profesionales. Además, cuando se fomenta la participación de las familias en este proceso, se refuerza la conexión entre el aprendizaje escolar y la vida familiar, creando un entorno educativo cohesivo que apoya el desarrollo integral de los niños.

La diversidad cultural también juega un papel importante en la educación artística en el contexto preescolar. Bautista et al. (2018) destacan que, en regiones como Asia, la educación artística en preescolares a menudo refleja los valores y expectativas culturales de la sociedad, lo que puede influir en la manera en que se implementan las pedagogías artísticas en las aulas. Sin embargo, estos autores señalan la necesidad de promover un enfoque más orientado a la creatividad individual y la autoexpresión, en lugar de la reproducción de modelos artísticos preestablecidos. Esto es especialmente relevante en contextos multiculturales, donde el arte puede servir como un medio para que los niños exploren y expresen su identidad cultural de manera única (Bautista et al., 2018).

Finalmente, es esencial considerar cómo el arte puede actuar como un puente entre la educación formal y la vida diaria de los niños. Aylward

et al. (1993) muestran que un currículo de apreciación del arte diseñado específicamente para niños en edad preescolar no solo mejora su capacidad para reconocer y valorar diferentes formas de arte, sino que también refuerza su autoestima y su sentido de logro. Este tipo de programas, cuando se implementan con la participación activa de las familias, pueden tener un impacto duradero en el desarrollo personal y académico de los niños (Aylward et al., 1993).

En conclusión, el uso del arte en la educación preescolar, con la participación activa de las familias, es una estrategia educativa poderosa que tiene el potencial de enriquecer significativamente el desarrollo integral de los niños. A través de la integración de métodos artísticos innovadores y la creación de un entorno educativo que valore la expresión creativa, los educadores y las familias pueden colaborar para ofrecer a los niños experiencias de aprendizaje que no solo son educativas, sino también profundamente formativas en términos de su desarrollo personal y social.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. El Concepto de Identidad

El concepto de identidad es central en la construcción del ser. Según Lévinas (1993), la identidad se define en relación con la alteridad, es decir, el "yo" se construye en relación con el "otro". Esta perspectiva filosófica es fundamental en el proyecto "El Lugar del Nombre", donde el nombre otorgado a un niño o niña representa el primer acto de alteridad, un acto que comienza a tejer la identidad en relación con los deseos, expectativas y sueños de los padres.

La pedagogía contemporánea reconoce la importancia de estos procesos en la educación. El currículo educativo en Galicia, como se establece en el Decreto 330/2009, enfatiza la necesidad de que los niños tomen conciencia de sus características personales y se identifiquen con su nombre y grupo familiar como expresiones de su identidad. Sin embargo, estos contenidos a menudo se abordan de manera superficial en las aulas, sin permitir una verdadera vivencia de la identidad en el contexto de las relaciones humanas.

2.2. La Educación como Construcción de la Identidad

La educación no solo transmite conocimientos, sino que también desempeña un papel crucial en la formación de la identidad. Giráldez y Prince (2017) argumentan que la identidad es un concepto flexible y adaptativo que se desarrolla en respuesta a las demandas del contexto social. El proyecto "El Lugar del Nombre" se basa en esta premisa, utilizando el arte como un medio para que las familias reflexionen sobre los aspectos que definen su vida y su estilo educativo, y cómo estos aspectos influyen en la formación de la identidad de sus hijos.

3. METODOLOGÍA

El proyecto artístico de “Identidades Familiares” fue diseñado como una intervención educativa que combina arte y reflexión para explorar la identidad en el contexto familiar y, por ello, su objeto es generar un contexto indagatorio y reflexivo (Pink, 2014) que permita que las familias tomen conciencia de los rasgos que definen la crianza como acto humano y social, concretando el fruto de estas reflexiones en una instalación artística.

Se desarrolló en tres principios metodológicos fundamentales:

1. **Respeto por la Filosofía de la Identidad**: El proyecto fue concebido para integrarse completamente en la filosofía educativa de la Identidad, apoyando y enriqueciendo las prácticas educativas existentes en los centros educativos en lugar de contradecirlas.
2. **Diseño "Ad Hoc"**: Todas las actividades se diseñaron específicamente para responder a las necesidades de las familias participantes, enfocándose en el acompañamiento durante la crianza y proporcionando un espacio para la reflexión conjunta.
3. **Uso del Arte de Acción**: El arte fue utilizado como una herramienta para representar y comunicar lo aprendido acerca de la crianza. La instalación artística final se concibió como una representación tangible de las reflexiones y experiencias de las familias participantes.

El proyecto contó con la participación directa de 77 familias, que incluían tanto a padres como a niños. Además, participaron profesores del grado de Educación Infantil de la UVa y del Doctorado Internacional de Diseño y Creación, quienes colaboraron en la recopilación y análisis de datos (grado de educación infantil) y en el diseño de la instalación artística (Doctorado Internacional de Diseño y Creación). Los centros educativos también jugaron un papel clave, proporcionando los recursos, tiempos y espacios necesarios para la realización del proyecto.

Para recopilar datos, se diseñó un guion de historia de vida basado en las orientaciones de Kvale (2011). Este guion permitió a las familias narrar su historia de vida en relación con cinco dimensiones clave: la concepción, la elección del nombre, los cambios propiciados por el nacimiento, el peso de las familias de origen en la crianza y las expectativas de futuro.

Las entrevistas se realizaron a 77 familias, con una duración promedio de una hora. La metodología utilizada para analizar los datos fue una variante de los estudios de panel denominada "de cohorte", que se enfoca en el estudio individual de quienes han experimentado un determinado evento, en este caso, la participación en el proyecto.

El proceso artístico comenzó con una revisión documental y bibliográfica sobre los procesos de alteridad, reciprocidad y construcción del yo. A partir de esta revisión, se establecieron las metas del proyecto y se diseñó el esquema explicativo que se difundió entre las familias participantes.

Posteriormente, se recogieron y organizaron los testimonios de las familias, los cuales se analizaron utilizando la metodología "de cohorte". Sobre la base de estos testimonios, se construyó la instalación artística, que sintetizaba las similitudes y singularidades de las diferentes narraciones.

4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

4.1. Indagación y Construcción de Historias de Vida

El proceso de indagación reveló que la decisión de ser madre o padre es generalmente el resultado de una meditación interna y un diálogo con la pareja. Las familias participantes describieron cómo el deseo de

formar una familia se equilibraba con el miedo a la responsabilidad y las limitaciones impuestas por el reloj biológico.

La elección del nombre surgió como el primer acto consciente de alteridad. Aunque muchas familias no habían discutido con sus hijos el significado de sus nombres, reconocieron que la elección del nombre no es un acto trivial, sino que está cargado de simbolismo y expectativas.

Los testimonios también destacaron cómo el nacimiento de un hijo transforma la dinámica de pareja, introduciendo una nueva figura que redefine las relaciones familiares. Las primeras etapas de la crianza fueron descritas como intensas y desafiantes, con la falta de sueño y tiempo personal como las mayores dificultades.

El peso de las familias de origen en la crianza también fue evidente, ya que muchas madres notaron cómo replicaban los estilos educativos de sus propios padres, a menudo de manera inconsciente. Este descubrimiento a veces provocaba tensiones dentro de la pareja, especialmente cuando los estilos educativos heredados no coincidían.

Finalmente, las expectativas de futuro de los padres para sus hijos se centraron en la salud y la felicidad, pero también incluyeron deseos de independencia, resiliencia y la capacidad de tomar decisiones autónomas.

4.2. La Instalación Artística

La instalación artística final consistió en cajas individuales que representaban la identidad de cada niño. Cada caja contenía elementos simbólicos que reflejaban las reflexiones de las familias sobre su historia de vida, como una botella que contenía aire (representando la emoción), una concha (simbolizando la corporalidad), y semillas (como símbolo del autoconcepto). La elección de la naturaleza como lugar para la instalación permitió que las familias se alejaran de los roles tradicionales del entorno educativo, creando un espacio fluido y calmo que facilitó la reflexión y la conexión emocional. La instalación no solo representaba la individualidad de cada niño, sino que también subrayaba las similitudes entre las diferentes historias familiares.

FIGURA 1. *El Arkhé: la identidad*



Fuente: Los autores

4.3. El Impacto En Las Familias

La participación en el proyecto tuvo un impacto significativo en las familias. Muchas describieron el proceso como un paréntesis necesario para reflexionar sobre sus hijos y sobre su propia experiencia de crianza. La oportunidad de dialogar y compartir experiencias con otras familias también fue valorada como un aprendizaje colectivo.

FIGURA 2. *El Impacto en las Familias*



Fuente: Los autores

Las familias valoraron especialmente el acompañamiento ofrecido por el espacio educativo Arkhé, que permitió a los padres y madres sentirse apoyados y escuchados durante las etapas más difíciles de la crianza. Este apoyo fue crucial para superar las crisis y fortalecer los vínculos familiares.

5. DISCUSIÓN

El uso del arte como herramienta pedagógica en este proyecto demostró ser eficaz para fomentar la reflexión y la construcción de la identidad. La metodología "ad hoc" permitió que las actividades se adaptaran a las necesidades específicas de las familias, lo que garantizó su relevancia y efectividad.

El proyecto también subraya la importancia del acompañamiento profesional en la crianza, especialmente en una sociedad donde los lazos sociales son cada vez más frágiles. La posibilidad de compartir experiencias y recibir apoyo emocional resultó ser un factor clave para el éxito del proyecto.

Los resultados de este estudio de caso tienen importantes implicaciones para la educación infantil. En primer lugar, subrayan la necesidad de que los proyectos educativos no solo se centren en la adquisición de conocimientos, sino también en la construcción de la identidad y el autoconcepto. El uso del arte en este contexto se revela como una herramienta poderosa para explorar estos aspectos de manera vivencial.

Además, el proyecto destaca la importancia de integrar a las familias en el proceso educativo. La participación activa de las familias no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también fortalece los vínculos familiares y apoya el desarrollo emocional y social de los niños.

Una limitación de este estudio es que se basa en un solo contexto educativo, lo que podría limitar la generalización de los resultados. Sin embargo, el enfoque metodológico utilizado podría adaptarse y replicarse en otros contextos para explorar su efectividad en diferentes entornos culturales y sociales.

Para futuras investigaciones, sería interesante analizar cómo estos proyectos afectan el desarrollo de la identidad a largo plazo y cómo podrían integrarse más plenamente en el currículo educativo estándar.

6. CONCLUSIONES

El proyecto "Identidades Familiares" demuestra que el arte puede ser una herramienta poderosa para la educación y la construcción de la identidad. A través de un enfoque que combina reflexión, narrativa y expresión artística, este proyecto permitió a las familias explorar y concretar los aspectos más profundos de su identidad y estilo de crianza.

Los hallazgos de este estudio subrayan la importancia de crear espacios educativos que no solo se centren en la adquisición de conocimientos, sino que también permitan a los estudiantes y sus familias reflexionar sobre su identidad y relaciones. El éxito de este proyecto sugiere que este enfoque podría ser valioso en otros contextos educativos, proporcionando un modelo para futuras iniciativas en el campo de la educación infantil.

7. AGRADECIMIENTOS

Este proyecto se deriva de la estancia de investigación realizada por la Dra. Victoria Martínez-Vérez en la Universidad de Caldas con el profesor Sergio Sierra Monsalve y en el marco del Doctorado Internacional de Diseño y Creación dirigido por el Dr. Walter Castañeda.

8. REFERENCIAS

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.

De Keulenaer, F. (2008). Panel survey; en Lavrakas, P. (Ed.). Encyclopedia of survey research methods. Thousand Oaks: Sage.

Escribano, F. (2016). Desenterrando el silencio. Antoine Benaiges, el maestro que prometió el mar. Barcelona: Blume.

Green, B. (2021). Revisiting the conceptual domain: Educational knowledge and the visual arts. International Journal of Art & Design Education, 40(4), 436-448.

Giráldez, A., & Prince, E.-S. (2017). Habilidades para la vida: aprender a ser y aprender a convivir en la escuela. Madrid: SM.

Kartseva, S. A. (2020). Public art in educational and research environment. Herald of New Offerings in Science. https://doi.org/10.36871/hon.202002019

Kvale, S. (2011). La entrevista en investigación cualitativa. Madrid: Morata.

Lei, J. (2019). Study on the setting and arrangement of art courses for preschool education major. In Proceedings of the 2nd International Workshop on Education Reform and Social Sciences (ERSS 2019). https://doi.org/10.2991/assehr.k.191206.074

Lévinas, E. (1993). El tiempo y el otro. Barcelona: Paidós Ibérica.

Maksimova, O. (2022). Unconventional techniques of fine arts in working with preschool children. Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. Social Work». https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.50.182-185

Martínez-Vérez, V., Abad Molina, J., & Mesías Lema, J. M. (2017). Arquitecturas del pensamiento: el lugar de las palabras. Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social, 12, 109-123.

McEwan, H., & Egan, K. (1998). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu.

Ortega, P. (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. Revista Española de Pedagogía, 71(256), 401-422.

Pink, S. (2014). Digital-Visual-Sensory-Design Anthropology: ethnography, imagination and intervention. Arts and Humanities in Higher Education, 13(4), 412-427.

Phillips, R., Gorton, R. L., Pinciotti, P., & Sachdev, A. (2010). Promising findings on preschoolers' emergent literacy and school readiness in arts-integrated early childhood settings. Early Childhood Education Journal, 38(2), 111-122.

Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2012). Metodología de la investigación cualitativa. 5ª ed. Bilbao: Universidad de Deusto.

Sun Woong, K. (2008). Panel; en Lavrakas, P. (Ed.). Encyclopedia of survey research methods. Thousand Oaks: Sage.

Vázquez, V. (2010). La perspectiva de la ética del cuidado: una forma diferente de hacer educación. Educación XXI, 13(1), 177-197.

Zečević, R. (2020). Educational potential of fine arts at preschool age. Zbornik radova Uciteljskog fakulteta Prizren-Leposavic. https://doi.org/10.5937/zrufpl2014445z

HACIA UNA EVALUACIÓN DEL IMPACTO SOCIOECONÓMICO DEL ESTATUTO DEL ARTISTA EN EL ESTADO ESPAÑOL

JABIER MARTÍNEZ LÓPEZ
Deusto Business School – Universidad de Deusto
ARTURO CANCIO FERRUZ
Universidad del País Vasco UPV/EHU

1. INTRODUCCIÓN

En un mundo en el que el arte y la creatividad son motores fundamentales de la sociedad, es esencial reconocer y proteger los derechos de quienes la impulsan en mayor medida. En el Estado español, como en muchos otros, este reconocimiento ha sido objeto de debate y revisión a lo largo del tiempo.

Sin embargo, en los últimos años, se han dado pasos significativos hacia la creación de un marco legal que respalde y proteja los intereses de las personas que se desenpeñan profesionalmente en los sectores artístico y cultural.

El Estatuto del Artista en España es un hito en este camino hacia una mayor protección y reconocimiento de sus derechos. Aprobado en 2018, este estatuto representa un importante avance en la regulación de las condiciones laborales y sociales del sector.

Una de las características más destacadas del Estatuto del Artista es su enfoque integral, que abarca una amplia gama de áreas que afectan a sus condiciones de vida y trabajo. Entre estas áreas se incluyen la protección social, fiscal, laboral, legal y educativa, así como una atención particular a los derechos de propiedad intelectual.

En cuanto a la protección social, el estatuto establece medidas para garantizar el acceso a la seguridad social y a una protección adecuada en caso de enfermedad, accidente o jubilación. Esto incluye la creación de un sistema de cotización especial que tenga en cuenta las particularidades de su trabajo.

En el ámbito fiscal, el estatuto contempla medidas para mejorar la situación tributaria en el sector, como la reducción de los tipos impositivos aplicables a los ingresos derivados de su actividad creativa y la simplificación de los trámites administrativos relacionados con el pago de impuestos.

En cuanto a las condiciones laborales, el estatuto establece una serie de derechos y garantías, como el derecho a la negociación colectiva, la protección frente al despido injustificado y la regulación de los contratos de trabajo en el sector.

En lo que respecta a la propiedad intelectual, el estatuto refuerza la protección de los derechos de autoría, garantizando la percepción de una remuneración justa por la explotación de las obras de arte y estableciendo mecanismos para la gestión colectiva de los derechos.

Si bien el Estatuto del Artista representa un avance significativo en la protección de los derechos de los sectores artístico y cultural en el Estado español, España, aún quedan retos por superar. Entre ellos se encuentran la necesidad de mejorar la aplicación efectiva de las disposiciones del estatuto, así como de adaptarlo a los cambios y desafíos que plantea el entorno digital en el que operan mucha de la actividad artística y cultural en la actualidad.

Asimismo, destacamos el desafío de evaluar correctamente el impacto socioeconómico de las medidas adoptadas en el marco del Estatuto del Artista. Es por este motivo por el realizamos un estudio estadístico a partir del análisis exhaustivo de las dos fuentes de datos que presentamos a continuación.

1.1. Fuentes de datos socioeconómicos del sector artístico y cultural[102]

Los datos de los que se nutre nuestro estudio provienen de dos fuentes muy diferentes. Por una parte, el Instituto Nacional de Estadística (INE) español publica sistemáticamente los resultados oficiales de las encuestas de estructura salarial (ESS), un esfuerzo colaborativo que involucra datos de la Seguridad Social y la Agencia Tributaria, reforzados por un cuestionario especializado. Por otra parte, nos basamos en un estudio independiente sobre los recuersos económicos de artistas que desarrollan su actividad profesional en el Estado español, realizado por Marta Pérez Ibáñez e Isidro López-Aparicio (2016, segunda edición revisada, 2018), a través de un cuestionario basado en web (PLA). Estas dos encuestas sustentan los datos analizados en nuestro estudio, en el que caracterizamos cuatro variables fundamentales: ingresos, género, edad y educación.

1.1.1. La encuesta de estrutura salarial del Instituto Nacional de Estadistica (ESS).

Alineado con el Reglamento de la Unión Europea (UE) No. 530/1999 y No. 1738/2005, la encuesta de estructura salarial del Instituto Nacional de Estadística (ESS) se adhiere al marco compartido por los Estados miembros de la UE, aunque tiene en cuenta los matices locales. La ESS comprende tanto una operación periódica de cuatro años como una contrapartida anual, complementando los resultados del primero en los años sin encuesta. La ESS cuatrienal, iniciada en 1995, explora la distribución del ingreso a través de diversas variables, incluido el género, la ocupación y el tamaño de la empresa. La ESS anual, activa desde 2004, ofrece estimaciones de los ingresos brutos anuales por cada persona trabajadora encuestada, categorizadas por tipo de jornada laboral, género, actividad económica y ocupación.

[102] Presentamos un pequeño resumen de las conclusiones y del estudio más exhaustivo y completo realizado que se puede consultar en Martínez y Cancio (2024).

En nuestro estudio, utilizamos la ESS cuatrienal de 2018, que abarca 1.135 encuestas que representan a 22.994 personas empleadas en el sector artístico. Los datos empleados pertenecen al grupo 90 de la Clasificación Nacional de Actividades Económicas (CNAE), que engloba las actividades creativas, artísticas y escénicas, las actividades auxiliares, la creación artística y literaria y la dirección teatral.

1.1.2. La encuesta independiente de Pérez Ibañez y López-Aparicio (PLA)

Pérez Ibáñez y López-Aparicio (2016, 2ª edición revisada 2018) iniciaron un estudio para abordar la escasez de análisis exhaustivos sobre el sector del arte contemporáneo español. En colaboración con especialistas, asociaciones de artistas, galerías e instituciones de educación artística, elaboraron una encuesta basada en la web para capturar una imagen matizada. Este esfuerzo de colaboración aseguró que los propios artistas fueran las principales fuentes de información.

Lanzada en mayo de 2016, la encuesta obtuvo respuestas de 1.104 artistas. Después de contabilizar las entradas incompletas y refinar el conjunto de datos, el recuento final quedó en 987 encuestas. La encuesta constaba de tres secciones distintas: datos personales que incluían edad, sexo, residencia, educación y medios de trabajo; una exploración del panorama económico de los artistas, que abarca la independencia financiera, las empresas rentables y la evolución posterior a la crisis; y finalmente, información sobre la interacción de los artistas con el mercado, las relaciones con las galerías y sus percepciones.

1.2. EL CONTEXTO DEL ESTATUTO DEL ARTISTA EN ESPAÑA

La formalización del estatuto del artista comenzo en septiembre de 2018, cuando el Pleno del Congreso de los Diputados aprobó por unanimidad el informe de la Subcomisión creada en 2017 para estudiar la elaboración de un Estatuto del Artista y del Profesional de la Cultura. El texto incluía 19 principios y recomendaciones generales y 56 medidas concretas. Además, reconocía la especificidad del trabajo de creadores, artistas y profesionales de la cultura. Más adelante, en julio de 2021, se creó la Comisión Interministerial para el desarrollo del

Estatuto del Artista. Un órgano interministerial adscrito al Ministerio de Cultura y Deporte e integrado por otros 8 órganos administrativos de primer nivel del gobierno en el Estado español, como son:

- Ministerio de Trabajo y Economía Social;
- Ministerio de Hacienda y Función Pública;
- Ministerio de Educación y Formación Profesional;
- Ministerio de la Presidencia;
- Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática;
- Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones;
- Ministerio de Universidades;
- Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital.

Dicha comisión celebró su primera reunión el 22 de septiembre de 2021, en la que se acordó crear cuatro grupos de trabajo, fiscal, laboral, seguridad social y educación, que fueron elevando propuestas para su estudio, valoración y posterior aprobación. Es así como las 56 medidas propuestas por la subcomisión pasaro a ser 75, a fecha de 30 de marzo de 2023 de las cuales 30 ya han sido acordadas, dando lugar a varios Reales Decretos-ley, mientras que 17 se están negociando y otras 9 aun están pendientes:

- RD-ley 26/2018
- Reforma del RD 302/19
- RD-ley 15/2020
- Real Decreto-ley 5/2022
- Ley 31/2022
- Real Decreto-ley 1/2023
- Real Decreto 31/2023

Entre las medidas ya acordadas, destacan, en lo que respecta a la fiscalidad de la actividad laboral de los artistas:

- Actualización de los epígrafes del Impuesto de Actividades Económicas (IAE).

– Reducción de los tipos de retención a cuenta del IRPF para artistas en casos de rendimientos inferiores a 15.000 euros anuales del 15% al 7%.

– Reducción de tipo de retención del IRPF para los contratos artísticos, que pasa del 15% al 2%.

En lo que concierne al regimen de la seguridad social, las medidas adoptadas incluyen:

– Actualización y ampliación de la normativa que regula la compatibilidad de las pensiones de jubilación con el ejercicio de la actividad artística y la percepción de derechos de propiedad intelectual.

– Reducción de las cuotas de autónomos para artistas con ingresos anuales inferiores a 3.000€.

– Creación de un grupo de trabajo para estudiar la adopción de medidas específicas para el reconocimiento de la intermitencia en el ámbito laboral y de la seguridad social de los artistas y trabajadores autónomos de la cultura.

Las medidas en el ambito de la educación plantean:

– Revisión de la oferta educativa en materia de formación profesional y el desarrollo del conjunto de las enseñanzas artísticas, para adecuarlas a las necesidades del sector.

– Creación de un Anteproyecto de Ley de enseñanzas artísticas elaborado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, que ha incorporado muchas de las aportaciones y sugerencias realizadas previamente por el sector cultural, entre ellas, por ejemplo, la incorporación del audiovisual al catálogo de enseñanzas artísticas superiores.

– Desdoblamiento de la formación profesional de técnicos referida a espectáculos en vivo respecto a la del sector audiovisual.

– La revisión de los perfiles profesionales para adaptarlos a la especificidad y realidad del sector.

– El reconocimiento de dos nuevas cualificaciones profesionales a desarrollar: elevación y suspensión de carga sobre escenografía y video en espectáculo en vivo.

Finalmente, en el contexto de la justicia:

– Se reconoce la legitimación procesal en favor de las asociaciones profesionales culturales para la defensa judicial de sus intereses y derechos, tanto a nivel individual como colectivo, incorporándose a la reforma global de la Ley de Enjuiciamiento Civil en el ámbito de las acciones colectivas.

Por otra parte, son 17 las medidas en proceso de negociación: 8 relativas al sistema de Seguridad Social, 4 en materia fiscal, 2 relativas al régimen laboral, 1 referente al sistema judicial, 1 interministerial refreente a la vinculacion entre los sistemas Laboral y educativo y una ultima sin categorizar, tal como sigue:

– Medidas fiscales relativas al tipo impositivo del IVA, la adaptacion de los epígrafes del IAE a la realidad social y cultural, y la Consideración de los derechos de autor como rendimientos derivados de la Propiedad Intelectual, como una nueva categoría dentro de los rendimientos.

– Medidas relativas a las prestaciones de la seguridad social de profesionales en situación de riesgo en embarazo, maternidad y jubilación, el control de falsos autonomos y autonomas, y otras mejoras en el regimen de estos y estas profesionales. Reforma del sistema de pensiones de jubilación en el sector artístico y cultural. Modificación de las modalidades de cotización. Medidas relativas a la salud laboral en el sector.

– Medidas laborales respecto a las prestaciones para profesionales autonomos y autonomas, y, en particular, los y las menores de 16 años. Definición de espectáculo público. Medidas en materia de transición profesional y creación de entidad /comisión interministerial educación/laboral.

- Medidas justicia: legitimidad procesal de asociaciones para actuar frente a abusos y fraudes colectivos.
- Otras: Reconocimiento de las profesiones culturales para incluirlas en catálogos relevantes para las Administraciones Públicas.

Entre las medidas pendientes, encontramos:

- 6 medidas fiscales relativas a los rendimientos irregulares, la deducción de gastos en rendimiemtos del trabajo y de la actividad economica, pago del IVA,
- 3 medidas laborales relativas al sistema de convenios, acuerdos, contratos y a la representación sindical.

2. OBJETIVOS

Cabe destacar, que uno de los objetivos más relevantes de nuestro estudio consistió en la comparación de las economías formales e informales dentro del sector del arte y la cultura, para presentar un diagnóstico y análisis que nos permita tomar una conciencia más real del estado (Cfr. Martínez y Cancio, 2024).

Con el tratamiento estadístico de los conjuntos de datos disponibles, asipramos a valorar el impacto de las medidas descritas anteriormente en el estado socioeconomico del sectro artístico y cultural.

3. METODOLOGÍA

En primer lugar, realizamos un analisis documental de estudios teóricos y prácticos, para contextualizar nuestro estudio de un modo más generalista en la literatura existente en el campo de la economía de la cultura.

Seguidamente, a modo de estudio preliminar, realizamos una comparación cualitativa de los conjuntos de datos disponibles, con el fin de establecer la idoneidad y coherenecia de los mismos, antes de realizar el calculo estadístico. Para ello, nos basamos en la metodología de Jill

Boylston Herndon (Canal NIDCR, 2021) para comparar y sintetizar multiples bases de datos. Este análisis de los dos conjuntos de datos implicó consideraciones meticulosas: período de referencia, intención principal, plazos, metodologías de muestreo, modos de encuesta, fortalezas, limitaciones y redacción de las preguntas.

A continuación, el estudio estadístico se desarrolló en dos fases, con el objetivo de comparar los conjuntos de datos y extraer información significativa de este análisis comparativo. Primero, exploramos las frecuencias de las variables (ingreso, sexo, educación y edad) dentro de cada conjunto de datos y a continuación, profundizamos en un ejercicio de inferencia estadística mediante un modelo logístico ordinal. Este esfuerzo buscaba desentrañar la influencia que las variables independientes (sexo, educación y edad) ejercían sobre la variable ingreso.

Este enfoque culminó en la comprensión de la interacción entre variables dentro de estos conjuntos de datos. Al armonizar una exploración integral de frecuencias con un modelo estadístico, aspirábamos a revelar ideas que iluminen la dinámica de ingresos dentro del sector del arte español, abarcando tanto las estructuras formales establecidas como los diversos estratos informales. Además, esta investigación buscó descubrir factores subyacentes que podrían contribuir al trato diferenciado y las disparidades dentro de estos colectivos artísticos.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los datos revelaron que el conjunto de datos ESS generalmente muestra niveles de ingresos más altos en comparación con el conjunto de datos PLA. Esto se evidencia por las variaciones significativas en las ratios de ingresos más bajos. En cuanto al género, notamos que los porcentajes de hombres y mujeres en ambos estudios eran ligeramente diferentes. Sin embargo, las distribuciones en ambas muestras rondan el 50%, La cohorte más numerosa en edad ambas muestras fue la del grupo de adultos, en ambas muestras por encima del 75% de la muestra total, le seguían lo de trabajadores jóvenes, y en ambos casos, los grupos menos numerosos son los mayores de 60 años.

En lo que se refiere al logro educativo, la muestra PLA incluyó dos variables para analizar el nivel de educación: el nivel de educación artística y el nivel de educación general. Las diferencias en las distribuciones son sensibles. A lo largo del trabajo utilizamos los resultados utilizando como variable el nivel de educación artística, por ser el que más se relaciona con el sector de actividad artística en ESS, distinguiendo entre educación universitaria y no universitaria, superando en ambas muestras lo graduados universitarios a las personas con formación inferior.

El ejercicio de inferencia estadística demostró que la probabilidad que lo hombres tuvieran ingresos altos superaba ampliamente el que los tuvieran las mujeres. La edad mostró un impacto estadísticamente significativo en la predicción de altos ingresos, también. Carecer de un título universitario se correlacionó con probabilidades reducidas de tener ingresos altos, por otro lado. Estas tendencias observadas en la PLA, con ingresos significativamente menores, se repetían en la EES.

5. CONCLUSIONES

A pesar de las diferencias en la composición de la muestra, los hallazgos son congruentes. Persiste una importante brecha salarial de género, la edad es un factor determinante para mayores ingresos –aunque sean modestos en términos absolutos– y la educación contribuye significativamente a comprender las disparidades de ingresos, particularmente en el sector formal (y hasta cierto punto dentro del sector artístico). Esta alineación subraya la naturaleza complementaria de los conjuntos de datos.

Además, vistos los resultados obtenidos, consideramos de gran importancia la realización de encuestas independientes para comparar y completar la información que ofrece el INE sobre el sector cultural y artístico. Para ello conviene considerar la excepcionalidad del sector cultural y artístico.

Por otra parte, entre las medidas que se podrían adoptar, estarían:

1. la creación de un observatorio de la cultura respecto a las condiciones económicas en las que las que se prestan los productos y servicios.
2. fomentar la contratación indefinida o de larga duración, limitar la intermitencia propia del sector,
3. garantizar un salario adecuado que viabilice la creación artística y permita vivir una vida digna,
4. promover una fiscalidad favorable y adecuada a las características específicas de sector,
5. incorporar y estabilizar el trabajo del sector joven y,
6. sería deseable un abordaje más profundo del tema de género, para eliminar las brechas entre hombres y mujeres.

Resaltamos por último que, si bien nuestro trabajo tenía carácter estatal, pensamos que sería igualmente necesario realizar este tipo de estudios a nivel internacional. En este sentido y respecto a la Unión Europea, es posible que en futuras investigaciones utilicemos los estudios de Estadística de la Cultura de Eurostat, que utilizan la misma metodología que el INE, por lo que existe la posibilidad de replicar el presente estudio con datos de otros países miembros de la UE.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación ha sido apoyada por el programa de formación postdoctoral del Departamento de Educación del Gobierno Vasco y Gizaartea, grupo de investigación consolidado del Sistema Universitario del País Vasco (GIC 21/186). También reconocemos al INE, a Marta Pérez e Isidro López-Aparicio como fuentes primarias de datos. El grado de exactitud o confiabilidad de la información derivada de estas fuentes es responsabilidad exclusiva de los autores.

7. REFERENCIAS

Abbing, H. (2008). Why are artists poor? The exceptional economy of the arts. Amsterdam University Press.

Beech, D. (2015). Art and value: Art's economic exceptionalism in classical, neoclassical, and Marxist economics. Brill.

Boyle, S. & Joham, C. (2013). The Informal Economy and the Arts: A Two-Country Perspective. The Journal of Arts Management, Law, and Society, 43:3, 153-166. https://doi.org/10.1080/10632921.2013.818604

Instituto Nacional de Estadística (2020). Encuesta de estructura salarial. Metodología. https://www.ine.es/metodologia/t22/meto_ees18.pdf

International Labour Organization (2003). Guidelines Concerning a Statistical Definition of Informal Employment. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---stat/documents/normativeinstrument/wcms_087622.pdf

López-Aparicio, I. & Pérez Ibáñez, M. (2016; 2nd revised edition, 2018). La actividad económica de los/las artistas en España. Universidad de Granada & Universidad de Nebrija.

Martínez, J. y Cancio, A. (2024). Socioeconomic Dimensions of Artistic and Culture Labor: Insights from the Spanish Context [Manuscrito aceptado pendiente de publicación].

NIDCR Channel. (August 2nd, 2021) Comparing and Linking Survey Data Considerations for Working with Multiple Data Sources [Video]. YouTube. https://bit.ly/3wx2hfu

SECCIÓN V.

PATRIMONIO CULTURAL Y EDUCACIÓN

EDUCAR PARA O PATRIMÓNIO CULTURAL IMATERIAL

ANA MARGARIDA MENDES
Camd- Concervatório de Música e Artes do Dão
MARGARIDA ADÓNIS TORRES
Instituto Politécnico de Coimbra/Escola Superior de Educação

1. INTRODUÇÃO

Uma região encontra-se diretamente associada a vários símbolos que a caracterizam e desse modo, torna esse lugar distinto e autêntico, quer seja através das atratividades turísticas, da gastronomia, das figuras icónicas e históricas, das lendas e tradições e também das construções históricas que são vestígios dos povos de outros tempos. Esses elementos têm algo em comum, integram o Património.

É certo, que todos temos uma vaga ideia ou um pequeno conhecimento das tradições da região onde habitamos, quer seja pelo que observamos ao nosso redor, pelo que ouvimos dos nossos familiares, ou, até se pode dar o caso de não conhecermos nenhuma tradição. Mas é importante sermos sabedores e conhecedores das tradições e costumes locais, porque desta forma ficamos com outra sensibilidade perante a região onde habitamos e assim possuir outro olhar sobre o mundo que nos rodeia.

De modo a aumentar esse conhecimento e também, de certa forma, conservar o passado para viver o presente, é de extrema importância transmitir às crianças o legado artístico- histórico, tendo a educação, formal ou informal, um papel preponderante na veiculação dessas aprendizagens. (Telmo, 1989).

A confluência entre património, educação e linguagens artísticas deu origem e foi o impulso para a implementação do Projeto Tábua(s) com

História(s). O propósito primordial consistiu em fomentar, em conjunto com um grupo de crianças, a vivência e a análise das tradições do município de Tábua (Portugal) e de seu folclore.

A metodologia deste trabalho foi qualitativa, utilizando uma estratégia de investigação-ação, dividida nas seguintes fases: (I) identificação do problema/mudança desejada; (II) construção de um plano de ação; (III) implementação do plano de ação e (IV) Avaliação/ Reflexão.

O projeto foi implementado no CATL (Centro de Atividades de Tempos Livres), localizado na vila de Tábua em Portugal, durante cinco meses, com um grupo de treze crianças, com idades entre seis e onze anos.

1.1. Património

Na perspetiva de Pelegrini (2007), o conceito de Património é a alma do povo, que se recebe do passado, vive-se no presente e transmite-se às gerações futuras. E é um grande fragmento que se alia à construção histórica e à identidade cultural, caracterizando e suportando a sociedade de um determinado país ou região.

Tendo em consideração que o conceito de património foi evoluindo ao longo dos tempos e é extremamente amplo a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) faz uma divisão do conceito de património por: Património Mundial, Património Natural, Património Cultural, que se subdivide em Património Cultural Imaterial, Património Cultural Material e Património Cultural Subaquático.

Na Convenção para a Proteção do Património Mundial, Cultural e Natural, em 1972 é decretado pela UNESCO as diferenças entre Património Cultural e Património Natural. Sendo que o Património Cultural são: os monumentos (obras arquitetónicas de escultura ou pintura, grupos e elementos com valor universal), os conjuntos (grupos de construções em virtude da arquitetura, que tem um valor universal do ponto de vista histórico), e os locais de interesse (obras do homem, zonas e locais de interesse arqueológico) (UNESCO, 1972, Artigo 1.º).

O Património Natural são os monumentos naturais constituídos por formações físicas ou biológicas que tenham um valor universal no ponto de vista da ciência e são também os locais de interesse naturais estritamente delimitadas (UNESCO, 1972, Artigo 2.º).

Relativamente ao Património Mundial, como foi referido na convenção, em 1976 foram criados o Comité do Património Mundial e o Fundo do Património Mundial onde se definiu a Lista do Património Mundial. Essa lista é composta por vários bens culturais, naturais e mistos.

Cada estado tem a possibilidade de realizar uma candidatura, com o bem que pretende que seja classificado como Património Mundial, que posteriormente é analisada por organizações não governamentais e pelo comité.

Em Portugal temos alguns bens que integram o Património Mundial, sendo alguns eles: a Universidade de Coimbra- Alta e Sofia, a Zona Central da Cidade de Angra do Heroísmo nos Açores, Mosteiro dos Jerónimos e Torre de Belém, Mosteiro da Batalha, Convento de Cristo em Tomar, Centro Histórico de Évora, Mosteiro de Alcobaça e Alto Douro Vinhateiro.

Independentemente de qualquer vertente do património, todas têm uma extrema relevância porque são elementos que demarcam a história e evolução de um determinado povo e por isso o Património deve ser identificado, conservado, valorizado e transmitido às gerações futuras.

1.2. Patrimonio Cultural

Centrando a atenção no Património Cultural e descodificando o seu conceito, este é proveniente da herança cultural, que nos alerta para uma realidade com um conjunto de elementos e símbolos herdados dos nossos antepassados (Mendes, 2012). O Património Cultural, caracteriza-se como a herança cultural transmitida ao longo das gerações e composto por diferentes campos do conhecimento como a história, arqueologia, arte, entre outros, conforme definido pela legislação portuguesa. Todos os cidadãos têm o dever de defender, conservar e valorizar o Patrimônio Cultural, sendo o Estado responsável por promover essa salvaguarda. A gestão do Património

Cultural é atribuição da Direção-Geral do Património Cultural, que opera em três eixos principais: conhecimento e conservação, gestão de museus e monumentos nacionais, e cooperação com entidades públicas e privadas. A implementação desses eixos ocorre por meio de ações pedagógicas, classificação do patrimônio, gestão de museus, estudos técnicos e científicos, e apoio a programas relacionados ao Patrimônio Cultural Imaterial. Além de ser um elemento identitário nacional, o Patrimônio Cultural também é um impulsionador do desenvolvimento econômico e regional, especialmente através do turismo.

1.2.1. Património Cultural Imaterial

Património Cultural Imaterial, na perspetiva de Telles (2007), tendo em consideração a Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial da Unesco (2003), são as práticas, representações, expressões, conhecimentos, aptidões, instrumentos, objetos, artefactos e espaços culturais que são recriadas por comunidades e grupos em função do seu meio. Manifestando-se através das tradições e expressões orais (provérbios, adivinhas, histórias, lengalengas, mitos e canções), artes do espetáculo (música, dança, teatro), práticas sociais, rituais e atos festivos, conhecimentos sobre a natureza e o universo e técnicas artesanais tradicionais.

O conceito de Património Cultural Imaterial começou a ganhar maior relevância após a Segunda Guerra Mundial, onde se passou a valorizar para além das criações estéticas, o "culto" e o "popular" (Pereiro, 2009).

O Património Cultural Imaterial não é similar ao Património Cultural Material no sentido de este pode ser palpável e contrariamente o Património Cultural Imaterial só pode ser visto e a sua transmissão é feita através da oralidade e da ação, tendo assim uma grande probabilidade de se perder no tempo.

Para que isso não aconteça é necessário a sua salvaguarda, através de uma política que tenham como objetivos o desenvolvimento da sociedade e do território quer seja a nível turístico, educativo, politico-cultural, sociocultural e desenvolvimento rural (Carvalho, 2008).

Tendo isto em consideração é notório que o Património Cultural Imaterial, é um elemento extremamente representativo e identitário de um determinado povo ou região, porque espelha as tradições e os costumes do mesmo.

Educação Patrimonial

O conceito de Educação Patrimonial emerge na Inglaterra como "heritage education "(educação para o património), como uma metodologia prática no que é refente a todas as tipologias de Património (Rossi, 2017).

Centrando a atenção no próprio conceito de Educação Patrimonial e na perspetiva de Horta et al, (1999) presente na obra "Guia Básico de Educação Patrimonial", que foi inédita e pioneira nesta área e que serviu de apoio para várias ações educativos. A Educação Patrimonial é um processo de trabalho educativo que tem por base o Património Cultural, sendo este o principal objeto de aprendizagem através do contato e da vivência com manifestações culturais em todos os seus aspetos, quer seja a nível individual e ou coletivo. Esta tipologia de educação tem como objetivo sensibilizar as crianças e adultos a conhecerem, a apropriarem-se e a valorizarem a sua herança cultural e deste modo estes indivíduos podem ter outra perspetiva do mundo que os rodeia a nível sociocultural.

A proposta metodológica do "Guia Básico de Educação Patrimonial" para a implementação de uma Educação Patrimonial encontra-se dividida num ciclo com quatro etapas: a observação, os registos, a exploração e apropriação, etapas que devem ser desenvolvidas em processos de ações educativas continuas e não em atividades momentâneas.

A aplicação destas ações educativas tem uma extrema relevância, porque para além de demonstrar aos indivíduos o património que foi adquirido pelos vários grupos sociais existentes antes deles, leva-os também a questionar, percecionar e refletir sobre as várias componentes patrimoniais. Outro fator onde a Educação Patrimonial tem um grande contributo é no desenvolvimento do turismo, porque através da mesma,

pode ser exequível uma ação estratégica que contribua para a salvaguarda das culturas locais (Castro,2006).

Dada a relevância da Educação Patrimonial para a construção do conhecimento, vivência e reflexão do indivíduo, as ações educativas que contribuem para essas aprendizagens, devem ter como pilar a agregação de vários saberes e devem possuir uma componente serem interdisciplinar e transdisciplinar. Estas encontram-se presentes nas disciplinas do currículo, no contexto de educação formal e também em espaços de contexto de educação não formal (Florêncio,2015).

2. PERGUNTAS DE PARTIDA E OBJETIVOS

2.1. Considerando que a valorização do Património Cultural Imaterial, requer a participação de diversas gerações na transmissão do conhecimento através de práticas educativas ativas, definiu-se uma questão principal e uma questão orientadora:

Questão principal: Qual é o nível de conhecimento das crianças em relação às tradições da sua região?

Questão orientadora: De que forma a participação em atividades lúdico-pedagógicas baseadas em danças tradicionais pode contribuir para a compreensão dessas tradições?

2.1.2. A partir destas questões, foram delineados os seguintes objetivos

1. Auxiliar no conhecimento das crianças sobre as tradições e o folclore do concelho de Tábua, com foco especialmente na dança tradicional.
2. Estimular a vivência, exploração e reflexão das crianças sobre as tradições e o folclore do concelho de Tábua.

3. METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho foi qualitativa, utilizando uma estratégia de investigação-ação, dividida nas seguintes fases: (I) identificação do problema/mudança desejada; (II) construção de um plano de ação; (III) implementação do plano de ação e (IV) Avaliação/ Reflexão.

TABELA 1. *Fases da investigação ação*

Fases da investigação-ação
Fase I- Identificação e reconhecimento do problema
Fase II- A construção do plano de ação
Fase III- A implementação do plano
Fase IV - Reflexão/avaliação

Fonte: Elaboração Própria

Na fase I foi realizada a identificação e reconhecimento do problema, no decorrer das primeiras 3 sessões do projeto, sendo esta concretizada com recurso à entrevista semidiretiva com o intuito de ter percecionado qual o conhecimento que as crianças tinham no que diz respeito às tradições do concelho de Tábua, assim como do folclore.

TABELA 2*. Planificação das sessões do plano de ação*

Planificação onze sessões	Conteúdos	Competências	Estratégias/recursos	Critérios de avaliação
	Apresentação	Sentir-se bem no grupo, no qual se encontra inserido para se expressar livremente.	Jogos de quebra gelo e conhecimento do grupo	Observação direta e continua
				Análise das entrevistas
	Entrevistas semidiretivas	Conseguir transmitir o que as crianças sabem sobre as tradições de Tábua.		Brochura realizada com os elementos realizados pelos participantes
	O Folclore	Conhecer o conceito de folclore e saber distinguir as várias variantes que existem por todo país	Atividades de estimulação auditiva e visual	
		Exploração dos passos de folclore da região onde se encontram inseridos	Exercícios de coordenação motora, noção espacial e desenvolvimento da expressão corporal.	
		Aprendizagem de músicas da região	Recitação de músicas	

	O traje	Exploração do movimento/ passos de folclore com as peças do traje Conhecerem as várias peças que compõem um traje	Exercícios de memória cognitiva e corporal Jogos de exploração e manipulação de partes da roupa	
	Atividades tradicionais do concelho de Tábua	Saberem distinguir Fidalgos e camponeses Conseguirem recriar essas peças em materiais reciclados Reconhecerem quais as atividades rurais que vem dos antepassados Reconhecer quais os utensílios utilizados nessas atividades Recriação desses utensílios	Exercícios de lengalengas e trava-línguas Estimulação da motricidade fina, através da construção de objetos com materiais (jornal, saco do lixo e plasticina) Dramatizações	
	O que compõe uma atuação de folclore	Perceção de que os passos de dança, os trajes, os utensílios e as atividades tradicionais culminam numa atuação de folclore		

Caldas, P. A., Vasques, E. (2014). *Educação Artística para um currículo de excelência.* (1ed.). Fundação Calouste Gulbenkian

Fonte: Caldas, P. A., Vasques, E.(2014). Educação Artística para um currículo de excelência. (1ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Após a constatação da mudança pretendida na fase I, prosseguiu-se para a fase II onde foi estruturado um plano de ação, neste caso, foi o planeamento de XIV sessões com atividades lúdico-pedagógicas que contribuíssem para a mudança pretendida, reconhecida na fase I. Posteriormente na fase III colocou-se o plano de ação em prática e por último na fase IV realizou-se uma reflexão/ avaliação do impacto do projeto, tendo em consideração a análise dos dados obtidos.

Na presente tabela encontra-se a planificação das sessões do plano de ação, assim como os objetivos que deviam ser alcançados em cada uma das sessões, de modo a contribuir para a mudança pretendida. Esta planificação teve por base a decomposição dos elementos do foclore: a dança, os trajes, a música, os instrumentos musicais e as figuras icónicas que remetiam para as tradições e os costumes do concelho de Tábua (Portugal).

Após a realização desta planificação, prosseguiu-se para a aplicação do plano de ação, que decorreram em três sessões, cuja finalidade foi conhecer o grupo e a realização das entrevistas semidiretivas. Após essas três sessões de reconhecimento, prosseguiu-se com a realização de atividades lúdico-pedagógicas. Na tabela abaixo é possível observar

um exemplo de duas atividades realizadas, no decorrer das 11 sessões, assim como a sua ordem cronológica e os objetivos das mesmas.

***TABELA 3**. Cronograma de duas atividades desenvolvidas na fase III do projeto*

Dias	Tema	Atividades	Objetivo da atividade
2 de março 9 de março	"O folclore"	1º "Jogo das palavras que estejam relacionadas com o folclore"; 2º "Visualização de excertos de vídeos de folclore, e exposição de palavras sobre o que viram numa cartolina";	Potenciar o conhecimento por parte dos participantes sobre o folclore das várias partes do país

Fonte: Elaboração Própria

No decorrer das sessões os participantes demonstraram um grande interesse e envolvimento nas atividades propostas, assim como curiosidade em querer aprender mais sobre os conteúdos que estavam a ser abordados, também, foram visíveis os momentos de diversão, por parte das crianças na execução das atividades, como por exemplo: dançar, desenhar, construir os próprios trajes, realizar pequenas dramatizações e construir as peças de barro.

Como forma de finalização do projeto, de modo que os participantes tivessem uma recordação da sua participação no projeto, foram distribuídos certificados de participação.

4. RESULTADOS

Tendo em consideração as questões de investigação deste projeto, foi possível obter resultados que demonstram o impacto do projeto naquele grupo de crianças.

Relativamente à primeira questão de investigação - Qual é o nível de conhecimento das crianças em relação às tradições da sua região? - foi possível verificar, através da análise das respostas dadas pelas crianças nas entrevistas iniciais, que o seu conhecimento na fase inicial do projeto era quase nulo, na medida que, demonstraram não ter contacto com as tradições da sua região.

No que concerne à segunda questão de investigação – De que forma a participação em atividades lúdico-pedagógicas baseadas em danças tradicionais pode contribuir para a compreensão dessas tradições?- constatou-se ser exequível uma aprendizagem através destas metodologias pedagógicas, considerando: os registos fotográficos que foram realizados no decorrer das sessões, onde é visível o contacto com vários elementos que integram as tradições, através da dança, da realização de dramatizações, desenhos e construções; a construção de um mural onde é feita referência ao folclore, aos trajes e às atividades do mundo rural e também na brochura "O folclore e as tradições do concelho de Tábua pela visão dos mais novos", sendo esta o culminar de todos os materiais realizados pelas crianças no decorrer do plano de ação.

5. DISCUSSÃO

Seguindo a linha de pensamento de Queiroz (2004), é através da Educação Patrimonial que acontece um processo de aprendizagem, podendo este vir a ser dinamizado para além do contexto educativo formal, pois pode ser concretizado com o objetivo de envolver uma comunidade específica. A implementação desse processo de ações que remetem para a educação sobre o Património despertam a consciência crítica e a responsabilidade para com a preservação do mesmo, podendo originar uma relação entre a identidade pessoal e cultural.

Com a aplicação de ações educativas direcionadas para a Educação Patrimonial, vai-se ao encontro de uma possível "alfabetização cultural", que proporciona ao educando a compreensão e reconhecimento da identidade cultural através do património do local onde habita (Freire, 1981).

Dada a relevância das práticas de uma Educação Patrimonial, que foi possível constatar através da revisão da literatura e também da existência de outros projetos a nível nacional que têm essa finalidade, surgiu assim a idealização deste projeto, dado que no concelho de Tábua não existia nenhum projeto promotor de ações educativas com foco na educação patrimonial, nomeadamente no folclore e nas tradições locais.

Como conhecimentos adquiridos, foi possível depurar que um espaço de aprendizagem deve ser um lugar onde todas as crianças se devem sentir bem e felizes na realização das atividades propostas. Por esse motivo, houve a necessidade de reestruturar o plano de ação, de modo a construir um espaço promotor de atividades lúdico-pedagógicas que fosse do agrado das crianças. A título de exemplo: como os elementos do grupo gostavam bastante de desenhar, houve sessões onde existiu uma reestruturação no planeamento, de modo a integrar a concretização de desenhos nas atividades sobre as temáticas abordadas. Em relação aos obstáculos encontrados durante a realização do projeto, que se tornaram desafios para a sua execução, destaca-se a constante mudança do grupo de participantes ao longo do projeto. O número de participantes variava de sessão para sessão, o que dificultou uma continuidade linear das vivências dos participantes.

Este constrangimento dificultou, em parte, a implementação e a concretização integral do objetivo preconizado para o projeto. Porém, os alunos que frequentavam regularmente as sessões pediam à orientadora autorização para que outros colegas, não inscritos no projeto, pudessem participar e assistir às sessões. Desta forma, mais crianças tiveram a oportunidade de interagir e vivenciar as propostas apresentadas. Inclusivamente, houve uma participante que expressou o desejo de se juntar ao projeto quando este já ia a meio.

6. CONCLUSÕES

O património é uma componente primordial numa determinada região, que a torna autêntica e que nos coloca a nós indivíduos a possibilidade de o conhecer, questionar e percecionar, mas para tal, é necessário iniciativas alicerçadas numa Educação Patrimonial.

Tábua(s) com Histórias foi um projeto que certamente abriu caminhos para a Educação Patrimonial no território Tabuense (Portugal), porque foi o primeiro projeto educativo para o público infantil, no que é referente a ações deste cariz, assim como a brochura "O folclore e as tradições do concelho de Tábua pela visão dos mais novos", foi o primeiro elemento educativo sobre as tradições do concelho de Tábua, para o público infantil.

Tendo em consideração a inovação deste projeto, e a importância destas ações promotoras para uma Educação Patrimonial, após o culminar deste trabalho de projeto realizaram-se algumas apresentações públicas da brochura assim como do projeto para a comunidade em bibliotecas, escolas e residências sénior.

É percetível que existe um vasto caminho neste campo, no entanto, o ponto de partida é o começo para esse conhecimento e valorização, porque são as nossas tradições que nos definem, e por isso devemos garantir a sua preservação e salvaguarda.

7. REFERENCIAS

Caldas, A., Vasques, E.(2014). Educação Artística para um currículo de excelência. (1 ed.). Fundação Calouste Gulbenkian

Carvalho, A. (2008), La programmation communitaire 2007-2013 et les politiques de valorization et protection du patrimoine culturel immaterial: La Région de l'Alentejo. Portugal in. I. Simó (Ed.), Atas del Seminário internacional El Patrimonio Cultural Inmaterial. Definición y sistemas de catalogación(pp.133-147).Patrimur https://rdpc.uevora.pt/bitstream/10174/5122/1/GARCIA%20SIMO%20-%20El%20patrimonio%20cultural%20inmaterial.pdf

Castro, C. (2006). A Importância da educação patrimonial para o desenvolvimento do turismo cultural. *Partes,*30. https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/gt5-a-importancia.pdf

Florêncio, S. (2015). Educação patrimonial: algumas diretrizes conceituais in A. Pinheiro *Cadernos do Património Cultural.* l, 21-30. http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_Cadernos_do_patrimonio_educacao_patrimonial_volI(3).pdf

Freire.P. (2005). *Pedagogia do oprimido.* (42 ed.). Paz e Terra.

Horta, P. y Grunberg, E. y Monteiro, A.(1999). *Guia básico de educação patrimonial.* Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Museu Imperial.

Mendes, A. (2012). *O que é o Património Cultural.* (I ed.). Gente singular editora, Lda.

Pelegrini, S. C. A. (2007). O Patrimônio Cultural e a Materialização das Memórias Individuais e Coletivas*. Património e Memória, 3(1), 87-100. file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/33-686-1-PB.pdf*

Pereiro, X. (2009). *Turismo cultural. Uma visão antropológica.* (2ed.). Asociación Canaria de Antropología. (pasosonline.org)

Queiroz, M. (2004). Nascimento. Educação Patrimonial como Instrumento de Cidadania.

Rossi, C.(2017). Educação Patrimonial e História da Educação: contribuições para a formação de professores. *Horizontes*, 35(1), 113-120. https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/122/213

Telles, M.(2007) O registro como forma de proteção do patrimônio cultural imaterial, *Revista CPC,* (4),40-71. https://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/15606/17180

Telmo, I.(1989). *O Património e a Escola do Passado ao Futuro*. (2ed.). Texto Editora.

UNESCO (1972). Convenção para a Proteção do Património Mundial, Cultural e Natural. Paris: UNESCO. Disponível em: https://whc.unesco.org/archive/convention-pt.pdf

UNESCO (2003). Convenção para a salvaguarda do Património Cultural Imaterial. Paris: UNESCO. Disponível em: https://ich.unesco.org/doc/src/00009-PT-Portugal-PDF.pdf

ARTES/EDUCACIÓN/MUSEOS: GENERANDO EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE EN EL CENTRO ANDALUZ DE ARTE CONTEMPORÁNEO

BELÉN ABAD DE LOS SANTOS
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Hasta hace escasas décadas las prácticas habituales de los museos discurrían bajo los preceptos forjados por la museología formalista (Weil, 1995). Este sistema museológico tradicional, donde se enaltecen las funciones de adquirir, conservar e investigar, enfatizará una noción fija del conocimiento que se ajusta a la misión institucional del museo como un lugar de saber disciplinario en mayúsculas y de alta cultura, asumiéndose que los públicos simplemente reciben y asimilan sus contenidos.

En el momento actual, dicho modelo, que aún prevalece en las políticas expositivas de algunas instituciones, coexiste con otras formas de entender la labor museológica. Por un lado, la museología democratizadora, caracterizada por una mayor flexibilidad en los procesos de organización expositiva configurados a partir de equipos, pero con unas directrices todavía jerarquizadas. Desde esta perspectiva se promoverá un modelo profundamente recreativo (Roberts, 1996) que se justifica por el índice de audiencias. Esta tipología presenta al observador-público como un sujeto pasivo/activo que aprende aquello que el museo determina, cumpliendo con una labor hegemónica de selección en relación con el patrimonio que custodian. Reconociéndose su función educadora buscará estandarizar los conocimientos y priorizar las lecturas que la institución cultural define como legítimas.

Y, por otro lado, estaríamos ante un modelo auspiciado por el post-museo que sitúa al espectador en un punto determinante dentro del organigrama museístico, buscando dar mayor protagonismo a los visitantes en los procesos de construcción de significados y conocimientos a nivel interpretativo (Hooper-Greenhill, 1998; Roberts, 1997). Otros autores incluso abogarán por un modelo posmoderno revisionista. Esta visión podría enclavarse dentro de lo que se ha dado en llamar museología crítica (Padró, 2003), cuyas prácticas museológicas habrían de girar alrededor de la narrativa, la interpretación y la representación (Roberts, 1996). Este tipo de museo defiende el conocimiento desde una postura interdisciplinaria, contextual, política, reflexiva y emancipadora. En palabras de Hooper-Greenhill:

> Su finalidad será actuar como facilitadores de la narrativa, la subjetividad y la disputa o el compromiso de adoptar discursos alternativos a las prácticas museológicas, y hasta construir nuevas prácticas que descentralicen la exposición temporal (Hooper-Greenhill, 2000).

Será conforme a esta nueva apuesta museológica desde la que habría de impulsarse la intersección del saber y el significado entre profesionales y visitantes entendidos como aprendices generadores de discurso colectivo. La consecuencia más inmediata conllevará la conversión de ambas figuras en potenciales creadores de conocimiento (Padró, 2003). Entonces será cuando, en efecto, se dé un giro en la redefinición del rol que el visitante debe desempeñar en la interpretación de obras y exposiciones (Arriaga y Aguirre, 2020).

El complejo contexto de contemporaneidad que se acaba de trazar en estas líneas introductorias ha de contextualizarse dentro del proceso de cuestionamientos permanentes, revisiones y críticas de la museología actual. Este marco transita parejo al auge y afluencia *in crescendo* de visitantes que a día de hoy demandan los museos, viéndose reafirmado su papel como institución de referencia, especialmente adecuada para transmitir los valores y los signos de los tiempos. El interés creciente por atraer nuevos públicos, "trasladando el foco de las instituciones desde los objetos hacia las experiencias de los públicos" (Arriaga, 2019), ha implicado la necesaria intensificación de los servicios del museo, como la exhibición temporal de contenidos y prácticas

pedagógicas, comportando el consiguiente desarrollo de áreas como las dedicadas al campo de la educación.

De hecho, la expansión de los departamentos dedicados a los programas públicos de los museos, no ha hecho sino remarcar esta demanda del centro de arte por encontrar alianzas sociales (Sola, 2019).

Tanto es así que, en las últimas décadas, los programas educativos y de actividades públicas, contenidos en la programación expositiva de los museos, parecen haber ganado cada vez más espacio dentro del ámbito de la producción cultural. Lejos de considerar a ese despliegue de acciones como un "elemento suplementario destinado a la captación de nuevas audiencias" (Preciado, 2019), en este estudio se pone en valor la labor de mediación[103] desarrollada desde el equipo pedagógico del Centro Andaluz de Arte Contemporáneo (CAAC), a través de la cual logra hacer accesible la institución a las necesidades y expectativas de un público en alza.

En febrero de 2024, coincidiendo con la exposición *Malgorzata Mirga-Tas. Remembranza y resignificación*, se hace partícipe al estudiantado del Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas impartido en la Escuela Internacional de Posgrado por la Universidad de Sevilla, de una práctica formativa centrada en el museo como dispositivo de investigación educativa.

Se pretende así que los discentes del MAES como sujetos interesados en el arte y la cultura contemporánea, puedan conocer algunas obras de la colección del CAAC y, al mismo tiempo, encontrar orientaciones que les ayuden a comprender muchos de los conceptos que se manejan en las creaciones de la artista, docente y activista de origen romaní-polaco Malgorzata Mirga-Tas (Zakopane, Polonia, 1978), cuyos relatos

[103] El término mediación, vocablo con una larga tradición en países como Francia o Reino Unido y relativamente nuevo a nivel nacional, ha comenzado a utilizarse en paralelo a la irrupción de un nuevo interés por parte de las prácticas artísticas y comisariales hacia lo educativo en contextos institucionales como museos, galerías y centros de arte (Arriaga, 2019; Peters, 2019).

visuales protagonizados por mujeres conforman una iconografía de connotaciones subversivas.

1.1. Sobre el Centro Andaluz de Arte Contemporáneo (CAAC). Una breve aproximación a su génesis

Desde su creación en la década de los Noventa del siglo pasado, uno de los principales objetivos del Centro Andaluz de Arte Contemporáneo[104] ha sido desarrollar un programa de actividades que trata de difundir y divulgar la creación artística contemporánea, andaluza, nacional e internacional en sus más variadas expresiones (CAAC, s.f.). La promoción de exposiciones temporales, seminarios, talleres, encuentros y conferencias se encuentran entre las herramientas de comunicación utilizadas parar llevar a cabo este propósito.

La oferta cultural del Centro se complementa con la visita al propio Conjunto Monumental de la Cartuja –fundado en 1399 por el arzobispo de Sevilla Gonzalo de Mena–, que desde 1997 se convirtió en la sede del CAAC y, que alberga un importante patrimonio artístico y arquitectónico heterogéneo, producto de su dilatada historia. En suma, un conglomerado de espacios configurados entre los siglos XV al XIX constituidos por la iglesia y las dependencias que la rodean como el refectorio, las capillas de los Ribera, la sacristía, los sepulcros renacentistas, las bóvedas góticas, artesonados mudéjares o las huertas y jardines exteriores que habrían de integrarse con la presencia de los hornos y las chimeneas de la antigua fábrica de loza y porcelana china de la empresa Pickman (Layuno, 2004).

El recorrido museográfico del CAAC se caracteriza por su fragmentación y riqueza espacial. Comenzando por el ala norte del claustro, se organiza como una gran galería a modo de calle central con espacios acotados a ambos lados. El arquitecto Roberto Luna intervino en la compartimentación de este espacio aséptico y minimalista que recrea un esquema funcional de galerías-salas perimetrales, asemejándose al

[104] El germen conceptual del actual Centro Andaluz de Arte Contemporáneo (CAAC) tiene su origen en la colección que formó parte del Museo de Arte Contemporáneo de Sevilla, tempranamente fundado en 1970.

ámbito clásico del arte contemporáneo como el obtenido en el Reina Sofía. El resultado será espacios introspectivos, con escasa luz natural ni contactos con el exterior, que algunos autores (Layuno, 2004) han comparado con una especie de "cubo blanco" inscrito en un edificio histórico.

La construcción de una arquitectura nueva dentro de los límites de la original colma de connotaciones a un contexto saturado de espiritualidad, recreando para el arte contemporáneo unos espacios de aislamiento y concentración que asimilan la memoria del silencio de la Cartuja.

Sin lugar a duda, una de las particularidades más singulares del Centro Andaluz de Arte Contemporáneo reside en esa dualidad contemplativa de lo contemporáneo inmerso en unos espacios que gozan de un amplio legado patrimonial e historia.

En la actualidad el Centro Andaluz de Arte Contemporáneo se halla inmerso en el inicio de un proceso de transición para buscar una ubicación que lo sitúe entre dos modelos de mediación cultural: el centro de arte y el centro de cultura. El objetivo, tal y como se detalla en su página web oficial, consiste en "desarrollar un catálogo de definiciones aceptables de un espacio de acción cultural en el que el encuentro con la otredad tenga lugar sin voluntad de conquista o dominación" (CAAC, s.f.).

1.2. El museo como contexto de discursos. Visitando la exposición *Malgorzata Mirga-Tas. Remembranza y resignificación*

Será en esta línea de actuación donde tendrá cabida la exposición *Remembranza y resignificación*, la primera que se celebra en España de la artista romaní polaca, cuyo nombre se ha impuesto desde 2022 como uno de los más valiosos en la escena artística contemporánea.

La exposición se articula en torno a tres grandes proyectos –el más reciente realizado *ex profeso*–, junto a tres adyacentes de menor envergadura física que actúan como interludios expositivos, tratándose de biombos, capillitas populares y fragmentos escultóricos en cera.

La grandiosidad de su proyecto para el pabellón polaco de la Bienal de Venecia de 2022, instalado ahora en la antigua iglesia cartuja, establecerá un diálogo en común con la historia del edificio y la inspiración histórica de la obra, además de con la cosmovisión tan particular que la artista propicia. Por otro lado, en el antiguo refectorio, bajo el artesonado mudéjar, las casas de madera romaníes cubiertas de tejidos donde se narran escenas que reproducen una instalación pensada para un museo etnográfico al aire libre en Polonia, hablan de la necesidad de descolonizar el discurso museístico y buscar nuevas estrategias artísticas (Álvarez, 2023).

Y, en tercer lugar, completan la muestra envueltas por las molduras de Pedro Roldán, en la antigua sacristía, ocupando el espacio de los antiguos cuadros de Zurbarán, tres monumentales obras protagonizadas por mujeres gitanas andaluzas de distintas épocas: la cantaora Herminia Borja, la jerezana Manuela Carrasco Jiménez con su hija Cati, y la legendaria Juana Vargas de las Heras, alias "La Macarrona", que triunfó a finales del siglo XIX en París.

La prensa diaria, haciéndose eco de la muestra, no dudó en afirmar de manera unánime que la exposición estuvo desbordada de discurso:

> De discurso contra el estigma que tanto ha sufrido, y aún sufre, el pueblo gitano. De discurso feminista, destacando en el papel de la mujer en la historia de Europa y, por supuesto, en la cultura romaní. De un discurso que apela a la idea de comunidad, a la integración, a la memoria de los que nos han precedido y cuestiona la imagen –tópica y desafortunada– con la que describimos a la etnia gitana. (Gragera, 2023)

El comisario de la exposición y el que fuera director[105] del CAAC, Juan Antonio Álvarez Reyes, enfatizaba la importancia de reconocer las "historias alternativas" que surgieron en los procesos de descolonización y cómo estas, a menudo, no llegaron a ciertos sectores dentro de las potencias coloniales. Este es el motivo por el que, sostiene Álvarez,

[105] La Junta de Andalucía destituyó a Álvarez Reyes al frente del CAAC de Sevilla a finales del 2023, decisión no exenta de polémica. Las organizaciones del sector del arte contemporáneo andaluzas mostraron su rechazo al procedimiento por el hecho de la designación, sin hacer ningún tipo de concurso público, a la nueva directora del Centro Andaluz de Arte Contemporáneo, Jimena Blázquez Abascal (*ABC*, 2/11/2023).

se hace necesario ese proceso de rememoración implícito en la muestra expositiva de la artista polaca, propiciando narrativas alejadas de los estereotipos impuestos:

> Desde lo subalterno interior en Europa, desde el feminismo de las minorías, desde el trabajo colectivo como es el del tejer en común, desde el ecologismo de la reutilización de los textiles usados próximos, Malgorzata Mirga-Tas ha ido construyendo en los últimos años un conjunto de proyectos que esta exposición sintetiza en un contexto, el andaluz y el sevillano en particular, donde se concentra el mayor número de ciudadanos romaníes del Estado español. (Nota de prensa, 28/09/2023)

El recorrido establecido en ese transitar por el conjunto de piezas expuestas, marcado por el ritmo de observación de cada individuo, se vio sustentado por un formato comunicativo en clave dialéctica que reforzó la trasmisión del mensaje expositivo, convirtiendo al espectador en un elemento receptor activo dentro de la exposición. Por consiguiente, durante el proceso de comunicación hubo de enfatizarse en el conocimiento relacional e indagador, más que un conocimiento descriptivo y/o afirmativo con la intención de generar en el visitante cognoscitivo:

> Una cierta desestabilización de sus esquemas actuales mediante la formulación de preguntas que van más allá de lo que simplemente se ve, para adentrarse en el mundo de lo sensible y ofrecerle la posibilidad de escoger diversas alternativas a la hora de realizar su recorrido por el museo (Hernández, 1994).

De este modo, a través de la presentación de las diversas creaciones de Mirga-Tas se solicitó una relación particularizada con el potencial observador basada en la interacción y el diálogo, más allá de la meramente perceptivo-contemplativa. Así pues, con el propósito de fomentar lecturas desde múltiples frentes, el grupo participante sería introducido en un terreno fértil donde poder "circular ideas, valores, concepciones, deseos, mitos, estereotipos que inciden en nuestra forma de pensar y de nuestra forma de moldear la conciencia" (Steinberg y Kincheloe, 2000).

2. OBJETIVOS

El objetivo principal es analizar las estrategias educativas y de mediación cultural implementadas por el Centro Andaluz de Arte Contemporáneo (CAAC), dependiente de la Consejería de Turismo, Cultura y

Deporte, a partir de proyectos expositivos que inciden en la reflexión crítica acerca de la noción de desigualdad de género y en el cuestionamiento profundo de las estructuras de poder emanadas del patriarcado.

Asimismo, en ese tender puentes entre los espacios de educación formal universitarios y los museos, se persigue a su vez como objetivo específico ahondar en el concepto de patrimonio cultural contemporáneo del estudiantado de Posgrado, mediante intervenciones que redundan en su formación académica inicial como futuros docentes.

3. METODOLOGÍA

El enfoque metodológico obedece a un paradigma interpretativo de finalidad comprensiva, con criterio de datación cualitativo que da cabida a la subjetividad de los sujetos implicados en la investigación como estrategia formativa docente. Se distingue una primera fase de observación durante el periodo inicial de formación en los dos módulos específicos impartidos (Aprendizaje y Enseñanza de las Materias de Dibujo, Imagen y Artes Plásticas; e, Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa en Dibujo, Imagen y Artes Plásticas), que permite conocer el grado de conocimientos que posee el grupo participante en relación a las artes, y más concretamente, las artes contemporáneas.

Tras las pruebas de diagnóstico, desde las que habría de detectarse cierto desnivel conceptual y terminológico, en una segunda fase exploratoria, favorecida a partir de la visita al CAAC, el estudio de datos se lleva a cabo recurriendo a cuestionarios online a través de la herramienta Google Forms®, con enunciados elaborados mediante escalas nominales, ordinales y clasificatorias, y preguntas abiertas, para dar al alumnado la posibilidad de describir y argumentar sus opiniones sobre los enfoques y las iniciativas alrededor de la didáctica patrimonial.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se detalla la información más significativa obtenida en el cuestionario digital de Google Forms® suministrado al alumnado del MAES, el cual ha permitido extraer los porcentajes de cada respuesta,

transformándolos en gráficas que hacen posible evidenciar y contrastar fehacientemente los resultados.

Atendiendo al análisis de los datos arrojados a través del cuestionario online se extrae unas apreciaciones preliminares que revelan que de la veintena de encuestados el 30 % del alumnado era la primera vez que asistía al Centro Andaluz de Arte Contemporáneo, porcentaje que, por otra parte, llama la atención al presuponerse, tal y cómo se ha comprobado en las pruebas de diagnóstico, que tratamos con sujetos en formación interesados en el arte y la cultura contemporánea. Este dato contrasta también cuando se les interpela en relación a la frecuencia con qué visitan las webs oficiales de los museos y qué impacto tendría para ellos el cierre de su museo público de referencia. Las cifras reflejarán que tan sólo 10% de los encuestados manifiesta visitar virtualmente las webs de los museos a menudo o muy a menudo frente al 80 % que lo hace de vez en cuando; y que para más de la mitad del alumnado la clausura de su museo público de referencia supondría escasa repercusión.

Si bien los valores relativos al grado en el que recomendarían la visita al Museo muestran un registro positivo muy elevado, en base a una escala tipo Likert del 1 al 5 (siendo 5 muy satisfactorio y 1 nada satisfactorio), cuando se recurre a la pregunta abierta "¿Existe algún aspecto que ayudaría a mejorar tu experiencia con la exposición?", el estudiantado sugiere que podría tenerse en cuenta, por ejemplo:

- Que haya más unión conceptual entre las salas y no se expliquen las obras como elementos aislados.
- Que los auxiliares de sala tuvieran algún conocimiento sobre la exposición y estuvieran dispuestos a apoyar conceptualmente las dudas.
- Algún contenido interactivo (guía) que pudieras tener en el móvil para disponer de la información de las cartelas, folletos y gráficas de exposición a la mano.
- Más tiempo para poder leer la información y que estuviera mejor resumida y localizada. Incluso la pondría online. Además,

me hubiera gustado que se hiciera mayor hincapié en el título de las obras.

– La experiencia fue muy buena, gracias a la mediadora cultural que nos atendió. A lo mejor, un aspecto a mejorar, es la accesibilidad al CAAC (líneas de bus, puerta de entrada...).

Igualmente, por medio de la pregunta "¿Qué aspectos crees que se deben mejorar respecto a la información textual de las salas?", se solicita la valoración del alumnado relativa al contenido explicativo del folleto y de las cartelas en la exposición *Malgorzata Mirga-Tas. Remembranza y resignificación*. De manera generalizada, el visitante académico hará notar una serie de incidencias en ambos soportes comunicativos, como por ejemplo el reducido tamaño del texto en las cartelas que acompañan a las obras en las correspondientes salas, que en determinados casos está mal iluminado, dificultando su lectura; o la falta de concordancia con la obra que se expone, visual y dimensionalmente:

– Las cartelas eran poco visibles, de tamaño muy reducido y, algunas de ellas, poco explicativas. En caso que fuese intencional, se podría haber trabajado por un modelo más integrado con el discurso visual y la estética de la exposición.

– Deben estar mejor localizadas, se confunden con la pared y se pierden en el espacio, son muy extensas y de letra pequeña, resultaba difícil leerlas si prestabas atención a la visita guiada, pues no debías alejarte y apenas daban tiempo para poder leerla.

– Las cartelas tienen un lenguaje tan aséptico que más que acercar al visitante a la interpretación de la obra, lo aleja.

En otros comentarios de carácter constructivo los discentes, tras prolongar su visita exploratoria por otras salas del CAAC, reclamarán para este aparato informativo textual, que maximiza la didáctica del planteamiento expositivo, la incorporación de otros elementos que permitan aproximarse tanto a aspectos biográficos, como al pensamiento estético de los artistas. En un juicio más pormenorizado llegarán incluso a expresar lo que sigue:

– La información textual sigue el mismo patrón en todas las salas (una única cartela explicativa, tamaño A3, en dos idiomas); sin embargo, creo que la forma en la que se expresa esa información debería estar adaptada a la naturaleza de la pieza. Una única cartela puede ser interesante para explicar el sentido de una serie de grabados, por ejemplo (caso de la muestra *Estampa Popular*), pero para piezas tridimensionales tan grandes, que están expuestas en espacios inmensos, resulta poco práctica. Es más, en algunas salas la propia instalación tapaba la cartela informativa, con lo que había que buscarla. Por otra parte, sería interesante tener una cartela o soporte con una explicación adaptada a jóvenes - niños, mucho más visual, como medida para acercarles al arte contemporáneo.

Otra cuestión significativa a resaltar durante el estudio de la información recabada reside en el contraste observado al cotejar los autores asociados a las artes contemporáneas y esos primeros referentes artísticos que de alguna manera han dejado una huella en su experiencia estética pasada. Para ello se reclama, en un principio, que el alumnado participante escriba el nombre del primer/a artista visual que se le venga a su memoria al oír la expresión "Arte Contemporáneo" y, posteriormente, que responda a la pregunta "Durante tu infancia o adolescencia. ¿Obtuviste alguna experiencia estética significativa para ti a partir de alguna obra de arte? ¿Cuáles?".

Tras la evaluación de las respuestas habría de comprobarse que, en esa identificación cultural contemporánea, se detectan mayoritariamente autores procedentes de la posmodernidad internacional más actual, tales como los artistas británicos Douglas Gordon (1966) y Damien Hirst (1965), miembros del colectivo The Young British Artists, y en menor medida, artistas mujeres como Marina Abramović (1946), Yayoi Kusama (1929) y Mari Takayama. Los creadores nacionales quedarán relegados a un plano secundario siendo citados en seis ocasiones, saliendo a relucir nombres como el de la artista multidisciplinar Cristina Lucas (1973), la ilustradora gráfica Paula Bonet (1983), el pintor Miquel Barceló (1957), el artista contemporáneo argentino-español Felipe

Pantone (1986) y Santiago Sierra (1966) conocido por usar la instalación, la *performance* y la fotografía como medio artístico.

Al efectuar una comparativa entre estos datos y los que se arrojan cuando responden sobre esas experiencias estéticas significativas vivenciadas en su etapa de infancia o adolescencia a partir de alguna obra de arte, para el 65% de los encuestados los referentes artísticos emergentes generarán una imagen definida a partir del "patrón de una masculinidad privilegiada" (Pollock, 2010). Autores como Velázquez, Sorolla, Gustave Klimt, Francis Bacon, Paul Klee, Rembrandt, Durero, Van Gogh y Joan Miró no dejan de reconocer la centralidad del canon blanco, masculino y occidental, perpetuando de este modo narraciones lineales y hegemónicas dominantes en el imaginario estudiantil universitario. En cambio, el 35 % restante reconoce no recordar ninguna experiencia estética relevante advertida desde las artes en los periodos infantil y adolescente.

De igual modo, sus vivencias estéticas también quedarán sujetas a experiencias registradas en instituciones museísticas concretas como el Museo Guggenheim de Bilbao, el Museo del Prado y el Museo de Bellas Artes de Sevilla, así como otros espacios culturales centroeuropeos; a asociaciones con corrientes artísticas como el Barroco o el Renacimiento, bienes arquitectónicos patrimoniales o las estampas japonesas, y la fascinación por la destreza técnica de los grandes maestros.

Con respecto a la experiencia museística en el CAAC el 100% de los encuestados opinan que la información y explicaciones de la mediadora cultural han sido un vehículo de motivación para el espectador y un apoyo a la comprensión de las creaciones de Mirga-Tas. Más aún, haciendo balance de lo experimentado durante y tras la visita a la exposición, por una parte, manifiestan mayoritariamente sensaciones de aprendizaje significativo, así como sentimientos de disfrute, serenidad y felicidad; y por otra, expresan haber despertado incipientes inquietudes por el conocimiento de otros artistas visuales dentro de la contemporaneidad.

Adicionalmente, hacen constar en un porcentaje alto que entre todas las creaciones realizadas por la artista Malgorzata Mirga-Tas visionadas en

la exposición, conectan con la pieza central *Re-encantando el mundo* (2022), instalación de triple estructura con la que representó a Polonia en la Bienal de Venecia hace dos años y que se despliega por toda la iglesia del monasterio cartujo. De estos murales textiles el jurado destacó la forma visual inusualmente atractiva mediante la que la artista habría de proponer "una nueva narrativa para la constante migración de imágenes y las influencias mutuas entre la cultura romaní, polaca y europea" (Szymański y Warsza, 2023).

Entre los motivos del porqué de su elección, el grupo visitante argumentó un conjunto de reflexiones que a modo de hallazgos se resumen a continuación:

- Re-encantando el mundo. Porque es la que mejor engloba el sentido de la exposición y el discurso de la artista.

- Re-encantando el mundo es una obra que permite trazar mapas de futuro, crear proyección hacia adelante y hacia atrás. Me parece que es muy importante que haya obras de estas características, que creen nuevos imaginarios para pensar nuestras utopías y revisitar memorias. Es algo con lo que verdaderamente conecto, esa necesidad de dotar de imagen al porvenir.

- En general, un poco con todas. Me encanta ese punto feminista con el que busca reivindicar el papel de las mujeres de su vida o su comunidad. Si tuviera que elegir una serían los grandes formatos de "Re-encantando el mundo", me ha encantado el concepto del que parte y el nexo de unión que propone entre las diferentes escenas.

- Re-encantando el mundo, 2022. La obra me ha conmovido profundamente y ha generado una reflexión intensa en mí. Me siento muy identificado con la perspectiva de la autora, dado que mi abuelo materno proviene de la etnia gitana y toda mi familia materna está inmersa en un entorno sociocultural profundamente influenciado por la cultura gitana. Esto se refleja principalmente en la estructura familiar, los roles de cada miembro y la forma en que se relacionan entre sí. El contexto

> social descrito por la autora en su obra se asemeja en gran medida al de mi familia materna, con la excepción del componente nómada […].

En suma, de la lectura de los comentarios se desprende que, en términos de análisis, el conocimiento especializado adquirido trata de interaccionar, de un modo u otro, con el conocimiento basado en la vida cotidiana de los visitantes como comunidades interpretativas.

6. CONCLUSIONES

Experiencias como la registrada en estas páginas, ponen una vez más en evidencia la necesaria generación de vínculos e intercambios con vocación de continuidad que han de darse entre la institución museística y los centros de educación formal, pero a su vez avivan el eterno debate en torno a cómo (re)pensar la relación que los museos mantienen con sus públicos.

El análisis muestra la evaluación del impacto de las acciones y estrategias que deben seguir los museos y centros de arte contemporáneo para convertirse en "lugares de experiencias", estableciendo una interlocución activa y directa con los educandos académicos.

Algunos de los resultados obtenidos demuestran que las herramientas metodológicas implementadas desde la mediación cultural del CAAC en el itinerario guiado han favorecido la interactividad de los sujetos participantes con el patrimonio cultural contemporáneo. En este sentido, se pone en valor cómo se produjo el aprendizaje en el espacio museístico, donde hubo de presentarse al grupo académico participante del MAES diversas opciones de exploración estética, de modo que no se limitaran a ser sólo meros espectadores, sino más bien creadores de fragmentos específicos de conocimiento en su participación.

Se destaca la trascendencia de esta colaboración en la que se implican docentes, profesionales del museos y educandos en formación. Se concluye que las relaciones entre los espacios de educación formal y no formales resultan de indudable interés para la validación formativa e integración de nuestros universitarios en la compleja realidad cultural

del momento, y supone para la institución museística un importante acercamiento del alumnado.

8. REFERENCIAS

ABC de Sevilla (2 de noviembre de 2023). Artistas y galerías critican el nombramiento de la directora del CAAC hecho sin concurso público. Recuperado de https://www.abc.es/sevilla/cultura/artistas-galerias-critican-nombramiento-directora-caac-concurso-20231102183321-nts.html

Álvarez, J. A. (2023). Małgorzata Mirga-Tas. Remembranza y resignificación. Cartelas exposición. Recuperado de https://www.juntadeandalucia.es/cultura/caac/programa/FuentesalArenillas/frameMalogorzata.htm

Arriaga, A. (2019). De la educación a la mediación. Tensiones en torno a la situación de las educadoras y al trabajo con los públicos en museos y centros de arte. HER&MUS, 20, 189-206.

Arriaga, A. & Aguirre, I. (2020). Colaboración museo-universidad para renovar la mediación en arte y patrimonio histórico. El caso del Museo de Navarra. Arte, Individuo y Sociedad, 32(4), 989-1008.

CAAC (s.f.). Web oficial del Museo Andaluz de Arte Contemporáneo. https://www.juntadeandalucia.es/cultura/caac/inf/caac.htm [Fecha de consulta: 3/04/2024]

Consejería de Turismo, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía (28 de septiembre de 2023). Las obras artísticas de la romaní Malgorzata Mirga-Tas desafían los estereotipos en el CAAC. Nota de prensa. Recuperado de https://www.juntadeandalucia.es/cultura/caac/prensa/frame.htm

Gragera, G. (30 de septiembre de 2023). Nueva exposición en el CAAC: una rompedora visión de la cultura gitana. Diario de Sevilla. Recuperado de https://www.diariodesevilla.es/ocio/rompedora-vision-cultura-gitana_0_1834018695.html

Hernández, F. (1994). Manual de museología. Síntesis. Madrid.

Hooper-Greenhill, E. (1998). Los museos y sus visitantes. Trea.

Hooper-Greenhill, E. (2000). Museums and the Interpretation of Visual Culture. Routledge.

Layuno, Mª. A. (2004). Museos de arte contemporáneos en España. Del "palacio de las artes" a la arquitectura como arte. Ediciones TREA, S. L.

Padró, C. (2003). La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio. En J.P. Lorente y D. Almazán (Eds.), Museología crítica y arte contemporáneo, (pp. 51-70). Universidad de Zaragoza.

Peters, T. (2019). ¿Qué es la mediación artística? Un estado del arte de un debate en curso. Córima, Revista de Investigación en gestión Cultural, 4(6), 1-24. DOI: 10.32870/cor.a4n6.7134

Pollock, G. (2010). Encuentros en el museo feminista virtual. Tiempo, espacio y el archivo. Ediciones Cátedra.

Preciado, P. B. (2019). Cuando los subalternos entran en el museo: desobediencia epistémica y crítica institucional. En B. Sola (ed.), Exponer o exponerse. La educación en museos como producción cultural crítica, (pp. 14-25). Catarata.

Roberts, L. C. (1996). Educators and Exhibit Teams: a New Rola, a New Era. En G. Durbin, Developing Museum Exhibitions for Lifelong Learning, (p. 14). American Association of Museums.

Roberts, L. C. (1997). From Knowledge to narrative: Educators and the changing museum. Smithsonian Books.

Sola, B. (Ed.) (2029). Exponer o exponerse. La educación en museos como producción cultural crítica, (pp. 6-12). Catarata.

Steinberg, S. & Kincheloe, J. (2000). Repensar el multiculturalismo. Barcelona. Octaedro.

Szymański, W. & Warsza. J. (Eds.) (2022). Małgorzata Mirga-Tas. Reencantando el mundo. Zachęta – Galería Nacional de Arte.

Weil, S. (1995). A Cabinet of Curiosities. Smithsonian Institution Press.

EL PAPEL DE LAS REVISTAS DE ARTES CIENTÍFICAS EN LA ERA DIGITAL. REFLEXIONES EN UNA MESA REDONDA DE UN COMITÉ DE EXPERTOS

MIGUEL RANILLA RODRÍGUEZ
Universidad Complutense de Madrid

WALTER JOSÉ CASTAÑEDA MARULANDA
Universidad de Caldas

JAVIER ALBAR MANSOA
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto académico contemporáneo, las revistas de impacto desempeñan un papel central en la comunicación y validación del conocimiento científico. Sin embargo, tras la fachada de sus páginas impresas y métricas de impacto, se esconden complejas estructuras y procesos que moldean la dirección y el desarrollo de la investigación. En este capítulo, nos adentramos en el núcleo de este entramado mediante la transcripción de los detalles más significativos e importantes que se hablaron en la mesa redonda del 15 de marzo de 2024 perteneciente al congreso Nodos de Arte y Comunidad del primer Congreso Internacional en Intervención Sociocomunitaria: *Desde el Arte a la Sociedad*; la mesa está compuesta por Walter Castañeda Marulanda, director de la renombrada Revista *Kepes*, Javier Albar Mansoa subdirector de la Revista*, Arte, Individuo y Sociedad*, Miguel Ranilla Rodríguez editor de la misma revista y, como coordinadora de la mesa, la doctora y profesora de la Universidad de Valladolid, María Victoria Martínez Vérez.

El presente capítulo comparte abiertamente sus percepciones, desafíos y proyecciones respecto al rol fundamental que desempeñan en el entorno académico contemporáneo, que van desde la gestión editorial hasta la evaluación de manuscritos, pasando por la influencia de los

índices de impacto y las tendencias emergentes en la publicación científica, asimismo nos permite comprender los intrincados mecanismos que guían el funcionamiento de estas publicaciones y las complejidades y dilemas éticos inherentes a su labor cotidiana, así como reflexionar sobre el futuro de las revistas de impacto en un panorama en constante transformación que van desde los retos de la internacionalización hasta el impacto de la tecnología en los procesos de revisión por pares, en donde la excelencia científica se entrelaza con la innovación editorial para dar forma al futuro del conocimiento humano.

2. POSIBILIDADES PARA LOS AUTORES: PUBLICAR

Una parte que siempre suscita dudas entre los autores es el proceso de publicación en revistas científicas. En este sentido, el Doctor Walter Castañeda destaca la importancia de desmitificar este proceso, señalando que es completamente factible para aquellos que desean ingresar al mundo académico. Destaca cómo las revistas científicas reciben regularmente un considerable número de investigaciones/propuestas, subrayando que, aunque muchas de ellas son filtradas, el proceso es accesible. Este experto resalta el papel de las revistas para establecer estándares que fomentan el crecimiento disciplinario y el intercambio de conocimientos entre investigadores, lo que contribuye al enriquecimiento de las comunidades académicas en distintos ámbitos geográficos y disciplinarios. En este sentido, cabe por su parte enfatizar la necesidad de que investigadores y profesores mejoren sus prácticas y se adapten a los requisitos específicos de cada revista y repositorio.

Al respecto del ámbito de las publicaciones académicas, el doctor Javier Albar comparte su experiencia desde los cursos de doctorado en la Facultad de Bellas Artes. Reconoce que en este campo se publica menos en comparación con otras disciplinas, lo que a menudo genera una percepción negativa sobre la publicación. Algunos pueden considerar que los *papers* son complicados y que el proceso de publicación es difícil. Sin embargo, afirma que desde estos cursos se promueve una visión optimista sobre la publicación, alentando a los estudiantes y *nuevos investigadores* a progresar gradualmente, comenzando quizás por

publicar en congresos y revistas de menor impacto y poco a poco avanzando hacia revistas más reconocidas. Albar afirma que es fundamental no temer a publicar y entender que el proceso conlleva aprendizaje, incluso cuando se enfrentan rechazos iniciales. Destaca la importancia de adoptar una visión positiva hacia la publicación, reconociendo que los resultados de la investigación son valiosos y deben ser compartidos en forma de artículos científicos. Advierte sobre el impacto negativo que pueden tener las opiniones desalentadoras sobre la publicación, especialmente para aquellos que están comenzando en el ámbito académico. En este sentido, enfatiza la necesidad de hablar positivamente sobre la publicación y alienta a los investigadores a adaptarse al sistema y compartir sus resultados a través de *papers* y artículos científicos enviados a revistas.

Por otro lado, el doctor Miguel Ranilla aporta una perspectiva enriquecedora al debate sobre las publicaciones científicas. Reconoce la importancia de publicar y la necesidad de enfrentar posibles fallas o puntos de vista que puedan surgir durante el proceso de revisión por pares. Destaca la transformación de una idea en un producto tangible, como un artículo científico, es el medio que nos permite materializar conceptos y consolidar propuestas. Esto sin duda es un punto sustancialmente relevante en tanto en cuanto resalta la relevancia de la publicación en el ámbito artístico, donde la subjetividad juega un papel crucial. Afirma que la publicación de *papers* en arte no solo invita a los artistas a compartir sus ideas, sino que también fortalece y valida sus concepciones. En este sentido, subraya la necesidad de buscar inspiración y colaboración en otros campos, como la sociología y la antropología, para enriquecer el propio proceso creativo-científico-artístico. Las publicaciones por ende representan un producto cultural fundamental, una "biblioteca de Babel" que alberga el conocimiento humano y avisa sobre los riesgos de subestimar este aspecto cultural de las publicaciones, ya que podría resultar en la pérdida de un recurso valioso y establecido para la comunidad académica y artística.

Asimismo, María Victoria Vérez, aporta una mirada humanista y reflexiva al debate sobre las publicaciones científicas y artísticas. Como experta en sociología, destaca la transversalidad de esta disciplina y su

conexión con el arte como productos culturales y humanos y la importancia de abordar estas temáticas desde una perspectiva integral, que reconozca la complejidad y la riqueza de la experiencia humana y enfatiza la necesidad de medir el impacto cultural de las publicaciones, señalando que a menudo se subestima o se sobrevalora su alcance. Destaca por ello el papel crucial de disciplinas humanísticas como la sociología, la antropología y la etnografía en la comprensión y valoración del arte y la cultura; estas disciplinas, afirma, contribuyen a dar sentido a nuestras experiencias como seres humanos y a enriquecer nuestra comprensión del mundo que nos rodea.

2.1. Recomendaciones a autores

Respecto a posibles recomendaciones a los autores, destaca la perspectiva ofrecida por el Dr. Castañeda reconoce que, sin importar la trayectoria, es común enfrentarse a rechazos en las postulaciones y artículos. Destaca la importancia de comprender el alcance y los criterios de las revistas a las que se postula, así como los esfuerzos que estas realizan para garantizar una evaluación imparcial y beneficiosa para los investigadores. Subraya que el rechazo no debe desalentar al investigador, sino motivarlo a revisar detenidamente los comentarios y sugerencias de los revisores. Estos pueden señalar aspectos que el autor no ha considerado, como la falta de congruencia, omisiones de referencias importantes, contradicciones o la necesidad de mayor claridad en ciertos puntos. Incide en la importancia de que la revisión por pares sea imparcial y que el artículo represente una contribución significativa al conocimiento en su campo.

Albar por su parte nos dice que, el primer rechazo puede ocurrir incluso antes de que los artículos sean evaluados por revisores, ya sea debido a la falta de adaptación a las normas de la revista o a la necesidad de realizar una selección entre un gran número de postulaciones. Subraya a su vez, la importancia de comprender y cumplir con las normas y requisitos específicos de cada revista, así como la necesidad de tener realismo en cuanto al nivel de la revista a la que se está postulando. Además, hace hincapié en que pasar por la revisión por pares es un indicador positivo y que, aunque pueda haber rechazos en esta etapa, el simple

hecho de llegar a este punto es un logro significativo. Otro de los aspectos que menciona, tiene que ver con que algunas revistas pueden estar saturadas o tener un *calendario de publicaciones* lleno, lo que puede influir en los tiempos de revisión y en la posibilidad de rechazo inicial. Insiste en decir a los autores que deben perseverar y a aprender de cada experiencia, ya sea de aceptación o rechazo.

Otra de las cuestiones en torno a este tema basándonos en las palabras del doctor Ranilla y que complementa a las opiniones de los doctores Mansoa y Castañeda, destaca la importancia que supone el recibir una evaluación por parte de expertos, considera que este proceso de revisión ya significa una oportunidad para visibilizar el trabajo realizado y para reflexionar sobre las razones del rechazo, aprovechando el *feedback* proporcionado por los revisores, especialmente para doctorandos u otros *nuevos autores.* Ranilla, utiliza una analogía con el mundo del arte para ilustrar el proceso de maduración y comprensión de las normas del juego en la publicación científica y toma como referencia el concepto de Natalie Heinich sobre los *Paradigmas del arte contemporáneo* (2017) para resaltar la necesidad de entender y adaptarse al contexto de la publicación académica. Coincide con Javier Albar en la importancia de identificar el perfil adecuado para el artículo y en la necesidad de ajustar las expectativas en cuanto al nivel de la revista a la que se está postulando.

3. POSIBILIDADES DE PUBLICAR

Uno de los aspectos que más desean los autores conocer son las posibles opciones de publicar, en relación con este tema, Walter Castañeda ofrece valiosas pistas para los autores que desean publicar en el ámbito de las artes. En primer lugar, destaca la importancia de seleccionar la revista adecuada que se ajuste a las características específicas de la investigación artística. Reconoce que, lamentablemente, en este campo son pocas las revistas reconocidas en Iberoamérica, lo que puede limitar las opciones de publicación. Subraya la necesidad de que los investigadores se familiaricen con los criterios de las revistas, como por ejemplo los estilos de citación y, que busquen retroalimentación de editores, correctores de estilo o investigadores/investigaciones cercanas al tema

para mejorar la calidad del artículo ya que supone la importancia de la congruencia en el texto y de adaptarse a las normas específicas de cada revista en términos de formato y contenido. En cuanto al contenido, señala que algunas revistas pueden tener modalidades específicas de artículos, como resultados de investigación, revisiones o reflexiones. Dichas reflexiones, están siendo menos frecuentes en las revistas más prestigiosas ya que tienden a ser más visitadas por investigadores de alto nivel. Por último, enfatiza la importancia de que el trabajo sea inédito y ético, siguiendo buenas prácticas en la investigación.

A su vez, Javier Albar resalta la importancia de la integridad en la investigación y la escritura académica y de uso de software antiplagio para detectar posibles coincidencias y recalca la importancia de ser honestos a la hora de escribir un artículo científico. Advierte sobre la práctica del reciclaje, en donde se reutilizan textos previos en nuevos trabajos, lo cual puede generar problemas de originalidad y de contribución al conocimiento. En cuanto a la estructura de los artículos, postula que, si bien existen formatos tradicionales como introducción, método, resultados, discusión y conclusiones, en el ámbito de las artes se permite una mayor flexibilidad y señala de paso que la inclusión de imágenes es común en este campo, con un límite de alrededor de 10 imágenes por artículo en su experiencia específica. Por tanto, insta a abrir el campo a posibles investigaciones basadas en la imagen.

Se deduce por tanto que esta adaptabilidad en la estructura de los artículos permite una mayor libertad creativa y visual, lo que enriquece la presentación de los resultados de investigación en el campo de las artes.

El doctor Ranilla opina sobre la importancia del rigor metodológico en la elaboración de un artículo científico, independientemente del enfoque o disciplina. Sugiere, que al igual que una *composición musical*, un artículo debe seguir una estructura coherente y cuidadosamente elaborada, que garantice la calidad y solidez de los datos recopilados y presentados. De paso comparte la idea de que un buen artículo no necesariamente debe centrarse en *temas candentes* (actualidad) o encajar perfectamente en el perfil de una revista, sino que más bien sugiere que las revistas están abiertas a artículos interesantes y relevantes, incluso si se apartan un poco de su temática principal y afirma que las revistas

buscan puntos en común entre los artículos y los intereses de la revista, lo que amplía las oportunidades para los autores. Además, habla sobre la relevancia de la financiación en la evaluación de los artículos que, aunque no es un requisito absoluto, considera que dicha financiación de proyectos de investigación puede proporcionar un contexto sólido para publicar y por ende en respaldar la credibilidad del artículo, lo que contribuye a su calidad y coherencia.

4. CONSIDERACIONES PRIMORDIALES A LA HORA DE PUBLICAR

Una de las partes fundamentales y, que es sin duda la primera "imagen" de un artículo es su título, el resumen y las palabras clave de este.

Castañeda subraya la importancia de la claridad y la seducción en el título de un artículo científico. Considera que el título debe ser atractivo y proporcionar una visión clara de lo que el lector encontrará en el artículo. Además, destaca la coherencia como un aspecto fundamental que debe mantenerse desde el título hasta las referencias bibliográficas, asegurando que todas las ideas expresadas estén integradas de manera consistente a lo largo del artículo. En cuanto a las palabras clave, señala la necesidad de que éstas, ilustren el contexto y contenido de la investigación reportada en el artículo. Asimismo, reconoce que algunas revistas pueden tener requisitos específicos en cuanto al número y formato de las palabras clave, pero destaca la importancia de que estas sean relevantes y no excesivas y dice, puede ser ejemplo de falta de claridad y organización en la selección de términos clave.

Respecto a dicha cuestión, Albar enfatiza la importancia de la selección cuidadosa de las palabras clave en un artículo científico; ya que los investigadores a menudo desean exponer todos los detalles, lo que puede restar universalidad al trabajo ya que los campos de investigación tienden a expandirse y a generar neologismos o contracciones de conceptos y pueden dificultar la comprensión y la búsqueda del artículo. Las palabras clave son cruciales para la identificación del artículo en motores de búsqueda y para aumentar las posibilidades de ser citado por otros investigadores y por ello, la importancia que subyace en incluir palabras

clave relevantes en el título y en el resumen del artículo, ya que esto facilita su localización y aumenta su visibilidad en bases de datos como la Web of Science, Scopus y Google Académico. En resumen, considera que el título, el resumen y las palabras clave forman un conjunto crucial que sirve como puerta de entrada para que un artículo sea revisado y citado por otros investigadores.

Ranilla nos habla de varios puntos importantes relacionados con la redacción de artículos científicos. Primero, el desafío de resumir un artículo extenso en un resumen que cumpla con los requisitos de extensión de la revista. A menudo, los investigadores se enfrentan a la tarea de condensar su trabajo en un espacio limitado, lo que puede implicar omitir detalles importantes. Luego, la longitud de los artículos y del cómo esta puede ser un indicador de calidad. Si un artículo inicialmente largo debe ser editado significativamente para cumplir con las restricciones de una revista, podría ser una señal de que el trabajo es sustancial y abarca temas complejos. También, sobre la importancia de los títulos y de qué manera éstos pueden influir en la percepción del artículo. Ídem, de la elección de un título inadecuado o excesivamente pomposo puede generar confusiones sobre el contenido del artículo y dificultar su clasificación en el contexto académico adecuado. Definir correctamente las palabras clave y descriptores es fundamental para la visibilidad y la búsqueda del artículo en las bases de datos académicas. Los descriptores adecuados facilitan que otros investigadores encuentren y citen el artículo, lo que aumenta su impacto y relevancia en el campo de estudio correspondiente. En ello radica por tanto la importancia de la precisión y la claridad en la redacción de artículos científicos, desde el título hasta las palabras clave, para asegurar su adecuada clasificación, visibilidad y citación en el ámbito académico.

Finalmente, y tomando como referencia las palabras de la doctora Vérez que habla de la importancia de la lectura continua de revistas académicas para los investigadores; enfatizando cómo este hábito contribuye al conocimiento actualizado y a la comprensión de las tendencias en el campo de estudio. Hace hincapié en la necesidad de comprender cómo funcionan realmente las revistas desde adentro, más allá de sus

descripciones en línea, para asegurar que los trabajos enviados se ajusten adecuadamente al enfoque y las normas de la publicación.

5. EL PESO DE UNA REVISTA: UNA MIRADA A SU CARGA, SUSTENTO Y SIGNIFICADO PARA LOS DEPARTAMENTOS EDITORIALES

El doctor Castañeda nos ofrece una visión detallada del funcionamiento interno de la revista Kepes cuando afirma que, a pesar de que la percepción es de ser una empresa costosa y administrada por muchas personas, en realidad es mantenida por un equipo relativamente pequeño, con un apoyo institucional restringido a las posibilidades de una institución pública. Él menciona a personas clave en su equipo editorial como Mónica Bonilla y Claudia Jurado, que son quienes desempeñan roles fundamentales en la gestión editorial y la organización. Enfatiza por ello el trabajo del comité editorial y científico, compuesto por investigadores de trayectoria y diversas universidades, cuya función es garantizar la calidad de la revista y sus procesos y la importancia de estos comités para otorgar credibilidad a la revista y asegurar su calidad. Describe el proceso de revisión de artículos: "que comienza con un filtro realizado por el editor y su equipo cercano, donde se decide si un artículo es aceptado o no". Posteriormente, los artículos aceptados pasan por un proceso de revisión por pares antes de ser enviados la Oficina de Revistas Científicas para su consolidación en repositorios y su posterior publicación.

Albar ofrece al respecto una perspectiva detallada del funcionamiento interno de la revista en la que trabaja, destacando la labor de todo el equipo editorial, que consiste en profesores del departamento (Manuel Hernández Belver, Lorena López Méndez, Clara Hernández, Begoña Yáñez y Amaia Salazar), e incluso algunos de ellos jubilados como es el caso de Carmen Moreno y Teresa Gutiérrez Párraga que continúan colaborando de manera altruista con la revista. Explica que el proceso editorial implica recibir artículos, asignarlos a revisores expertos y coordinar con Ediciones Complutense, una parte de la universidad encargada de apoyar la edición de diversas revistas académicas. Destaca

que el trabajo editorial es fundamental para el mantenimiento y la posición de la revista en el ámbito académico. Para Albar, es esencial que la revista sea de acceso abierto y la gratuidad en el proceso editorial, así como el papel crucial de los revisores voluntarios en la evaluación de los artículos. Reconoce que mantener una revista académica implica un gran esfuerzo por parte del equipo editorial, que a menudo no recibe compensación económica adecuada por su trabajo y, sin embargo, señala que el valor y el orgullo de mantener una revista de calidad en la comunidad científica son recompensas significativas por sí mismas y supone cierta vocación y compromiso personal en el trabajo editorial, más allá de cualquier retribución material.

El profesor Ranilla, describe cómo la revista *Arte Individuo y Sociedad* ha evolucionado a lo largo del tiempo, desde su inicio como un *cuadernito* hasta convertirse en una publicación más voluminosa y de mayor calidad. Esta evolución ha llevado a la transición al formato digital para reducir costos y permitir una mayor cantidad de contenido. Dado este incremento exponencial del volumen la revista, dice que han tenido que recurrir a la creación de una plataforma digital paralela a OJS, apodada cariñosamente "*Matrix*", que funciona como un archivo Excel que registra toda la información sobre revisores, publicaciones y certificados, proporcionando un historial completo de la revista con el fin de tener un orden y un control, y de todos los pormenores ya que si no, supondría aún muchas horas mucha información a ordenar, buscar revisores, (y evitar endogamia de revisores por su repetición) y por tanto, finalmente en gestionar el tiempo de publicación de los artículos para evitar que un autor envíe múltiples trabajos en el mismo año. Esto, concluye, implica establecer un periodo de cadencia para los autores que deseen publicar más de un artículo en un año determinado.

Debemos, dice, adaptarnos a las circunstancias cambiantes, como el aumento en el envío de artículos desde regiones como China o Asia sobre temas de moda y otros tipos de investigaciones. Esto requiere buscar revisores adecuados y mantener altos estándares de calidad para mantener el sello de calidad FECYT y mantener la posición de la revista en el Q1 con un impacto significativo. Aprovecha para señalar que se presta atención a todos los detalles internos de la revista, desde

problemas informáticos hasta cualquier otro contratiempo, para garantizar que todo funcione correctamente. Al respecto esta cuestión Albar, apostilla que la colaboración y la información compartida entre los miembros del equipo editorial les permite estar al tanto de los detalles de cada artículo y poder tomar medidas si es necesario. Esta comunicación fluida garantiza que el trabajo pueda continuar incluso si un miembro del equipo está ocupado o ausente.

6. CUESTIONES RELACIONADAS CON LA REVISIÓN

En palabras de Castañeda, la colaboración y el uso de redes de cooperación son fundamentales para identificar y contactar a revisores adecuados para los artículos enviados a la revista. También debemos considerar que el acceso a bases de datos y plataformas de información académica, tanto a nivel nacional como internacional, proporciona una amplia gama de perfiles de investigadores que pueden ser adecuados para evaluar los artículos en cuestión; esta estrategia es la que permite encontrar revisores con experiencia y conocimientos relevantes para garantizar la calidad de la revisión por pares. Continúa diciendo que, un revisor debe realizar una lectura detallada y fundamentada del artículo, demostrando un conocimiento sólido en el área temática. Es importante que sus evaluaciones sean respetuosas y comprensivas de los posibles fallos del trabajo, manteniendo al mismo tiempo la imparcialidad en su evaluación. Las revisiones pueden variar en extensión y nivel de detalle, pero es crucial que proporcionen comentarios constructivos y coherentes. No obstante, y llegado el posible caso en que se pudieran producir evaluaciones negativas, se busca una tercera revisión y se toman decisiones respecto a la viabilidad del artículo. Es importante reconocer y valorar el trabajo de los revisores, proporcionándoles un certificado de revisión que puedan utilizar como mérito académico.

Otra de las cuestiones de interés tiene que ver con los plazos. En este sentido, los revisores son fundamentales para que esta puntualidad suceda. Hay una diversidad de revisores, algunos más minuciosos que otros, lo cual se puede comprender en función de diferentes factores, pero sobre todo depende muchas veces de sí lo que buscan es un

certificado o si realmente quieren contribuir activamente al proceso cultural que supone una revista, como así afirma el doctor Ranilla. Por otro lado, la falta de puntualidad puede afectar negativamente a este proceso; en ocasiones sucede que puede ser más difícil encontrar revisores especialmente en áreas temáticas específicas donde la disponibilidad de revisores es limitada y es por ello por lo que es importante ser flexible en los plazos de revisión, ya que buscar otro revisor puede prolongar significativamente el tiempo de publicación de un artículo. Reconocemos la contribución de los revisores que realizan revisiones exhaustivas, ya que juegan un papel fundamental en la calidad del artículo y en el desarrollo de la cultura académica. Agradecemos su compromiso y su participación en la creación de conocimiento a través de su labor, que modela y enriquece los artículos tanto como los propios autores.

7. CALIDAD DE LAS REVISTAS

En otro orden de ideas, la doctora María Victoria Vérez resalta la importancia de la evaluación de las revistas, afirma que es un proceso fundamental en el ámbito académico: "Las revistas son sometidas a diversos procesos de evaluación para determinar su calidad, relevancia e impacto en sus áreas temáticas, estas evaluaciones pueden incluir la indexación en bases de datos reconocidas, la obtención de certificaciones de calidad, la revisión por parte de comités científicos y la evaluación de los artículos publicados mediante el sistema de revisión por pares". Dicha evaluación por tanto es esencial para garantizar la credibilidad y reputación de las revistas, así como para asegurar que los artículos publicados cumplan con los estándares de calidad y rigurosidad científica requeridos por la comunidad académica. Puntualiza Javier Albar sobre este tema, y nos habla de la importancia también de considerar el problema de la *endogamia*; para ello debemos no repetir revisores ni autores y con ello, asegurar la consistencia y la cualidad de la revista. Asimismo, añade Albar, que para que las revistas cumplan requisitos de calidad, éstas se deben someter a evaluaciones periódicas, cumpliendo rigurosamente con las normas establecidas por cada editorial y, aunque este proceso puede ser desafiante y generar cierta ansiedad, ejemplifica

que estamos comprometidos a mejorar continuamente y corregir cualquier fallo identificado en nuestras prácticas editoriales.

Añade Albar, que otro aspecto importante también son las citas, ya que son un aspecto clave para el reconocimiento de una revista en índices como SJR o JCR. Para ingresar en estos índices, es necesario cumplir con una serie de criterios establecidos que son evaluados rigurosamente. Esto, como decía, incluye evitar la endogamia universitaria, es decir, la preferencia por publicar artículos de una misma institución. Para evitar esta práctica, en la Universidad Complutense se desalienta el envío de artículos de autores pertenecientes a la institución y con ello se fomenta la diversidad y la internacionalización de las publicaciones, invitando a los autores también al envío de artículos a revistas de otros países y regiones. Esta práctica concluye, es muy positiva, ya que contribuye a la difusión del conocimiento a nivel internacional y enriquece las investigaciones en español. Las revistas son evaluadas en función de diversos criterios, tanto por índices reconocidos como por entidades como la FECYT, que certifica la calidad de las revistas científicas españolas.

Podemos concluir que, para mantenerse las revistas en estos índices, se deben cumplir con una serie de criterios estrictos para evitar anomalías, como las *autocitas* excesivas o la falta de diversidad de género en el equipo editorial, aunque este proceso de evaluación pueda ser riguroso, es necesario para garantizar la integridad y la calidad de las publicaciones científicas.

El doctor Ranilla nos habla al respecto que no siempre tenemos a nuestra disposición una lista detallada de los requisitos específicos de índices como Scopus. Por lo tanto, también es crucial que utilicemos nuestro criterio y lógica editorial para evitar situaciones de endogamia y cumplir con los estándares de calidad. La creación de herramientas como el "*matrix*" (base de datos propia de *Arte, Individuo y Sociedad* mencionada anteriormente) nos ayuda a seguir estos criterios y filtrar adecuadamente los artículos ya que es fundamental mantener la imparcialidad en el proceso de revisión por pares, garantizando que los revisores no se conozcan entre sí. En resumen, debemos trabajar con entusiasmo y dedicación para mantener la integridad y la calidad de nuestra revista, pero siempre valiéndonos de herramientas como "*matrix*",

turnitin, etc. que nos permitan filtrar datos y evitar problemas de endogamia, plagio, etc.

La doctora Vérez añade además que este ámbito científico se basa en el concepto de: interdependencia, ya que refleja de manera precisa la naturaleza colaborativa y vital de este proceso.

Finalmente, el doctor Albar, dice que hoy en día poder disfrutar de tener una revista de alto impacto en el ámbito de la cultura es un privilegio, y dice que incluso en ocasiones nos enfrentamos a ofertas económicas de editoriales depredadoras y otras instituciones que buscan aprovechar nuestro trabajo. Sin embargo, nuestra posición es clara: actuamos en beneficio del conocimiento y la humanidad, sin buscar beneficios económicos.

8. CONCLUSIONES

8.1. Conclusiones para la práctica editorial

Basándonos en las reflexiones y conclusiones anteriores, podemos proponer varias acciones concretas para mejorar la práctica editorial y la difusión del conocimiento científico a través de las revistas académicas:

Fomentar una cultura de integridad académica, promoviendo la honestidad y la ética en la investigación científica.

- Adoptar tecnologías innovadoras y estrategias de acceso abierto para aumentar la visibilidad y el alcance de los contenidos publicados.
- Establecer políticas y procedimientos claros para la selección y revisión de artículos, garantizando altos estándares de calidad y transparencia.
- Mejorar la divulgación y promoción de las revistas a través de colaboraciones con sociedades científicas, asociaciones profesionales y redes académicas.
- Promover una evaluación del impacto más equilibrada y contextualizada, que reconozca la diversidad y complejidad del ecosistema editorial académico.

Al implementar estas recomendaciones, podemos fortalecer el papel y la relevancia de las revistas científicas como vehículos cruciales para la difusión del conocimiento y el avance de la investigación científica en el siglo XXI.

8.2. Conclusiones a la hora de publicar

El proceso de publicación en revistas científicas y artísticas es alcanzable para quienes están comenzando en la investigación. Mantener una visión optimista, aprender de cada experiencia y aprovechar el *feedback* proporcionado durante la revisión por pares son aspectos clave para el éxito. Reconocer la influencia de disciplinas humanísticas y adaptarse a los criterios de cada revista son prácticas fundamentales. En resumen, con esfuerzo y perseverancia, los jóvenes autores pueden superar los desafíos y avanzar en sus carreras académicas. A continuación, mostramos punto por punto las distintas claves concluyentes para ello:

- Título, resumen y palabras clave: Estos elementos son la primera impresión de un artículo y deben ser claros, atractivos y coherentes. La selección cuidadosa de palabras clave es crucial para aumentar la visibilidad y la citación del artículo.
- Resumen y longitud del artículo: Condensar un trabajo extenso en un resumen puede ser desafiante, pero es crucial para cumplir con las restricciones de las revistas. La longitud del artículo puede ser un indicador de su calidad y complejidad.
- Importancia de los títulos: Los títulos adecuados son fundamentales para la percepción del artículo y su clasificación en el contexto académico. Un título inadecuado puede generar confusiones sobre el contenido del artículo.
- Precisión en palabras clave y descriptores: Definir correctamente las palabras clave y los descriptores facilita la visibilidad y la búsqueda del artículo en bases de datos académicas, aumentando su impacto y relevancia en el campo de estudio.

- Lectura continua de revistas Este hábito contribuye al conocimiento actualizado y a la comprensión de las tendencias en el campo de estudio. Es importante comprender cómo funcionan realmente las revistas para asegurar que los trabajos enviados se ajusten adecuadamente a sus enfoques y normas.
- Selección de la revista: Es esencial encontrar una revista adecuada y adaptarse a sus criterios específicos para mejorar la calidad del artículo.
- Integridad y originalidad: Se destaca la importancia de la integridad en la investigación y la originalidad del trabajo, evitando el reciclaje de textos previos.
- Flexibilidad en la estructura: En el ámbito de las artes, se permite una mayor flexibilidad en la estructura de los artículos, lo que permite una presentación más creativa y visual de los resultados.
- Rigor metodológico: Se subraya la necesidad de seguir una estructura coherente y rigurosa en la elaboración del artículo para garantizar la calidad de los datos presentados.
- Relevancia y financiación: Los artículos interesantes y relevantes tienen oportunidades de ser publicados, y la financiación de proyectos puede respaldar la credibilidad del trabajo.

9. REFERENCIAS

Heinich, N. (2017). El paradigma del arte contemporáneo: Estructuras de una revolución artística. Casimiro.

UNA NUEVA PERSPECTIVA HISTORIOGRÁFICA: LA *OCULTURA* COMO COMPLEMENTO AL ESTUDIO DE LA HISTORIA Y DEL ARTE

ABEL MOSTAZA PRIETO
Universidad de Valladolid

INTRODUCCIÓN: LA HISTORIA DE ESPAÑA A TRAVÉS DE LA PERSPECTIVA OCULTA

La historia de España se distingue por su riqueza cultural y sucesos que han dejado una huella indeleble en el devenir de la humanidad. Sin embargo, junto a los relatos documentados y conocidos, subsisten en su trasfondo una serie de misterios y enigmas que desafían las explicaciones convencionales. Estos elementos ocultos, arraigados en la trama histórica del país, han despertado un interés persistente tanto en la comunidad académica como en el público en general.

El presente estudio se propone adentrarse en la complejidad de la historia de España desde una perspectiva que trasciende los relatos tradicionales. Nos proponemos examinar cómo la integración de la *Oculturа*, término acuñado por Javier Sierra y entendida como el "estudio de corrientes de pensamiento y prácticas no ampliamente difundidas en la cultura general", puede arrojar nueva luz sobre los acontecimientos históricos de este territorio.

Desde los orígenes remotos de la península hasta la época contemporánea, numerosos episodios y figuras históricas están envueltos en un halo de misterio. Entre ellos se cuentan los enigmas de las antiguas civilizaciones que poblaron la Península Ibérica, los secretos de la Inquisición española y la influencia de sociedades secretas como los templarios y los alquimistas. Estos elementos, a menudo marginados en los relatos

históricos convencionales, constituyen una parte integral del legado cultural y social de España.

A través de un análisis riguroso de casos (rutas, libros, museos, etc.), exploraremos cómo la *ocultura* puede enriquecer nuestra comprensión de la historia de España y ofrecer nuevas perspectivas sobre su desarrollo y legado. Al abordar estos misterios desde una mirada histórica y científica, buscamos contribuir al debate académico sobre la influencia de lo oculto en la configuración de la identidad y la memoria colectiva de la nación española.

En última instancia, este estudio aspira a fomentar un diálogo crítico y reflexivo sobre la historia de España, invitando a los investigadores y estudiosos a considerar nuevas interpretaciones y enfoques que trasciendan las narrativas convencionales. Al hacerlo, esperamos avanzar hacia una comprensión más profunda y matizada de la compleja interacción entre lo visible y lo oculto en el devenir histórico de España.

1.1. ¿QUÉ ES LA *OCULTURA*?

La *ocultura* es, ante todo, un neologismo[106] originado a principios del siglo XXI que refiere al "estudio de corrientes de pensamiento, filosofías, artes e incluso aspectos políticos o religiosos que, por diversas razones, no han alcanzado un conocimiento generalizado en la cultura pública" (Ocultura, 2024).

Esta perspectiva novedosa desafía las narrativas convencionales de la historia al incluir en ésta aquellas visiones relacionadas con la influencia de las hierofanías, sociedades secretas o sucesos de difícil explicación científica (milagros, *archeropitas*, animales que destruyen construcciones…) que, por regla general, han sido relegados a un segundo plano en el estudio de todas las disciplinas científicas (incluyendo, por supuesto, la Historia).

El estudio de la *ocultura* como complemento a las tradicionales metodologías propias de la Historiografía ofrecen, así mismo, un fuerte atractivo social que contribuye a la popularización y difusión de la

[106] Es por esto, por el hecho de no estar incluido aún en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, que siempre se utilizará el término en cursiva.

propia Historia y sus disciplinas adyacentes (Historia del Arte, Filosofía, etc.). Este atractivo se ha podido constatar en eventos como el quinto Encuentro Internacional de *Ocultura*, dedicado al centenario del descubrimiento de la tumba de Tutankamón (Sierra Albert, 2022).

La *ocultura*, denostada por la Historiografía Científica Tradicional, abarcaría desde la espiritualidad hasta corrientes alternativas de pensamiento que han influido en la política, la religión, los movimientos sociales y las expresiones artísticas; como señala Gary Lachman, quien asoció la *ocultura* con cualquier corriente heterodoxa o alternativa (Sierra Albert, 2022). Ejemplos notables de esta disciplina los encontramos en Lord Carnarvon, quien financió las excavaciones de Howard Carter en Egipto y estaba interesado en el espiritismo; Albert Einstein quien creía firmemente en temas espirituales y estudiaba con regularidad "La doctrina secreta" de Helena Petrovna (Sierra Albert, El secreto mejor guardado de Einstein, 2023) o, por poner un par de ejemplos de nuestra propia historia, las supuestas visiones sagradas de Don Pelayo, el Obispo Teodomiro o Alfonso II.

En conclusión, la *ocultura* representa una parte subyacente pero significativa de la cultura humana que influye en múltiples aspectos de la sociedad y que merece ser estudiada y comprendida en su totalidad; algo que, debido a la complejidad y la riqueza de esta influencia en la historia y la sociedad española, abordaremos aquí de manera práctica mediante dos ejemplos concretos de actividades que se realizan en esta línea en la provincia de Valladolid.

1.2. La *ocultura* como complemento historiográfico

En el análisis histórico, la *ocultura* emerge como un componente esencial que enriquece nuestra comprensión de las sociedades pasadas. Aunque tradicionalmente la Historia ha prestado atención a los eventos, líderes y estructuras políticas, ésta ha relegado los objetos de estudio de la *ocultura* a un mero componente anecdótico, trivial e incluso absurdo debido a su naturaleza subjetiva y no contrastada por los hechos en sí. Desde esta propuesta, veremos cómo la *ocultura* es crucial para dotar de significados al estudio histórico y ampliar nuestra comprensión de la experiencia humana a lo largo del tiempo.

Desde la antigüedad clásica hasta la contemporaneidad, diversos pensadores han resaltado la importancia de comprender las mentalidades históricas y los significados inherentes a los hechos. Aristóteles destacó el papel revelador de la poesía como expresión de aspectos fundamentales de la realidad humana por encima, incluso, de la propia HIstoria. Asimismo, historiadores como R.G. Collingwood, Giambattista Vico, Peter Burke, Émile Durkheim o Lucien Febvre han enfatizado la influencia de las mentalidades en el desarrollo histórico de las civilizaciones y su importancia para una interpretación precisa de los eventos históricos y del comportamiento humano.

En nuestro enfoque, influenciado por nuestra formación en Filosofía e Historia y Ciencias de la Música, destacamos la obra de Michel Foucault, quien subraya la necesidad de comprender las mentalidades y los significados subyacentes a los eventos históricos para una comprensión completa de la historia. También consideramos la distinción propuesta por Alan P. Merriam entre el concepto de "uso" y "función" en el estudio del rito como fenómeno cultural, aplicando estos principios para explorar los aspectos ocultos de la vida humana.

Al integrar la *ocultura* en el estudio histórico, nos apoyamos en otras disciplinas ampliamente reconocidas y aceptadas como ciencias, las cuales han considerado las creencias, milagros y otros temas relacionados con la *ocultura*. De este modo, disciplinas como la antropología, la etnografía en sus diversas vertientes y los estudios de folclore han proporcionado un marco metodológico para abordar la *ocultura*. Esta integración permite una comprensión más profunda y detallada de la historia en toda su complejidad y en la diversidad de la experiencia humana.

1.3. Los límites de la *Ocultura*

Sin embargo, somos conscientes de las limitaciones de la *ocultura*, por eso ofrecemos su praxis como un relato a ser incorporado no desde el rigor, sino desde la vinculación y narratividad que ésta ofrece de cara a la comprensión total del hecho. Estas limitaciones se fundamentan en varios aspectos.

En primer lugar, las disciplinas científicas como la etnografía y la antropología priorizan la objetividad y el rigor científico; buscan analizar las prácticas culturales desde una perspectiva descriptiva y analítica. La *ocultura*, por su parte, a menudo se centra en aspectos subjetivos, creencias sobrenaturales y fenómenos inexplicables que pueden no ser fácilmente verificables o medibles según los estándares científicos aceptados.

En segundo lugar, mientras que la etnografía y la antropología emplean métodos específicos como la observación participante y el análisis comparativo, la *ocultura* a menudo busca ir más allá y tiende a la especulación y la interpretación subjetiva. Esta falta de metodología científica sólida puede llevar a un cuestionamiento de la credibilidad académica de la *ocultura*, cuyas teorías históricamente han sido asociadas con la pseudociencia, la superstición y las creencias irracionales.

Por último, existe un prejuicio epistemológico arraigado en muchas disciplinas académicas que descarta automáticamente fenómenos relacionados con lo sobrenatural o lo inexplicable como no científicos, lo que dificulta aún más la aceptación de la *ocultura* como un campo legítimo de estudio dentro de la academia. Baste como ejemplo lo que recientemente ha ocurrido con el asalto al Capitolio de los Estados Unidos. El asalto al Capitolio reveló tensiones políticas, sociales y culturales subyacentes en la sociedad estadounidense que pueden comprenderse desde la *ocultura*. No justificamos ni damos veracidad a lo que los asaltantes aseguraban, pero necesitamos conocer las motivaciones profundas que les llevaron a ello y que fueron el desencadenante del hecho en sí. Ahí radica la *ocultura*.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo específico

- Explorar y demostrar, a través de ejemplos específicos, cómo la *ocultura* puede ser utilizada como una herramienta complementaria en el estudio histórico para descubrir y comprender aspectos menos conocidos de los hechos.

2.2. Objetivos generales

- Investigar la relación entre la *ocultura* y el estudio histórico, destacando su importancia para una comprensión más completa del pasado.
- Identificar y analizar casos específicos en los que la *ocultura* ha sido empleada con éxito en la investigación histórica.
- Evaluar la relevancia y el impacto de la *ocultura* en la percepción y la interpretación histórica.
- Explorar metodologías y enfoques para integrar de manera efectiva la *ocultura* en la práctica historiográfica.
- Promover la conciencia sobre la importancia de la *ocultura* en el estudio histórico y fomentar un diálogo interdisciplinario entre diferentes campos de investigación.

3. METODOLOGÍA

Este estudio emplea una metodología estructurada en siete puntos, de esta manera se busca alcanzar los objetivos propuestos de una forma rigurosa y correlativa. Estos puntos son:

1. Revisión bibliográfica: se realizará una exhaustiva revisión de la literatura académica relacionada con el tema de estudio. Esto incluirá trabajos previos sobre *ocultura*, historia del arte y metodologías historiográficas con el fin de establecer una base sólida de conocimiento y comprensión del campo de estudio[107].
2. Selección de casos de estudio: se identificarán y seleccionarán casos específicos en los que la *ocultura* ha sido utilizada como complemento en el estudio histórico. Estos casos pueden incluir rutas turísticas temáticas, publicaciones académicas, congresos especializados, entre otros. La selección se

[107] Aunque algunos ejemplos se citarán a lo largo del estudio, al final de este trabajo encontrará una bibliografía ampliada.

basará en la relevancia y pertinencia de los casos para los objetivos de la investigación.

3. Recopilación de datos: se llevará a cabo la recopilación de datos relevantes de cada caso de estudio seleccionado. Esto incluirá información detallada de los hallazgos obtenidos y el impacto en la comprensión histórica. Los datos se obtendrán a partir de fuentes primarias y secundarias.
4. Análisis comparativo: se realizará un análisis comparativo de los diferentes casos de estudio seleccionados. Este análisis buscará identificar patrones, tendencias y lecciones aprendidas en cuanto a la aplicación de la *ocultura* en el estudio histórico. Se prestará especial atención a las similitudes y diferencias entre los casos, así como a las fortalezas y limitaciones de cada enfoque metodológico.
5. Interpretación de resultados: se interpretarán los resultados obtenidos a partir del análisis comparativo. Se destacarán las contribuciones de la *ocultura* al conocimiento histórico y su relevancia en la historiografía contemporánea. Se analizarán las implicaciones teóricas y prácticas de los hallazgos, así como las posibles áreas de desarrollo futuro en el campo de estudio.
6. Conclusiones y recomendaciones: se elaborarán conclusiones finales basadas en los hallazgos de la investigación. Se resumirán los principales resultados y se ofrecerán recomendaciones para futuros estudios en el campo de la *ocultura* y la historia. Se destacará la importancia de seguir explorando y valorando el papel de la *ocultura* en el estudio histórico.
7. Divulgación de resultados: se difundirán los resultados de la investigación a través de publicaciones académicas, presentaciones en conferencias y otros medios de divulgación científica. El objetivo será llegar a una audiencia amplia y promover el debate en la comunidad académica sobre el tema tratado.

4. ESTUDIO DE CASOS. LAS “RUTAS MISTERIOSAS”: VALLADOLID MISTERIOSO Y LA CISTÉRNIGA OCULTA

Como ya se anticipó previamente, el estudio de caso se realizará a través de las denominadas "Rutas Misteriosas"[108], eventos que ha demostrado ser un recurso valioso para explorar y comprender aspectos ocultos de la historia y la cultura.

Estas rutas ofrecen una experiencia única que va más allá del turismo convencional. A través de recorridos nocturnos por las calles de ciudades como Valladolid, se revelan fenómenos inexplicables, leyendas ancestrales y sucesos misteriosos que han dejado una huella en el tejido histórico de la región. Al sumergirse en estas narrativas, los participantes tienen la oportunidad de explorar el pasado desde una perspectiva diferente donde se analiza cómo los relatos de lo sobrenatural y lo inexplicable han influido en la historia, sociedad y cultura a lo largo de la localidad.

En este apartado del estudio nos adentraremos en dos rutas elaboradas en Valladolid y La Cistérniga el pasado año 2023.

4.1. Valladolid Misterioso: El sillón del diablo

Como ya se ha dicho, este estudio parte de una revisión bibliográfica. Esta historia, sobradamente conocida en la ciudad, ha sido abordada recientemente por autores de consagrado prestigio como Burrieza Sánchez (Guía misteriosa de Valladolid, 2019), Roberto Alonso (Valladolid Universal. Historias y leyendas de la ciudad que fue capital del mundo, 2015), o Pasalodos Pérez (Valladolid misteriosa, 2024). Igualmente, para el último número de la Revista Read & Made, elaboramos un artículo que hablaba de este famoso sillón al relacionarlo con las historias del diablo en la ciudad del Pisuerga (Mostaza Prieto, 2023).

[108] No confundir con la plataforma homónima que, si bien se dedica a realizar este tipo de eventos de forma profesional, no es el objeto concreto de estudio. Estas rutas profesionales, ofrecidas por Rutas Misteriosas (Rutas Misteriosas, 2024), se llevan a cabo por Juan Carlos Pasalodos en la Ciudad de Valladolid.

Si bien es cierto que esta historia, como ya se ha dicho, es muy popular entre los vallisoletanos, no lo es tanto, sin embargo, hechos tales como que el Pisuerga pasaba por detrás de la Iglesia de la Antigua; o que la Cátedra de Anatomía se funda en Valladolid por el abuelo de una de las más célebres -y hoy desconocidas- místicas de la Ciudad, Marina de Escobar; o que existió una capilla en la Facultad de Derecho de la Ciudad cuando era la única sede de la Universidad de Valladolid.

La historia de Valladolid está impregnada de leyendas y relatos que se entrelazan con su pasado histórico, revelando facetas desconocidas de la ciudad. Entre estas narrativas, destaca el enigma que rodea al antiguo estudiante de anatomía Andrés Proaza y su misterioso sillón frailero.

Como recoge Roberto Alonso (Alonso, 2015, pág. 49), en 1550 se funda en Valladolid la primera cátedra española de Anatomía Humana. Esta cátedra se ubicaba entre el Hospital de la Resurrección y el Hospital Esgueva. La enseñanza de tal materia gozaba de tal prestigio que atrajo a destacados médicos y estudiantes de toda Europa, de hecho, en ella ejerció su doctrina Bernardino Montaña de Montserrate, abuelo de Marian de Escobar quien, en 1551, publicaba el primer libro en castellano sobre a la materia (*Libro de anatomía humana).*

Y aquí comienza la leyenda. Uno de esos estudiantes parece ser un tal Andrés Proaza, judío converso que no podía aspirar a la titulación por esta condición religiosa y que, sin embargo, asienta su consulta junto a la Iglesia de la Antigua, al margen izquierdo del río Esgueva que por aquel entonces pasaba junto a dicho templo [Figura 1].

La leyenda del "niño perdido" se entrelaza con la historia de Proaza: en una noche tempestuosa, un niño desapareció misteriosamente. Este niño fue visto por última vez cerca de la casa de Andrés Proaza. Este incidente, junto con extrañas luces y ruidos en la zona y el peculiar color rojizo del río Pisuerga cerca de su hogar, llevó a los vecinos a acusar a Proaza de rapto y brujería.

El juicio de Proaza reveló una escena macabra en su hogar: experimentos de disección en vivo, cadáveres de animales dispuestos de manera inquietante y un misterioso sillón frailero. Proaza afirmaba que el

conocimiento le era transmitido por el diablo a través de este sillón regalado por un nigromante navarro durante sus años de estudiante.

FIGURA 1. *Postal histórica del Río Esgueva con la Antigua de fondo en el S XIX.*



Fuente: El Norte de Castilla. https://bit.ly/49Wxt5P

Condenado a muerte por la Inquisición, y siempre según la leyenda, los bienes de Proaza, incluido el siniestro sillón, fueron confiscados por la Universidad y subastados públicamente. Sin embargo, el destino del sillón tomó un giro inesperado cuando un bedel lo llevó al desván de la Universidad para su uso personal. Tras una serie de extrañas muertes de bedeles que se sentaron en él, la Universidad decidió colgar el sillón en la capilla de San Juan Evangelista, como un intento de poner fin a la supuesta maldición.

Aunque la capilla fue demolida en 1909, el sillón se conserva en el Palacio de Fabio Nelli. Su presencia sigue alimentando la fascinación y el misterio entre los habitantes y visitantes de Valladolid, algo que veremos a continuación.

4.2. La Cistérniga Oculta: La desaparición del retablo

La Cistérniga, un pueblo a seis kilómetros de Valladolid, es normalmente ninguneado por la poca riqueza patrimonial e histórica que presenta. A través de la ruta "La Cistérniga Oculta"[109], pudimos ver cómo esa riqueza artística era mayor de lo que muchos pensaban, pues no sólo presenció el paso de D. Álvaro de Luna, sino que el mismísimo Rodrigo de Calderón apostó por ella al do tar de un estilo muy personal a su templo cuando se casó en dicha localidad en presencia del monarca Felipe III así como del Duque de Lerma.

El siguiente relato se puede seguir a través de las obras de Ortega Rubio (Los pueblos de la Provincia de Valladolid (1895), 1979), Martín González (Catálogo monumental Antiguo Partido Judicial de Valladolid, 1973), o Berzal de la Rosa (Historia de La Cistérniga, 2004) (Historia de La Cistérniga. De la Transición a nuestros días, 2007).

La Iglesia de San Ildefonso se levanta sobre un templo anterior del que no conservamos nada. Eso sí, sabemos que en aquel templo se produjo la boda de Rodrigo Calderón don Doña Inés de Vargas en el año 1601 y que al enlace asistió la Corte que se encontraba presente en la ciudad desde 1601 (Berzal de la Rosa, Historia de La Cistérniga, 2004, págs. 35-37). A raíz de este evento, se decide construir un nuevo templo en el año 1603 en el que, como vemos en la Figura 2, hay una evidente conexión artística con el Convento de Porta Coelli (Calderonas) de Valladolid, obra ejecutada por Diego de Praves bajo el imperativo de su protector, Rodrigo Calderón.

El crecimiento de La Cistérniga fue exponencial, sobre todo tras su independencia de la ciudad en 1851. Por aquel entonces, el templo contaba, al menos desde el año 1662 cuando aparece citado por primera vez (Martín González, 1973), con un majestuoso retablo. Comenzando con un diseño que incluía figuras como Santo Domingo, San Francisco,

[109] Elaborada por primera vez con la colaboración del Ayuntamiento de La Cistérniga, la Asociación Cistérniga-Sí y la Parroquia de San Ildefonso. Actualmente la gestión de la ruta la realiza la plataforma RutasMisteriosas.

un Crucificado y otras representaciones sagradas, el retablo se erigió como una pieza prominente en la iglesia.

FIGURA 2. *Comparativa de las yeserías del Convento de las Calderonas (izquda.) con la Iglesia San Ildefonso de La Cistérniga (der.)*



Convento de Porta Coelli (calderonas)

Iglesia de San Ildefonso de La Cistérniga

Fuente: Fotos de autor editadas para este escrito

Sin embargo, sin saber muy bien cómo, el retablo desaparece del templo. La falta de documentación sobre su venta, el estado de los libros parroquiales y la ausencia de registros de obras realizadas alimentan el misterio que envuelve su desaparición repentina.

Para elaborar la ruta, entrevistamos a diversas personas que conocieron el retablo (ya que este debió desaparecer en la década de los 70). Entre las hipótesis que se barajan para explicar este enigma, una sugiere que la necesidad de adaptarse a las directrices del Concilio Vaticano II llevó a la consideración de modificar la disposición del retablo, que se encontraba en mal estado, para orientarlo hacia los fieles. En este contexto, se especula que se preservaron las partes más valiosas mientras el resto fue destruido, posiblemente mediante la quema de la madera para calentarse, como recuerda un testigo. Otra hipótesis más pragmática sugiere que, ante la necesidad de financiar reparaciones en la

iglesia, el retablo fue sacrificado y vendido, posiblemente por el entonces párroco, Don Esteban Fernández Serrano. Esta teoría encuentra respaldo en la falta de protestas por parte de la comunidad quizás motivada por la conciencia de la necesidad de fondos para mantenimiento.

5. RESULTADOS

El análisis comparativo de los diferentes casos de estudio seleccionados revela patrones y tendencias significativas en cuanto a la aplicación de la *ocultura* en el estudio histórico. En primer lugar, se observa una notable variabilidad en la participación de personas en las diferentes actividades propuestas. Por ejemplo, en el caso de "Valladolid Misterioso", se registró un alto interés por parte de los niños que participaron en una convivencia en la que se ofreció hacer esta ruta (60 niños de entre 9 y 13 años), lo que sugiere un atractivo especial de este tipo de experiencias para un público más joven. En la Noche de los Museos, la visita guiada al Palacio de Fabio Nelli organizada por la Asociación Reunart inicialmente atrajo a un número limitado de participantes, pero experimentó un notable aumento de asistentes cuando se incorporó la historia del sillón del diablo, evidenciando el impacto de los elementos de misterio y *ocultura* en el interés del público [Figura 3].

En contraste, podemos analizar también las rutas de la plataforma "Rutas Misteriosas", lideradas por Juan Carlos Pasalodos. En estas, en la información facilitada por la plataforma y el propio guía y escritor, destaca “una alta demanda de usuarios con todas las plazas reservadas en cada salida programada”. Esto sugiere una preferencia generalizada por este tipo de actividades, respaldada por la capacidad del guía para involucrar y cautivar a los participantes con relatos intrigantes y enigmas históricos.

Por otro lado, si analizamos el caso de "La Cistérniga Oculta" que hasta la fecha hemos realizado en dos ocasiones, nos muestra un fenómeno interesante en el que la inscripción masiva de 106 personas en un lapso de seis días indica un fuerte interés de la comunidad por descubrir aspectos ocultos de su propia historia local. Esta situación planteó un desafío logístico para el ayuntamiento, lo que resalta la importancia de una planificación adecuada y la colaboración entre historiadores y autoridades

locales para gestionar eficazmente eventos de este tipo [Figura 4]. Por este motivo, se realizó un segundo pase para albergar a otras treinta personas dos días después. A fecha de escribir estas líneas, la ruta se ha dejado de planificar a la espera del buen tiempo, ruta que, por otra parte, llevará al cabo la plataforma ya mencionada RutasMisteriosas.

FIGURA 3. *Aunque inicialmente había apuntados 12 interesados a la visita guiada de la Noche de los Museos 2023 al Palacio Fabio Nelli, el número de asistentes (no apuntados) se multiplicó al contar la historia del Sillón del Diablo*



Fuente: Equipo de la Asociación Reunart de la que forma parte el autor

Al interpretar estos resultados, corroboramos cómo hay una evidente contribución de la *ocultura* al fomento del interés público en la historia gracias a la experiencia única y atractiva que va más allá de los métodos tradicionales de divulgación. A través de las rutas misteriosas y eventos como 'Valladolid Misterioso' y 'La Cistérniga Oculta', los participantes no solo han experimentado la emoción de descubrir enigmas y leyendas locales, sino que también han tenido la oportunidad de sumergirse en la historia detrás de cada lugar visitado.

FIGURA 4. *Foto del Equipo que llevó a puerto la primera ruta de La Cistérniga Oculta. En la imagen se puede ver la afluencia de asistentes a falta de 15 minutos del inicio del recorrido*



Fuente: Foto de autor

Por ejemplo, en el caso de 'Valladolid Misterioso', la narrativa del sillón del diablo reveló aspectos menos conocidos de la historia de la cátedra de anatomía en la ciudad, así como la influencia de las leyendas y creencias populares en la cultura local. De manera similar, en 'La Cistérniga Oculta', la investigación sobre la desaparición del retablo de la iglesia permitió a los participantes comprender mejor los cambios históricos y sociales que afectaron a la comunidad en el pasado. Estos ejemplos ilustran cómo la *ocultura* no solo entretiene, sino que también educa, proporcionando una perspectiva única y enriquecedora sobre la historia local.

6. CONCLUSIONES

Tras examinar los diversos casos de estudio presentados en este trabajo, evidenciamos laa relevancia y el potencial de la *ocultura* como una herramienta complementaria en el estudio histórico. Los resultados

obtenidos han permitido identificar patrones y tendencias significativas en cuanto a la aplicación de la *ocultura*, hemos detectado su capacidad para despertar el interés del público en la historia y ofrecer una experiencia única y enriquecedora. Desde las rutas guiadas por expertos en misterio hasta las investigaciones sobre aspectos ocultos de la historia local, cada caso ha proporcionado valiosas lecciones sobre cómo la *ocultura* puede involucrar a la comunidad en la preservación y comprensión de su patrimonio cultural.

Un aspecto destacado de este análisis es la diversidad de enfoques y estrategias utilizadas en cada caso de estudio. Desde la narración de leyendas y enigmas históricos hasta la exploración de sitios poco conocidos, cada actividad ha ofrecido una perspectiva la integración eficaz de la *ocultura* en la divulgación histórica. La respuesta positiva del público en cada caso resalta el impacto favorable que estas iniciativas pueden tener en el fomento del interés público por la historia y en la promoción de un mayor conocimiento y aprecio por el pasado.

En conclusión, este análisis destaca el papel significativo que la *ocultura* ha desempeñado en el enriquecimiento del estudio histórico y la promoción de un mayor conocimiento y aprecio por el pasado. Al explorar enigmas históricos, leyendas locales y sitios poco conocidos, estas iniciativas no solo ofrecen una experiencia única para el público, sino que también permiten una comprensión más profunda y matizada de la historia local y su patrimonio cultural. Es crucial seguir promoviendo y difundiendo estas iniciativas para enriquecer el debate académico y fortalecer el vínculo entre la comunidad y su patrimonio cultural e histórico.

7. REFERENCIAS

7.1. Referencias directas

Alonso, R. (2015). Valladolid Universal. Historias y leyendas de la ciudad que fue capital del mundo. Valladolid: Elefantus Books.

Berzal de la Rosa, E. (2004). Historia de La Cistérniga. Valladolid: Ayuntamiento de la Cistérniga.

Berzal de la Rosa, E. (2007). Historia de La Cistérniga. De la Transición a nuestros días. Valladolid: Ayuntamiento de la Cistérniga.

Burrieza Sánchez, J. (2019). Guía misteriosa de Valladolid. Valladolid : Maxtor.

Martín González, J. J. (1973). Catálogo monumental Antiguo Partido Judicial de Valladolid. Valladolid: Excelentísima Diputación Provincial de Valladolid.

Mostaza Prieto, A. (Diciembre de 2023). El diablo en Valladolid. (A. Reunart, Ed.) Read & Made(12), 92-95.

Ocultura. (02 de marzo de 2024). ¿Qué es la ocultura? Obtenido de Ocultura: https://bit.ly/43gVsuB

Ortega Rubio, J. (1979). Los pueblos de la Provincia de Valladolid (1895). Valladolid: Grupo Pinciato.

Pasalodos Pérez, J. C. (2024). Valladolid misteriosa. Córdoba: Almuzara.

Rutas Misteriosas. (03 de marzo de 2024). Nosotros. Obtenido de Rutas Misteriosas: https://bit.ly/3V1aHFy

Sierra Albert, J. (14 de noviembre de 2022). En defensa de la ocultura. La Razón, pág. 5.

Sierra Albert, J. (6 de febrero de 2023). El secreto mejor guardado de Einstein. La Razón, pág. 5.

7.2. Referencias Complementarias

¿?, (2011).Mitos y Leyendas. Barcelona: Círculo de Lectores.

Aguado, J. A. (2019). Camino Oculto. Mistery ediciones.

Callejo Cabo, J. (2011). Misterios de la Edad Media. Madrid: Altair.

Callejo Cabo, J. (2019). El mundo encantado de Castilla y León. Zamora: Museo Etnográfico de Castilla y León.

Callejo Cabo, J. (2019). Territorios talismán: Los guardianes invisibles de ciudades, lugares y objetos. Madrid: La esfera de los libros.

Callejo Cabo, J. (2022). He visto cosas que no Creerías: El legado de una España Mágica. Madrid: La esfera de los libros.

Callejo Cabo, J., & Sierra, J. (2016). La España extraña. Sant Llorent d'Hortons (Barcelona): Debolsillo.

del Pozo de Pablos, Á. (2007). La cripta sellada (crónicas insólitas del misterio). Valladolid: Castilla ediciones.

Díaz Viana, L. (2020). Por tierras de Leyenda. Valladolid: EDICAL.

Eslava Galán, J. (2017). 1000 sitios que ver en España al menos una vez en la vida. Barcelona: Planeta.

Puente Mayor, A. (2021). España Inédita: 100 lugares fascinantes que debes conocer. Barcelona: nomadas.

Sánchez Drago, F. (2001). Gárgoris y Habidis. Una historia mágica de España. Madrid: Planeta.

Barthes, R. (1984). El discurso de la historia. En El susurro del lenguaje. Más allá de la historia y la escritura. Barcelona: Paidós.

Berlin, I. (2000). Vico y Herder. Madrid: Cátedra.

Bermejo, J. C. (1987). El final de la historia. Ensayos de historia teórica. Madrid: Akal.

Bourdé, G., & Martin, H. (1992). Las escuelas históricas. Madrid: Akal.

Braudel, F. (1997). Escritos sobre la historia. Altaya.

Burke, P. (1993). La revolución historiográfica francesa. La Escuela de los Annales: 1929-1989. Barcelona: GEDISA.

Cruz, M. (1991). Filosofía de la historia. El debate sobre el historicismo y otros problemas mayores. Barcelona: Paidós.

Durkheim, E. (1988). Las reglas del método sociológico y otros escritos sobre filosofía de las ciencias sociales. Madrid: Alianza.

Febvre, L. (1975). Combates por la historia. Barcelona: Ariel.

Meinecke, F. (1983). El historicismo y su génesis. Madrid: FCE.

Vico, G. (1994). Principios de una ciencia nueva sobre la naturaleza común de las naciones. Madrid: Tecnos.

White, H. (1992). Metahistoria. La imaginación histórica en el siglo XIX. México: FCE.

EL IMPACTO DE LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DE LA MÚSICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

LANA KOVAČEVIĆ KUČ
Universidad de Lleida

ANDREA FERNÁNDEZ-BARROS
Universidad de Lleida

1. INTRODUCCIÓN

La educación en valores ha sido reconocida como un pilar fundamental en el desarrollo integral de la personalidad y en la promoción del respeto a los derechos humanos desde la adopción del artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948. En este contexto, Gombrich (1997) subraya la importancia del arte como una herramienta educativa especialmente relevante en el mundo contemporáneo, donde los medios de comunicación ejercen una influencia significativa. El arte no solo ofrece un medio para el desarrollo individual, sino que también fomenta la interacción social y contribuye a la construcción de una perspectiva unificada, integrando procesos inclusivos en la comunidad (Sloboda, 1985).

La promoción de la inclusión social, un imperativo según los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible de la UNESCO, desempeña un papel crucial en el progreso comunitario (UNESCO, 2017). En este contexto, la educación en valores y el arte emergen como herramientas poderosas para fomentar la cohesión social y promover una cultura de respeto y comprensión mutua. En este capítulo, exploraremos cómo estas dos dimensiones se entrelazan y contribuyen al avance hacia un futuro más equitativo y sostenible, centrándonos específicamente en el impacto de un proyecto de música comunitaria en la formación inicial docente de los futuros maestros de música.

1.1. Música comunitaria

La música, según Sloboda (1985), no sólo es esencial para el desarrollo humano, sino que también desencadena emociones, nutre identidades y fortalece relaciones sociales. Esta capacidad de la música para promover el sentido de pertenencia y la cohesión social ha sido destacada por Koelsch (2015), quien resalta cómo la música puede actuar como un lenguaje universal que trasciende barreras culturales y lingüísticas, conectando a las personas a un nivel emocional profundo. Siguiendo esta línea de pensamiento, Piaget (2015) resalta la música como un medio fundamental para la transformación social, alentando la concepción, comunicación e interacción como elementos cruciales para una convivencia armoniosa entre individuos. En el contexto de las prácticas musicales, el componente social facilita experiencias ligadas a valores educativos como el respeto, la tolerancia, la comprensión y la solidaridad.

La integración de la música en la educación se presenta como un catalizador no sólo del desarrollo individual, sino también como una fuerza motriz de valores esenciales para la convivencia y la transformación social. Además, la música, al poseer una capacidad innata para influir profundamente en las emociones humanas, fomenta conexiones sociales y moldea identidades individuales (Sloboda, 1985). Este poder intrínseco desempeña un papel fundamental en la promoción de la empatía, la comunicación y la cooperación entre las personas, contribuyendo así a su bienestar general (Koelsch, 2015; North y Hargreaves, 2008).

La música no se limita al mero entretenimiento; es una actividad de ocio creativa y culturalmente significativa que nutre el espíritu y promueve la autoexpresión, la salud positiva y el bienestar (Iwasaki et al., 2010: 485). En este sentido, el poder transformador de la música se expande más allá de lo superficial, ofreciendo a las personas oportunidades para el crecimiento personal, la catarsis emocional y la conexión social. Asimismo, la música comunitaria representa una poderosa manifestación de este potencial transformador.

Las iniciativas musicales comunitarias son ejemplos vivos del poder transformador de la música para fomentar la inclusión social y abordar desafíos sociales (Creech et al., 2013). Estas iniciativas resaltan los

importantes beneficios sociales y de salud mental de la participación coral, al proporcionar un espacio seguro para la expresión creativa y la conexión social (Creech et al., 2013; DeNora, 2000). En este contexto, es crucial examinar cómo las iniciativas comunitarias musicales pueden enriquecer la formación docente de los futuros maestros, brindándoles experiencias significativas que potencien su comprensión de la música como una herramienta educativa y promovedora de valores fundamentales en la sociedad.

1.2. Formación docente

La formación de profesores de música es una tarea compleja que requiere la adquisición de competencias pedagógicas, técnicas y creativas (Ballantyne y Packer, 2004; Burnard y Murphy, 2013). Esta formación inicial es crucial para la calidad educativa y ha sido objeto de diversos estudios de investigación (Aróstegui y Cisneros-Cohernour, 2010; Aróstegui y Kyakuwa, 2021; Vaillant y Manso, 2013). Esta dinámica en continua evolución requiere de una constante reevaluación de los procesos de formación docente con el objetivo de preparar mejor a los profesionales para enfrentar los nuevos desafíos que se presentan.

Según Blacking (1995: 223), "la música como fenómeno cultural es una de las expresiones humanas más ricas y significativas y es producto de experiencias, creencias, valores y significados que impregnan la vida". Esta perspectiva nos invita a reconsiderar el currículo de formación docente. Necesitamos docentes de música capaces de aplicar una amplia variedad de estrategias metodológicas, competencias, habilidades y actitudes para lograr una educación musical basada en la tríada: desarrollo humano, ética y producción de conocimiento (Bellochio, 2017; Biasutti y Concina, 2018).

Las dimensiones presentadas por Zabala (1998) enfatizan que los contenidos deben entenderse según su tipología (conceptos, procedimientos y actitudes) independientemente de la disciplina en el currículo escolar. La dimensión actitudinal involucra actitudes, normas y valores, promoviendo aspectos que nos potencian como seres humanos y dan razón y significado al conocimiento científico.

El Informe Delors (Delors, 1996) introdujo cuatro pilares de la educación para el siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. Estos pilares están interconectados y deben considerarse igualmente en el proceso educativo. Aprender a conocer se refiere a la adquisición de conocimientos y de las herramientas para comprender y aprender a lo largo de la vida (Delors, 2013). Aprender a hacer implica aplicar los conocimientos adquiridos, ser creativo y encontrar soluciones a nuevas situaciones y problemas. Aprender a ser consiste en ayudar a las personas a comprenderse mejor a sí mismas, construir su autoestima y confianza, permitiéndoles actuar con mayor autonomía, discernimiento y responsabilidad personal. Finalmente, el cuarto pilar se refiere a la relación entre escuelas y comunidades. La filosofía de la educación también ha resaltado características esenciales para la enseñanza y el aprendizaje en el siglo XXI (Menezes, 2018). Según Morin (1999), esto incluye relevancia en el conocimiento, enfrentamiento de incertidumbres, detección de errores, comprensión mutua, enseñanza de la condición humana y ética para la humanidad.

El Centro para el Rediseño Curricular (2015), dentro de un contexto global, propuso un marco curricular basado en un enfoque holístico, proporcionando un marco integral en cuatro dimensiones de la educación: conocimiento, habilidades, carácter y metacognición. Este enfoque tiene como objetivo formar "estudiantes seguros y compasivos que puedan contribuir a sus comunidades y servir a la sociedad como ciudadanos éticos". (CCR, 2015: 5)" En este contexto, es esencial proponer que las competencias de los profesores de música no solo son relevantes para la educación, pero también puede ser una poderosa herramienta para la transformación social a través del arte y la música. Así, los profesores de música tienen una responsabilidad fundamental en el desarrollo integral de sus estudiantes y en la promoción del crecimiento humano y ético a través de la educación musical.

Considerando las perspectivas previamente expuestas, este capítulo plantea explorar cómo la participación en proyectos de música comunitaria contribuye al desarrollo de competencias pedagógicas, técnicas y creativas, así como al fomento de valores éticos y sociales en los futuros maestros especialistas de música.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general de este estudio es investigar el impacto de un proyecto de música comunitaria en la formación inicial docente de los futuros maestros de música. En particular, se busca comprender cómo la participación en este tipo de proyectos influye en el desarrollo de competencias pedagógicas, técnicas y creativas de los estudiantes de música, así como en su comprensión de la música como una herramienta para la inclusión social y la transformación educativa. A través de este estudio, se pretende explorar las experiencias, percepciones y aprendizajes de los futuros maestros de música que participan en proyectos comunitarios, con el fin de informar y enriquecer los programas de formación docente en música, promoviendo una educación musical más integral y socialmente comprometida.

3. METODOLOGÍA

Este estudio propone un enfoque cualitativo e interpretativo para examinar en profundidad el impacto de un proyecto de música comunitaria en la formación inicial docente de los futuros maestros de música. Este diseño metodológico permite una exploración exhaustiva y detallada del desarrollo tanto a nivel personal como profesional de los participantes a lo largo del tiempo.

La recopilación de datos se llevó a cabo durante un período de ocho meses, abarcando desde febrero hasta mayo y luego desde octubre hasta diciembre, que corresponde a la duración del proyecto. Todos los participantes fueron sometidos a observaciones, entrevistas y cuestionarios, que se realizaron tanto durante como antes y después de la conclusión del proyecto, garantizando así una recopilación integral de información en diferentes etapas del proceso. A continuación se explican los diferentes instrumentos de recogida de datos empleados:

- Observaciones: Estas observaciones fueron documentadas meticulosamente a través de notas de campo, enfocándose en la dinámica de la sesión, las interacciones participante-

educador, así como comportamientos y reacciones observables. Dos educadores realizaron la observación: uno actuando activamente como docente-investigador, dirigiendo los ensayos del coro, y otro con rol investigador.

- Cuestionarios: personalizados según los tipos de participantes, los cuestionarios tenían como objetivo comprender los perfiles musicales de los participantes y sus perspectivas sobre aspectos clave descritos en el marco teórico. Desarrollado específicamente para este estudio, el cuestionario se sometió a procesos de validación para garantizar su coherencia y claridad, incluida la validación externa por parte de profesores universitarios y expertos. Estos cuestionarios se administraron antes y después de que concluyera el proyecto para evaluar los cambios a lo largo del tiempo.
- Entrevistas semiestructuradas: realizadas individualmente y en grupo, las entrevistas fueron grabadas para garantizar una transcripción precisa. Estas entrevistas se llevaron a cabo después de que concluyó el proyecto para profundizar en las experiencias y percepciones de los participantes después de su participación en el proyecto de música comunitaria.

La triangulación de datos de estas diversas fuentes (Leech y Onwuegbuzie, 2007) facilitó una comprensión integral del impacto del proyecto en los participantes. El enfoque cualitativo permitió una exploración en profundidad de la riqueza contextual inherente a los datos recopilados (Leavy, 2014).

3.1. PARTICIPANTES

El proyecto titulado "Arrela't a la música" tiene como objetivo principal el uso de la música coral como herramienta de transformación social, involucrando a dos comunidades específicas: usuarios en situación de riesgo de exclusión social de la asociación "Arrels Sant Ignasi" y estudiantes del Grado en Infantil y Primaria Educación. La investigación se realizó con la participación activa de estos dos grupos, quienes

realizaron sesiones de educación musical como parte de su compromiso e interés por la actividad.

En cuanto a la muestra de estudiantes (n=14), el proyecto estuvo compuesto por estudiantes de último año de educación en la especialidad de educación musical (n=9) y estudiantes de primer año de educación que aspiraban a ser docentes generalistas (n=5). Esta diversidad de participantes refleja dos áreas diferentes de especialización, lo que permite una exploración integral de las competencias docentes y su influencia en la transformación social desde diversas perspectivas.

Además, contamos con la participación de 10 usuarios de la asociación, personas sin hogar y en situación de riesgo de exclusión social, la mayoría procedentes del ámbito de la adicción a sustancias. Por ello, la asociación brinda programas para su desintoxicación, reducción de daños y recuperación de los derechos humanos. Cabe destacar que cada individuo se encuentra en una etapa diferente de integración y aceptación dentro de la asociación, ya que estas etapas se distribuyen en complejos niveles de recepción. Los usuarios en la primera etapa se integran a todas las actividades organizadas por la asociación. Una vez que asisten a todas las actividades, pasan a la segunda etapa, donde este proyecto musical se vuelve totalmente voluntario. Los usuarios participaron activamente en las sesiones de educación musical, y su implicación fue crucial para entender la música como una herramienta de transformación social. Esta diversidad de participantes enriqueció la comprensión del fenómeno estudiado y ofreció una perspectiva integral sobre las interacciones y efectos de la educación musical en diferentes contextos.

Este proyecto forma parte de un programa coordinado por el Departamento de Desarrollo y Cooperación (ODEC) de la Universidad de Lleida, invitando a estudiantes de educación a participar en programas de voluntariado. La investigación siguió estrictamente las normas éticas descritas en el Código de Buenas Prácticas en Investigación de la propia universidad. De la misma manera, los participantes recibieron información sobre el proyecto y firmaron una carta de consentimiento para que participaran en la investigación, preservando su anonimato.

3.2. ANÁLISI DE DATOS

Los datos obtenidos pasaron por un minucioso proceso de análisis. Este proceso fue fundamental para entender cómo la participación en el proyecto de música comunitaria afectó la formación inicial de los futuros maestros de música. Concretamente, se siguieron los siguientes pasos:

- **Transcripción y revisión**: Las entrevistas y observaciones fueron transcritas minuciosamente con el objetivo de asegurar la fidelidad al contenido original. Esta etapa garantizó la precisión y la integridad de los datos recopilados.
- **Codificación abierta**: El análisis se realizó sin imponer ninguna estructura predefinida mediante codificación abierta. Este enfoque permitió identificar temas y tendencias emergentes a partir de los datos sin sesgos preconcebidos.
- **Identificación de temas y tendencias**: El análisis se centró en identificar temas y tendencias relevantes que surgieron de los datos. Esta exploración en profundidad fue crucial para comprender las narrativas y percepciones de los participantes.

A partir de esta exploración de datos se generaron conclusiones y temas, identificando relaciones significativas y considerando las percepciones de los participantes. Este enfoque cualitativo proporcionó una comprensión profunda de cómo las competencias docentes se relacionan con la transformación social a través de la educación musical en diferentes contextos educativos. Los temas identificados son esenciales para comprender cómo esta relación puede influir en la promoción de la transformación social a través de la educación musical.

3.3. EL PROYECTO

El proyecto dio inicio en febrero de 2023 y ha continuado desde entonces, dividiéndose en dos ediciones para abarcar diferentes períodos del año académico: la primera se llevó a cabo de febrero a mayo, mientras que la segunda tuvo lugar de septiembre a diciembre. Las clases, organizadas semanalmente en sesiones de una hora y treinta minutos, ofrecieron una experiencia continua y estructurada para los participantes,

con cada sesión teniendo una duración de una hora y media. Al concluir cada edición, se celebró un concierto-exhibición público al final de cada trimestre, en diciembre y mayo respectivamente, brindando a los participantes la oportunidad de mostrar sus logros y compartir su música con la comunidad.

La participación en este proyecto fue completamente voluntaria y se gestionó mediante un proceso de registro previo a través de Google Forms, lo que garantizó la organización y coordinación adecuadas de los participantes. Este enfoque permitió que aquellos interesados en participar se inscribieran de manera fácil y accesible, asegurando así una amplia participación y diversidad en el grupo.

En cuanto al desarrollo de las sesiones, se implementaron diversas actividades diseñadas cuidadosamente para fomentar la inclusión e integración de los participantes. Además del enfoque en la exploración de la voz y el canto coral, se incorporaron metodologías activas destinadas a desarrollar aspectos musicales fundamentales como la pulsación y el ritmo. El repertorio coral se seleccionó cuidadosamente para reflejar los valores educativos clave, como el respeto, la tolerancia y la paz, y se animó a los participantes a elegir activamente las canciones que resonaban con ellos, promoviendo así un sentido de propiedad y compromiso con el proyecto.

4. RESULTADOS

Los resultados de este estudio se han dividido en tres apartados principales, surgidos a partir de los temas predominantes emergidos del análisis de las entrevistas, cuestionarios y observaciones. Cada apartado aborda aspectos específicos que arrojan luz sobre el impacto del proyecto de música comunitaria en la formación inicial docente de los futuros maestros de música.

En primer lugar, se examina cómo la participación en el proyecto ha influido en la percepción de los estudiantes sobre el papel de la música como agente de cambio social y su compromiso con la inclusión y la diversidad. Esta sección, denominada "Transformación Social a través de la Educación Musical", revela cómo el proyecto ha impactado en la

forma en que los futuros maestros de música comprenden y se comprometen con la función social de la música en la comunidad.

Seguidamente, se presentan los resultados de las competencias específicas que los futuros maestros de música han desarrollado o fortalecido a través de su participación en el proyecto. Esta área, titulada "Competencias Docentes Específicas", se centra en aspectos relacionados con la gestión del aula, la creatividad pedagógica y la adaptación a la diversidad, ofreciendo una visión detallada de cómo la experiencia del proyecto ha moldeado las habilidades profesionales de los participantes.

Finalmente, se examinan las competencias transversales que han surgido durante el proyecto y cómo estas habilidades pueden influir en la práctica docente futura de los estudiantes. Denominada "Competencias Docentes Transversales", esta sección destaca aspectos como la empatía, la capacidad de trabajo en equipo y la ética profesional, revelando cómo la participación en el proyecto ha contribuido al desarrollo integral de los futuros maestros de música como educadores y agentes de cambio en sus comunidades educativas.

4.1. La transformación social a través de la educación musical

La sección dedicada a la transformación social a través de la educación musical revela una perspectiva significativa sobre el impacto del proyecto en la percepción y la participación de los estudiantes. En un primer análisis, se destaca que la mayoría de los participantes no se aproximaron al proyecto con la intención explícita de enriquecer su formación como futuros docentes de música. Más bien, su motivación inicial fue de naturaleza personal, marcada por la necesidad de establecer conexiones con la música desde una perspectiva humanista y socialmente comprometida.

Este enfoque intrínseco sugiere una comprensión más profunda por parte de los estudiantes del potencial transformador de la música en su rol futuro como educadores musicales. Las reflexiones de los participantes recogidas en los cuestionarios, como las citadas a continuación, ilustran esta evolución de perspectiva:

> "Decidí participar en el proyecto Arrela't a la música, porque consideré que era un proyecto muy interesante y transformador aparte del enriquecedor social y personal." (Alumna de la mención de música, 4)
>
> "Tenía ganas de aportar mi granito de arena en un proyecto que ayuda a romper barreras sociales." (Alumna de la mención de música, 3)

El análisis detallado de las percepciones de los participantes revela un cambio gradual desde sus impresiones iniciales, donde se centraban en criterios de calidad y exigencia musical, hacia una comprensión más madura del propósito subyacente del proyecto. Inicialmente, algunos estudiantes expresaron inquietudes sobre aspectos técnicos, como la coordinación rítmica del grupo o la afinación, y sobre la calidad musical resultante. Sin embargo, a medida que avanzaban las sesiones, estas preocupaciones evolucionaron hacia una comprensión más profunda del propósito esencial del proyecto: garantizar un acceso equitativo y universal a la educación musical, trascendiendo las convenciones habituales de una presentación musical final.

Las voces de los participantes reflejan este cambio de perspectiva a través de la entrevista:

> "Tenía algo de incertidumbre... no sabía muy bien cómo lo haríamos todo... Esta sensación me desapareció en el momento en que vi el vínculo que se había creado con los miembros que ya era la segunda vez que participaban en el proyecto." (Alumno de la mención de música, 6)
>
> "Todos estamos allí para apoyarnos en algo, para ayudarnos y ser ayudados, la música es nuestra guía en este camino y nos hace unirnos, no importa lo mejor o peor que lo hagas, sino las ganas y la ilusión con la que lo hagas." (Alumna de la mención de música, 2)
>
> "Ahora pienso que todos somos iguales y que nos une la música." (Alumna de la mención de música, 1).

Estas afirmaciones revelan una evolución desde motivaciones personales hacia una comprensión más profunda del potencial transformador de la música, subrayando la importancia de esta experiencia en su desarrollo como personas. Estos hallazgos proporcionan una base sólida para comprender el papel fundamental de la música no solo como una disciplina artística, sino también como una herramienta poderosa para fomentar la inclusión social y la cohesión comunitaria.

4.2. Competencias docentes

Los resultados obtenidos del presente estudio ofrecen una perspectiva profunda sobre la evolución y el impacto del proyecto en el desarrollo de competencias docentes entre los futuros maestros de música participantes. En este sentido, aunque muchos estudiantes podrían no ser conscientes en los primeros momentos de los beneficios en su formación, sus acciones e interacciones con los usuarios muestran un compromiso y contribución significativa desde la primera sesión.

La participación activa de los estudiantes en el diseño y la implementación de actividades específicas emerge como un componente esencial dentro del marco de este proyecto. Su compromiso no solo se limita a ser meros receptores de conocimiento, sino que se convierten en agentes activos que contribuyen significativamente a la construcción y ejecución de las actividades. Esta implicación activa no solo enriquece la experiencia musical de los participantes, sino que también potencia su sentido de pertenencia y responsabilidad dentro del proceso educativo. Al asumir roles activos en la planificación y ejecución de actividades, los estudiantes no solo adquieren un mayor sentido de empoderamiento, sino que también fortalecen su capacidad para tomar decisiones, resolver problemas y trabajar de manera colaborativa. Este enfoque centrado en el estudiante promueve un aprendizaje más significativo y contextualizado, donde los estudiantes participantes no solo absorben información, sino que también la aplican y la internalizan de manera más efectiva.

La observación de estas prácticas docentes, respaldadas por sus reflexiones, revela una toma de conciencia significativa en cuanto a su desarrollo formativo. Este proceso de reflexión no se circunscribe únicamente al dominio de las habilidades musicales, sino que abarca un espectro más amplio de competencias profesionales. Se evidencia la capacidad para gestionar el aula, emplear estratégicamente los recursos disponibles, fomentar la conexión humana, promover una visión social y abordar la diversidad, aspectos todos ellos cruciales para su crecimiento profesional. Por ejemplo, durante una entrevista grupal, una alumna destacó:

> "Considero que una maestra debe poder tener visión social, saber qué ocurre en su entorno, en su ciudad en la que reside. Pienso también que es importante porque nos acabamos poniendo unos en la piel de otros y trabajamos mucho la empatía sin darnos cuenta" (Alumna de la mención de música, 5).

De forma similar, estos resultados se corroboran en las entrevistas y reflexiones entre el grupo de alumnos, vinculando de manera intrínseca con las competencias que los estudiantes consideran fundamentales para su futura labor como maestros de música. Así, el 100% de los futuros maestros de música participantes en el proyecto señalan y ponen énfasis en las respuestas del cuestionario en la capacidad de inclusión como una competencia clave en su futura labor docente. Alguna de las respuestas más representativas del cuestionario explican el porqué de esta selección:

> "Un buen maestro de música debe saber hacer que todos los alumnos se sientan que forman parte de un grupo para que se sientan involucrados en el aula y así estén motivados. Esto está estrechamente relacionado con la empatía, puesto que el maestro debe ser capaz de ponerse en el lugar de los alumnos, para comprenderlos más. También es adecuado saber gestionar el aula para que las actividades planteadas puedan funcionar. La planificación de actividades es lo que permite que todo lo que se quiera trabajar quede alcanzado, así que es importante saber qué actividades llevar a cabo para conseguir objetivos. Por último hay que tener entusiasmo por la materia para poder transmitirla a los alumnos y que éstos disfruten haciendo música." (Alumna de la mención de música, 3).

> "CAPACIDAD DE INCLUSIÓN Y ADAPTACIÓN: pienso que también incluye la perspectiva de género, la racial… Por otra parte, pienso que si no somos capaces de comprender e incluir todas las realidades del aula no es necesario ni que seamos maestros, porque haremos más daño que bien." (Alumna de la mención de música, 1)

Paralelamente, un 50% de los alumnos destacan la importancia de competencias como el entusiasmo por la materia, la gestión efectiva de aula, ser un modelo musical inspirador y, en menor medida, competencias como la dirección e improvisación, el trabajo en equipo y el bagaje musical.

En el momento en que se pregunta directamente a los alumnos qué competencias que no se trabajan en su formación exclusivamente universitaria consideran que están desarrollando o reforzando a través del proyecto, no dudan en señalar habilidades de comunicación social, como la comunicación efectiva, la empatía, el trabajo en equipo, la inclusión, la ética y el compromiso. Además, la capacidad de adaptarse a personas y situaciones diversas dentro de un mismo grupo se destaca como una competencia que no sólo se valora positivamente sino que también se

desarrolla de forma notable mediante este proyecto. Esto se observa como una comprensión más amplia del papel del maestro de música como agente social y cultural.

4.3. Motivación y compromiso

El desarrollo de competencias docentes va más allá del mero dominio de habilidades específicas, abarcando también aspectos éticos, de compromiso y de pensamiento crítico proactivo. Así, el análisis de los resultados ha mostrado cómo, a lo largo de la experiencia del proyecto, los estudiantes han demostrado una disposición activa a aprender de los errores y a identificar áreas de mejora, evidenciando así su capacidad para reflexionar críticamente sobre su práctica. Esta actitud se refleja en su habilidad para discernir en las entrevistas grupales sobre las áreas de mejora y para proponer ajustes que contribuyan a una mejor integración de los usuarios en el proceso educativo.

Además, los estudiantes han expresado la necesidad de crear espacios informales de aprendizaje entre iguales para fortalecer el desarrollo instrumental de los usuarios. Reconocen la importancia de la variedad de actividades relacionadas con la coordinación y abogan por una mayor diversidad de espacios de práctica, lo que revela su compromiso con el enriquecimiento y la diversificación de las experiencias educativas.

Esta capacidad para trascender su propia experiencia y para imaginar una mejora continua del proyecto es fundamental para el desarrollo profesional de los futuros maestros participantes. El feedback constructivo proporcionado se ha registrado en detalle y se considera como un elemento clave para la evolución natural del proyecto en futuras ediciones, fortaleciendo así su contribución a la formación docente y a la innovación educativa.

Por último, es importante destacar el alto nivel de motivación y entusiasmo de los estudiantes para continuar participando en iniciativas similares y para repetir la experiencia. Sus razones para mantener esta continuidad van desde el disfrute de un espacio humano seguro donde pueden disfrutar de la música hasta el deseo de seguir contribuyendo a

la educación musical y de generar experiencias positivas en colectivos especialmente vulnerables.

5. CONCLUSIONES

Las conclusiones de este estudio resaltan el impacto positivo y transformador del proyecto en la integración e inclusión social, respaldado por investigaciones previas (Fairchild et al., 2016; Hernandez-Ruiz, 2020). La participación en esta iniciativa no solo ha fomentado un sentido de pertenencia entre los colectivos participantes, sino que también ha inculcado valores educativos y fortalecido habilidades interpersonales (Creech et al., 2013).

En cuanto a la participación de los estudiantes de educación en el proyecto, los resultados subrayan los beneficios multifacéticos de las iniciativas para fomentar el crecimiento personal, la integración social y preparar a los futuros educadores para las complejidades de diversos entornos de aprendizaje (UNESCO, 2017; Blacking, 1995).

Así, el impacto de este estudio no se limita a las competencias musicales sino que se observa también en el desarrollo de competencias pedagógicas transversales. Los alumnos participantes han destacado la importancia de la gestión del aula, el entusiasmo por los contenidos y la capacidad de inclusión como elementos clave en la formación docente. Estos resultados se alinean con las conclusiones de Carrillo y Vilar (2014), enfatizando las competencias humanas y pedagógicas en la preparación de profesores de música. En este sentido, la integración de prácticas comunitarias en la formación de docentes de música se alinea con las propuestas de CCR (2015), que enfatizan la importancia de las competencias humanas, la gestión de la diversidad y la promoción de actitudes éticas como elementos clave en la educación del siglo XXI.

Este estudio no sólo revela el potencial de este enfoque pedagógico, centrándose en el uso de la música coral involucrando a estudiantes en educación, voluntarios y personas sin hogar, sino que también sugiere la posibilidad de transformación social a través de la educación musical (Aróstegui y Cisneros-Cohernour, 2010; Aróstegui y Kyakuwa, 2021; Vaillant y Manso, 2013). Como se observa en las respuestas de los

estudiantes participantes, esta experiencia ha favorecido el desarrollo de una visión crítica hacia su propia práctica docente. Esta capacidad crítica, como señalan Morin (1999) y Gardner (2009), es esencial en un contexto educativo en constante transformación, donde la reflexión y la adaptabilidad son cruciales.

En resumen, este estudio destaca el potencial transformador de los proyectos musicales comunitarios en la educación y la inclusión social (Sloboda, 1985; Murphy y Alexander, 2020). A través de la música, este proyecto ha contribuido a la integración e inclusión social de los participantes. Además, es evidente que la formación de profesores de música en valores y competencias transversales se convierte en una herramienta relevante en la educación actual, caracterizada por la diversidad en las aulas (Center for Curriculum Redesign, 2015).

7. REFERENCIAS

Aróstegui, J. y Cisneros-Cohernour, E. (2010). Music teacher education: Discussion and based on the documentar analysis of European and Latin American programmes. Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado, 14 (2), pp. 180–189. https://bit.ly/3WE3FaC

Aróstegui, J. y Kyakuwa, J. (2021). Generalist or specialist music teachers? Lessons from two continents. Arts Education Policy Review, 122(1), pp. 19-31. https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1746715

Ballantyne, J. y Packer, J. (2004). Effectiveness of preservice music teacher education programs: Perceptions of early-career music teachers. Music Education Research, 6, pp. 299–312. https://doi.org/10.1080/1461380042000281749

Bellochio, C. (2017). Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. Revista da Abem, 24(36). https://bit.ly/4aPyWM3

Biasutti, M. y Concina, E. (2018). The effective music teacher: The influence of personal, social, and cognitive dimensions on music teacher self-efficacy. Musicae Scientiae, 22(2), pp. 264-279. https://doi.org/10.1177/1029864916685929

Blacking, J. (1995). Music, culture, and experience. En R. Byron (Ed.), Music, Culture and Experience. Selected papers of John Blacking. Chicago: The University of Chicago Press, pp. 223-242.

Burnard, P. y Murphy, R. (2013). Teaching Music Creatively. New York: Routledge.

Carrillo, C. y Vilar, M. (2014). El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en Ed. Primaria y Ed. Secundaria. Revista electrónica de LEEME, 33, pp. 1-26.

Center for Curriculum Redesign (2015). Character Education for the 21st Century: What should students learn? Boston: CCR.

Creech, A., Hallam, S., McQueen, H. y Varvarigou, M. (2013). The power of music in the lives of older adults. Research studies in music education, 35(1), 87-102.

Delors, J. (1996). Learning: The treasure within. In Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO.

Delors, J. (2013). The treasure within: Learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. In What is the Value of that Treasure 15 Years After its Publication? pp. 319-330. Paris: Springer.

DeNora, T. (2000). Music in everyday life. Cambridge University Press.

Fairchild, R., Thompson, G. y McFerran, K. (2016). Exploring the meaning of a performance in music therapy for children and their families experiencing homelessness and family violence. Music Therapy Perspectives, 35(1). https://doi.org/10.1093/mtp/miw004

Gombrich, E. H. (1997). La historia del arte. Madrid: Editorial Debate.

Hernández-Ruiz, E. (2020). Empowering women survivors of domestic violence. Music Therapy Perspectives, 38(1), 3-6.

Iwasaki, Y., Coyle, C. y Shank, J. (2010). Leisure as a context for active living, recovery, health and life quality for persons with mental illness in a global context. Health Promotion International, 25(4), 483–494.

Koelsch, S. (2015). Music-evoked emotions: principles, brain correlates, and implications for therapy. Annals of the New York Academy of Sciences, 1337(1), 193-201.

Leavy, P. (2014). The Oxford handbook of qualitative research. Oxford University Press, USA.

Leech, N. y Onwuegbuzie, A. (2007). An array of qualitative data analysis tools: A call for data analysis triangulation. School psychology quarterly, 22(4), 557.

Menezes, M. (2018). Contemporary music education: developing social and ethical values for social change. Problems in Music Pedagogy, 17(1). https://bit.ly/3UxXGTq

Morin, E. (1999). Seven Complex Lessons in Education for the Future. UNESCO.

Naciones Unidas, Asamblea General (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Aprovada el 10 de desembre a París. https://bit.ly/4d5j89w

North, A. y Hargreaves, D. (2008). The Social and Applied Psychology of Music. New York: Oxford University Press.

Piaget, J. y Inhelder, B. (2015). Psicología del niño. Edición, prólogo e índices de Juan Delval. Madrid: Ediciones Morata. https://bit.ly/2FDHmqt

Sloboda, J. (1985). The Music a Mind: The Cognitive Psychology of Music. New York: Oxford University Press.

UNESCO, (2017). Educació per als Objectius de Desenvolupament Sostenible. Objectius d'aprenentatge. Educació 2030. https://bit.ly/3Ux9epS

Vaillant, D. y Manso, J. (2013). Teacher education programs: learning from worldwide inspiring experiences. Journal of Supranational Policies of Education, 1, pp. 95–115. https://doi.org/10.15366/jospoe2013.1.006

Zabala, A. (1998). The Educational Practice: How to teach. Artmed.

HEURÍSTICAS PARA LA MEJORA DE LA ACCESIBILIDAD PARA PERSONAS CON CVD (DEFICIENCIA DE LA VISIÓN DEL COLOR) EN EL DISEÑO DE COLOR EN VIDEOJUEGOS

ESTER CAMPOS BAELLO
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El uso de heurísticos en el diseño y evaluación de aplicaciones informáticas ha sido objeto de investigación y desarrollo a lo largo de varias décadas. Desde los años 80 y 90, investigadores como Shneiderman (1987) y Nielsen (1994) se han interesado por la aplicación de principios de diseño de interacción humano-computadora (en adelante HCI). Tanto Ben Shneiderman como Jakob Nielsen son conocidos por sus contribuciones en el campo de la HCI y la usabilidad en general, y aunque no se han centrado específicamente en los videojuegos en sus obras principales, han desarrollado principios y heurísticas de usabilidad que son potencialmente aplicables a una amplia gama de interfaces de usuario, incluidos los videojuegos.

Estos primeros trabajos sentaron las bases para la aplicación de heurísticas específicas para videojuegos en las que se destaca la importancia de aspectos como la jugabilidad y la experiencia del usuario. Desde los primeros trabajos de Desurvire, Caplan y Toth (2004) quienes utilizaron heurísticas para evaluar la jugabilidad de los juegos, hasta investigaciones más recientes como las de Aker, Rızvanoğlu y Bostan (2017) donde revisan las heurísticas de jugabilidad, se ha avanzado significativamente en la comprensión de los criterios de usabilidad específicos para videojuegos. Autores como Bevz (2023) exploran la aplicación del color como un elemento informativo en el diseño de videojuegos,

mientras que Manzoni et al. (2020) realizan estudios comparativos sobre diferentes conjuntos de heurísticas de jugabilidad. Además, la obra de Chanchí, Álvarez y Campo (2020) destaca criterios de usabilidad específicos para el diseño e implementación de videojuegos. En este contexto, la aplicación de heurísticas de usabilidad en videojuegos ha sido ampliamente investigada, con contribuciones significativas que han impulsado la mejora continua de la experiencia del usuario en este medio de entretenimiento interactivo.

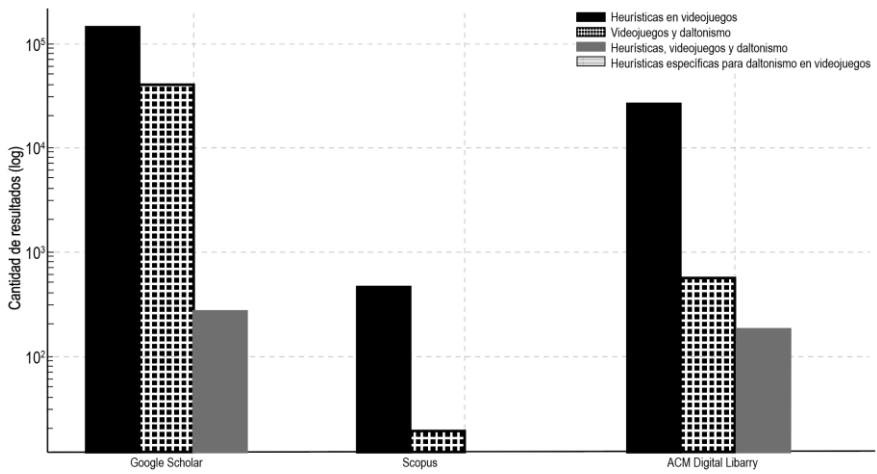
El daltonismo, una deficiencia que afecta la percepción del color en las personas, plantea cuestiones significativas en el diseño de videojuegos y en la accesibilidad digital en general. La Deficiencia de la Visión del Color (CVD por sus siglas en inglés), término que engloba al daltonismo, implica dificultades para distinguir ciertos colores, lo que puede afectar a la experiencia de juego y la comprensión de la información visual en los videojuegos. Se estima que aproximadamente 147,6 millones de usuarios masculinos, y 7,25 millones de jugadoras femeninas podrían tener daltonismo[110]. Investigadores como De Araújo, Dos Reis y Bonacin (2020) han llevado a cabo estudios centrados en comprender los aspectos de adaptación del color de interfaces por parte de personas con daltonismo, lo cual ofrece una visión clara sobre las dificultades específicas a las que se enfrentan al interactuar con interfaces gráficas en los videojuegos. Por otro lado, autores como Lindkvist (2023) han analizado métodos de interacción visual en videojuegos, incluyendo su accesibilidad para personas daltónicas. La importancia de la accesibilidad en los videojuegos también ha sido abordada por investigadores como López y Medina (2021), quienes proponen un enfoque inclusivo para el diseño de videojuegos centrado en jugadores daltónicos. En este contexto, es pertinente considerar las necesidades de las personas con daltonismo en el diseño y desarrollo de videojuegos, no solo para mejorar su experiencia de juego, sino también para promover la inclusión y la accesibilidad digital en la industria del entretenimiento interactivo.

[110] Los cálculos presentados se basan en la prevalencia global del daltonismo según reportes del National Eye Institute (NEI) y en la distribución por género de los videojugadores en Estados Unidos proporcionada por Statista, asumiendo que esta distribución es representativa a nivel mundial (National Eye Institute, 2023; Statista, 2024).

La presente investigación se enfocará en explorar la literatura científica publicada en los últimos 10 años sobre heurísticos para el diseño del color en videojuegos con especial atención en la consideración del daltonismo.

Como se verá a continuación, la confluencia entre heurísticas de videojuegos, diseño de color, y daltonismo representa un área crítica e insuficientemente investigada. Aunque hay numerosos estudios sobre heurísticas y daltonismo en contextos de videojuegos, la investigación que específicamente combina heurísticas, diseño de color para videojuegos y daltonismo es escasa. Esta carencia está evidenciada por apenas 271 resultados en el buscador Google Scholar y la ausencia de estudios específicos sobre heurísticas de daltonismo en videojuegos en bases de datos reconocidas como SCOPUS y ACM Digital Library.

***GRÁFICO 1**. Resultados de búsqueda por fuente y tema a escala logarítmica*[111]



Fuente: elaboración propia

[111] La visualización de los datos se ha optimizado mediante la implementación de una escala logarítmica, incrementando la claridad de los resultados obtenidos de Scopus y la diferenciación de las categorías representadas por las barras. Esta técnica mejora la percepción de valores menores, permitiendo una comparación efectiva con aquellos de mayor magnitud.

Este análisis bibliográfico no solo pretende destacar esta ausencia de información, sino también sugerir direcciones futuras para la investigación en este campo.

2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

En este apartado, se abordarán cuatro cuestiones fundamentales relacionadas con los heurísticos de diseño para mejorar la accesibilidad en videojuegos dirigidos a usuarios con daltonismo. La primera pregunta busca identificar los principios heurísticos aceptados en la literatura. La segunda indaga sobre heurísticos específicos para la selección de colores. La tercera se enfoca en la validación de estos heurísticos y sus efectos en la accesibilidad. Finalmente, la cuarta pregunta explora las metodologías utilizadas en el desarrollo y prueba de heurísticos inclusivos.

2.1. ¿Cuáles son los principales heurísticos de diseño identificados en la literatura para mejorar la accesibilidad en videojuegos para usuarios con daltonismo?

Esta pregunta tiene como objetivo descubrir las reglas o principios heurísticos específicos que han sido propuestos o validados en estudios previos para diseñar videojuegos accesibles para personas con daltonismo.

2.2. ¿Existen heurísticos específicos para la selección y aplicación de colores en videojuegos que consideren las limitaciones de percepción de color de los usuarios con daltonismo?

El propósito es encontrar heurísticos que guíen la selección de paletas de colores y su implementación en el diseño de videojuegos, facilitando la experiencia de juego para personas con daltonismo.

2.3. ¿Cómo se han validado las heurísticas de diseño de color en estudios previos, y qué resultados se han observado en términos de mejora de la accesibilidad para jugadores con daltonismo?

Se busca evidencia sobre la efectividad de los heurísticos de diseño de color en mejorar la accesibilidad de los videojuegos para personas con daltonismo, incluyendo métodos de validación y resultados clave.

2.4. ¿Qué metodologías se utilizan para desarrollar y probar heurísticos de diseño en videojuegos que sean inclusivos para personas con daltonismo?

Se investiga acerca de las metodologías de investigación y desarrollo empleadas para crear y evaluar heurísticos que mejoren la accesibilidad en videojuegos para jugadores con daltonismo.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

Investigar y analizar la efectividad de los heurísticos de diseño existentes y los métodos de validación empleados en la mejora de la accesibilidad en videojuegos para usuarios con daltonismo, centrándose específicamente en el diseño del color, con el fin de identificar las mejores prácticas y proponer recomendaciones para futuras investigaciones en este ámbito.

3.2. Objetivos específicos

1. Identificar los principales heurísticos de diseño para mejorar la accesibilidad en videojuegos para usuarios con daltonismo.
2. Determinar la existencia y la efectividad de heurísticos específicos para la selección y aplicación de colores en videojuegos que consideren las limitaciones de percepción de color de los usuarios con daltonismo. En caso de que no existan heurísticos adecuados, identificar la brecha de información y proponer posibles enfoques para desarrollar heurísticos que aborden el diseño del color en videojuegos para usuarios daltónicos, ya sea mediante nuestra propia investigación o sugiriendo líneas de investigación futuras.
3. Validar los heurísticos de diseño de color en estudios previos (en caso de existir) y analizar los resultados obtenidos en términos de mejora de la accesibilidad para jugadores con daltonismo.

4. Investigar las metodologías utilizadas para desarrollar y probar heurísticos de diseño en videojuegos que sean inclusivos para personas con daltonismo.

4. METODOLOGÍA

4.1. RECOPILACIÓN Y ANÁLISIS DE LA LITERATURA EXISTENTE.

4.1.1. Revisión bibliográfica mediante estudio observacional descriptivo[112]

En este capítulo se llevará a cabo una revisión bibliográfica exhaustiva y descriptiva centrada en los heurísticos para el análisis del color en el diseño de videojuegos que aborden el daltonismo con el objetivo de comprender cómo se han planteado las necesidades de accesibilidad relacionadas con el color en el desarrollo de videojuegos e identificar las brechas y oportunidades en la aplicación de heurísticos especializados.

En el proceso de revisión, se considerarán las limitaciones comunes en las RS (revisiones sistemáticas), como el sesgo de publicación, que hace referencia a estudios que no lograron resultados óptimos o significativos y, por lo tanto, no se publicaron en revistas indexadas, resultando en su invisibilidad en las bases de datos (Rosenthal, 1979).

La metodología de revisión bibliográfica se basará parcialmente en los principios del método PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), en línea con las recomendaciones ofrecidas por Sánchez-Serrano, Pedraza-Navarro y Donoso-González (2022), adaptado a las necesidades específicas de esta investigación. Se adoptarán los principios básicos de PRISMA 2020 para garantizar la sistematización en la recopilación de fuentes relevantes.

[112] El estudio observacional descriptivo consiste en indagar y exponer en qué situación se encuentra el desarrollo de un tema específico. En otras palabras, se trata de encontrar bibliografía de calidad sobre la temática elegida, que permita conocer lo que otros investigadores han descubierto. Ver Sánchez-Serrano, S., Pedraza-Navarro, I., & Donoso-González, M. (2022). *¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA?* Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. Bordón. Revista de Pedagogía, 74(3), 51-66. https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95090

La búsqueda se limitará a un período de tiempo de los últimos 10 años para considerar las tendencias y desarrollos más recientes[113].

Los descriptores de búsqueda incluirán: Heurísticas, usabilidad, videojuegos, daltonismo, accesibilidad, adaptándose así a los temas centrales de esta investigación.

Los pasos a seguir basándose en PRISMA 2020, serán:

- Definición de la Pregunta de Investigación: Se ha definido claramente la pregunta de investigación, enfocada en identificar y analizar las heurísticas existentes para el análisis del color en el diseño de videojuegos considerando el daltonismo.
- Identificación de Fuentes: Se realizará una búsqueda exhaustiva en bases de datos académicas como IEEE Xplore, Scopus, Google Scholar, ACM Digital Library, y se explorarán bibliotecas digitales y catálogos de universidades y centros de investigación relevantes.
- Selección de Estudios Relevantes: La selección de estudios se basará en criterios de inclusión y exclusión predefinidos, considerando la relevancia, la calidad metodológica y la actualidad de las investigaciones.
- Extracción de Datos: Se recopilarán datos relevantes de cada estudio seleccionado, como autor, año de publicación, análisis heurísticos empleados, enfoques hacia la accesibilidad, etc.
- Síntesis y Análisis: Los datos se sintetizarán y analizarán sistemáticamente para identificar tendencias, enfoques comunes y carencias en la literatura existente.
- Presentación de los Resultados: Los hallazgos se presentarán de manera clara y concisa, utilizando tablas, gráficos y citas relevantes en formato APA7 para respaldar las afirmaciones y conclusiones.

[113] Nos centramos en los últimos 10 años debido a los avances tecnológicos clave como el trazado de rayos (ray tracing) y tecnologías de inteligencia artificial introducidos alrededor de 2020, junto con el desarrollo de Unreal Engine 5. Estos progresos han transformado el diseño gráfico en videojuegos, marcando un cambio significativo respecto a las tecnologías anteriores y justificando la delimitación temporal del estudio (Gomez-Rios et al., 2024).

- Discusión de Implicaciones: Se examinarán las implicaciones de los hallazgos para el diseño de videojuegos accesibles y se propondrán áreas de investigación futuras, además de sugerir la implementación de heurísticos especializados en el diseño de color considerando el daltonismo en los centros de formación de diseño de videojuegos.

4.2. Estrategia de búsqueda

4.2.1. Definición de términos relacionados para obtener Palabras Clave

Se identifican términos relacionados con el tema de investigación.

- Heurísticos de usabilidad en videojuegos.
- Diseño de videojuegos para daltónicos.
- Accesibilidad en videojuegos.
- Paletas de colores en videojuegos y daltonismo.
- Color y Accesibilidad en Videojuegos.
- CVD Deficiencia de la Visión del color.
- Herramientas de evaluación de usabilidad para daltonismo en videojuegos.
- Inclusión y Diversidad en Diseño de Videojuegos.

4.2.2. Selección de Palabras Clave

Se identifican las palabras clase que mejor relacionan el tema de investigación:

- Heurísticos,
- Usabilidad,
- Videojuegos,
- Daltonismo,
- Accesibilidad,
- Color

4.2.3. Elección de Bases de Datos y Herramientas de Búsqueda

- Google Scholar
- IEEE Xplore
- ACM Digital Library
- Scopus
- Dialnet

4.4.4. Búsqueda Avanzada

Para realizar una búsqueda efectiva en bases de datos académicas y bibliotecas digitales, el uso de operadores booleanos es esencial para filtrar y precisar los resultados. Aquí se presenta una cadena de búsqueda booleana que comenzaremos a aplicar en la revisión de la literatura. Además, se aplican filtros por fecha de publicación (2014-2024) para obtener títulos de literatura reciente y se selecciona por idiomas (Inglés/Español)

> (videojuegos AND daltonismo AND interfaz) OR (heurísticos AND videojuegos AND accesibilidad) OR (videojuegos AND daltonismo) NOT ("aplicaciones móviles" OR "diseño web")

Para obtener mayor número de resultados, esta cadena se realiza en dos búsquedas con los dos idiomas seleccionados: inglés y español.

> (video games AND color blindness AND interface) OR (heuristics AND video games AND accessibility) OR (video games AND color blindness) NOT ("mobile applications" OR "web design")

Esta búsqueda está diseñada para encontrar bibliografía que:

a. Combine los temas de videojuegos, daltonismo y diseño de interfaz.
b. Relacione los heurísticos de usabilidad específicamente con videojuegos y accesibilidad para personas con daltonismo.
c. Explore el uso de paletas de colores en videojuegos teniendo en cuenta el daltonismo.

d. Además, excluye artículos centrados en aplicaciones móviles o diseño web, enfocando la búsqueda en el ámbito de los videojuegos.

4.4.5. Revisión de Títulos y Resúmenes

Se revisan títulos y resúmenes para identificar estudios potencialmente relevantes. Descartando investigaciones que no se alineen directamente con nuestro tema.

4.4.6. Selección y Evaluación

Se seleccionan los documentos que a priori se presentan con un contenido relacionado con la temática tratada y se evalúan en detalle para confirmar que abordan específicamente heurísticos en el diseño de videojuegos y estudios que consideren el daltonismo.

4.4.7. Gestión de Referencias

Se utilizará la herramienta de gestión de referencias Mendeley o EndNote para organizar las publicaciones seleccionadas.

4.4.8. Búsqueda de Referencias Cruzadas

Se revisarán las referencias bibliográficas de los artículos seleccionados para descubrir más literatura relevante. Se utilizará la herramienta de Litmaps para una infografía de la conexión entre los artículos y sus fuentes.

4.4.9. Evaluación Crítica

Se evalúa cada fuente, considerando su relevancia, calidad de la investigación, y contribución al campo del diseño de videojuegos accesibles para personas con daltonismo.

4.3- Proceso de búsqueda

La búsqueda se llevó a cabo en las bases de datos de Scopus, IEEE Xplore, SpringerLink, Dialnet y ACM Digital Library.

Dado que la búsqueda inicial con la cadena de búsqueda propuesta no ofreció resultados, fue necesario ajustar la cadena booleana en dos búsquedas separadas, eliminando en cada una de ellas uno de los términos más relevantes.

Las dos cadenas booleanas resultantes tienen la siguiente estructura:

> Heuristics AND "videogame design" Interface OR usability NOT: web applications
>
> Videogames AND "color blindness" Interface OR usability NOT: web applications

En el primer caso, se eliminó la palabra clave "color blindness", y en el segundo caso, se eliminó la palabra clave "heuristics".

4.4.10. Motivos de inclusión

El estudio menciona en el título, resumen o introducción:

- Diseño de videojuegos
- Color en los videojuegos
- Heurísticas para el diseño de videojuegos
- Accesibilidad en videojuegos
- Daltonismo en videojuegos
- Deficiencias visuales en videojuegos

4.4.11. Motivos de exclusión

- El estudio no trata sobre diseño de videojuegos
- El estudio no habla del color en los videojuegos
- El estudio abarca otros problemas de accesibilidad, pero no daltonismo.
- El estudio está en otro idioma que no es inglés o español.
- El estudio carece de relevancia temática.
- El estudio carece de calidad de la publicación.
- El estudio está desactualizado.

5. RESULTADOS

5.1. Conclusión de la revisión de la bibliografía:

La revisión de la literatura proporcionó los siguientes resultados a partir de diferentes buscadores y bases de datos:

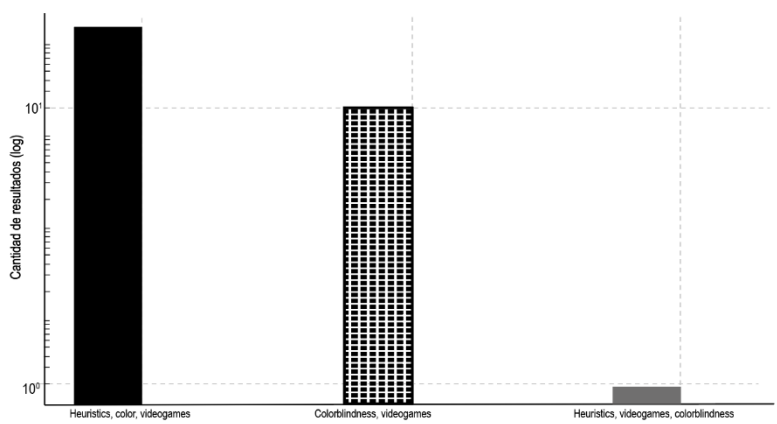
Google Scholar: De 3980 artículos identificados bajo el criterio "Heuristics AND 'videogames design' Interface OR usability NOT: web applications", se seleccionaron 15 para un análisis más detallado. Para la búsqueda "videogames AND 'color blindness'", de 2843 artículos, solo 6 resultaron relevantes.

Dialnet, IEEE Xplore y ACM Digital Library proporcionaron resultados limitados o duplicados, con sólo un artículo relevante encontrado en ACM.

Scopus y SpringerLink contribuyeron con un total de 7 estudios pertinentes de 214 identificados inicialmente.

En total, se encontraron 19 artículos relevantes para heurísticos en diseño de videojuegos y 9 artículos enfocados en daltonismo y videojuegos, lo que parece indicar la existencia de una brecha de investigación en la aplicación de heurísticas específicas para el daltonismo en el diseño de videojuegos.

***GRÁFICO 2**. Resultado total de revisión bibliográfica a escala logarítmica*



Fuente: elaboración propia.

***TABLA 1**. Tabla Heurísticos sobre diseño de color, videojuegos y daltonismo. Resultados*

BASE DE DATOS	RESULTADO BÚSQUEDA	Términos de búsqueda (ING+ESP)	SELECCIÓN
GOOGLE SCHOLAR	3980	Heuristics AND "videogames design" Interface OR usability NOT: web applications DESCARTANDO DALTONISMO*	15
GOOGLE SCHOLAR	2843	videogames AND "color blindness" DESCARTANDO HEURÍSTICA*	6
DIALNET	1	Heuristics AND "videogames design" Interface OR usability NOT: web applications	0 (duplicado en Google Scholar)
DIALNET	1	videogames AND "color blindness" DESCARTANDO HEURÍSTICA*	(duplicado en Google Scholar)
IEEEXPLORE	0	Heuristics AND "videogames design" Interface OR usability NOT: web applications	0
IEEEXPLORE	0	video games + "color blindness" DESCARTANDO HEURÍSTICA*	0
ACM Digital Library	91	Heuristics + videogames design Interface OR usability NOT: web applications	(los relevantes son duplicados)
ACM Digital Library	67 (4 duplicados)	Videogame color blindness NOT web Design DESCARTANDO HEURÍSTICA*	1
Scopus	91	Heuristics + videogames design Interface OR usability NOT: web applications	2
Scopus	7	Videogame color blindness DESCARTANDO HEURÍSTICA*	(los relevantes son duplicados)
SpringerLink	81	Heuristics + videogames design Interface OR usability NOT: web applications	2
SpringerLink	44	Videogame + "color blindness" DESCARTANDO HEURÍSTICA*	3
TOTAL			
Heurísticos para diseño de videojuegos (ESP/ING)			19
Daltonismo y videojuegos (ESP/ING)			9

Fuente: elaboración propia

Resultado de la revisión bibliográfica de heurísticos sobre diseño de videojuegos (de 2014 a 2024).

Aker, Ç., Rızvanoğlu, K., & Bostan, B. (2017). Methodological review of playability heuristics. In Proceedings of Eurasia Graphics (p.405). Istanbul, Turkey.

Antona, M., & Stephanidis, C. (Eds.). (2021). Universal Access in Human-Computer Interaction: Design Methods and User Experience. 15th International Conference, UAHCI 2021, Held as Part of the 23rd HCI International Conference, HCII 2021, Virtual Event, July 24–29, 2021, Proceedings, Part I. Springer.

Barboza Mendoza, C. P. V. (2019). Heurísticas de usabilidad para mecánicas de videojuegos [Tesis] Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Ciencias e Ingeniería. Lima, Perú.

Bevz, M. (2023). Exploring the Use of Color as an Informational Layer in Video Game Design.

Chanchí, G. E. G., Álvarez, M. C. G., & Campo, W. Y. M. (2020). Criterios de usabilidad para el diseño e implementación de videojuegos. Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação. (E26), 461-474.

Desurvire, H., Caplan, M., & Toth, J. A. (2004, April). Using heuristics to evaluate the playability of games. In CHI'04 extended abstracts on Human factors in computing systems. (pp. 1509-1512).

Federoff, M. A. (2002). Heuristics and usability guidelines for the creation and evaluation of fun in video games.[Tesis] Repositorio Institucional de Indiana University.

Geddes, C., Flatla, D. R., & Connelly, C. L. (2023, October). 30 Years of Solving the Wrong Problem: How Recolouring Tool Design Fails those with Colour Vision Deficiency. In Proceedings of the 25th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility. (pp. 1-13).

Hassan Montero, Y. (2015). Experiencia de usuario: principios y métodos. https://bit.ly/3UWDPxq

Hassan Montero, Y., & Martín Fernández, F. J. (2003). Guía de evaluación heurística de sitios web. No solo usabilidad, 2. https://bit.ly/3WVWsmL

Hvannberg, E. T., Law, E. L. C., & Lérusdóttir, M. K. (2007). Heuristic evaluation: Comparing ways of finding and reporting usability problems. Interacting with computers, 19(2), 225-240.

Ihalainen, J. P. (2021). Video game localization – analyzing the usability of the Finnish localization of Assassin's Creed IV: Black Flag (Master's thesis, 79 pages, 1 appendix). University of Eastern Finland, Philosophical Faculty, School of Humanities, English Language and Translation.

Korhonen, H., Paavilainen, J., & Saarenpää, H. (2009, September). Expert review method in game evaluations: comparison of two playability heuristic sets. In Proceedings of the 13th international MindTrek conference: Everyday life in the ubiquitous era. (pp. 74-81).

Labrador, E. (2020). El uso del color en los videojuegos. Héroes de Papel.

Lecaros Bao, A. E. (2022). Implementación de una aplicación web de soporte al proceso formal de evaluaciones heurísticas. [Tesis] Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Ciencias e Ingeniería. Lima, Perú.

Manzoni, F. S., Conte, T. U., Silveira, M. S., & Barbosa, S. D. J. (2020). Straight to the Point-Evaluating What Matters for You: A Comparative Study on Playability Heuristic Sets. In Proceedings of 22nd the International Conference on Enterprise Information Systems, 2020, Portugal.

Marcus, A., & Wang, W. (Eds.). (2018). Design, User Experience, and Usability: Theory and Practice. 7th International Conference, DUXU 2018, Held as Part of HCI International 2018, Las Vegas, NV, USA, July 15–20, 2018, Proceedings, Part I. Springer.

Quiñones, D., & Rusu, C. (2017). Cómo desarrollar heurísticas de usabilidad: una revisión sistemática de la literatura. Estándares e interfaces informáticas, 53, 89-122.

Yanez-Gomez R, Font J, Cascado-Caballero D and Sevillano J. (2019). Heuristic usability evaluation on games. Multimedia Tools and Applications. 78:4. (4937-4964).

Otros títulos sobre heurísticos en videojuegos que se ha consultado por su relevancia o por constituir estudios clásicos o funcionales.

Federoff, M. A. (2002). Heuristics and Usability Guidelines for the Creation and Evaluation of Fun in Video Games. Tesis de Maestría, Department of Telecommunications, Indiana University.

Koeffel C., Hochleitner, W., Leitner, J., Haller, M., Geven, A., & Tscheligi, M. (2009). Using heuristics to evaluate the overall user experience of video games and advanced interaction games. Evaluating user experience in games: Concepts and Methods, 233-256.

Korhonen, H., Paavilainen, J. y Saarenpää, H. 2009. Método de revisión de expertos en evaluaciones de juegos: comparación de dos conjuntos heurísticos de jugabilidad. En actas de la Conferencia Academic MindTrek 2009. Prensa ACM. 74—81. DOI= http://doi.acm.org/10.1145/1621841.1621856

Malone, T. W. (1980). What makes things fun to learn? Heuristics for designing instructional computer games. Proceedings of the 1980 ACM SIGSMALL Symposium, 162-169. Association for Computing Machinery.

Mankoff, J., Dey, A. K., Hsieh, G., Kientz, J., Lederer, S. and Ames, M. 2003. Heuristic evaluation of ambient displays. In proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems. ACM. 169—176. DOI= http://doi.acm.org/10.1145/642611.642642

Pagulayan, R. J., Keeker, K., Wixon, D., Romero, R. L. and Fuller, T. 2003. User-centered Design in Games. In Handbook for Human-Computer Interaction in Interactive Systems. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 883—906.

Pinelle, D., Wong, N. and Stach, T. 2008. Heuristic evaluation for games: usability principles for video game design. In proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems. ACM Press. 1453—1462. DOI= http://doi.acm.org/10.1145/1357054.1357282

Röcker, C., Haar, M. (2006) Exploring the Usability of Video Game Heuristics for Pervasive Game Development in Smart Home Environments. In Pervasive 2006 Workshop Proceedings, (Eds: Strang, T., Cahill, V., Quigley, A.), Dublin, Ireland, May 2006.

Sim, G., Read, J. and Cockton, G. 2009. Evidence Based Design of Heuristics for Computer Assisted Assessment. In proceedings of the IFIP TC 13 International Conference on Human-Computer Interaction. Springer. 204—216. DOI=

Somervell, J. P. and McCrickard, D. S. 2004. Comparing Generic vs. Specific Heuristics: Illustrating a New UEM Comparison technique. In proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society. 2480—2484.

Resultado de la revisión bibliografía sobre diseño de videojuegos y daltonismo (de 2014 a 2024).

de Araújo, R. J., Dos Reis, J. C., & Bonacin, R. (2020). Understanding interface recoloring aspects by colorblind people: a user study. Universal Access in the Information Society, 19(1), 81-98.

Flores Garzón, E. P., & Intriago Echeverría, L. J. (2019). Desarrollo y evaluación de un videojuego serio accesible para promover la cultura y turismo.

Gomez-Gurley, K., McLaughlin, A. C., Coleman, M. G., & Allaire, J. C. (2015). Accessibility in Serious Games for Adults Aging with Disability. In Human Aspects of IT for the Aged Population. Design for Everyday Life: First International Conference, ITAP 2015, Held as Part of HCI International 2015, Los Angeles, CA, USA, August 2-7, 2015. Proceedings, Part II 1 (pp. 61-71). Springer International Publishing.

Haapalainen, A. (2023). Game design and perception of colors [Bachelor's thesis,]. University of Applied Sciences Jyväskylä, Finland.

Jaramillo-Alcázar, A., & Luján-Mora, S. (2017, October). Mobile serious games: An accessibility assessment for people with visual impairments. In Proceedings of the 5th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (pp. 1-6).

Levy, L., & Gandy, M. (2019). Teaching video game design accessibility: toward effective pedagogic interventions in accessible design. In Universal Access in Human-Computer Interaction. Theory, Methods and Tools: 13th International Conference, UAHCI 2019, Held as Part of the 21st HCI International Conference, HCII 2019, Orlando, FL, USA, July 26–31, 2019, Proceedings, Part I 21 (pp. 301-311). Springer International Publishing.

Lindkvist, J. (2023). Assessing Visual Attention Methods in Video Games: A Comparative Study of Effectiveness and Colorblind Accessibility.

López, J. M., & Medina, N. M. (2021). Un enfoque para el diseño inclusivo de videojuegos centrado en jugadores daltónicos. Revista de la Asociación Interacción Persona Ordenador (AIPO), 2(1), 25-37.

Monaco, F. (2022). Color blind accessibility manifesto. Communications of the ACM, 65(8), 7-7.

Salvador-Ullauri, L. (2021). Evaluación de la accesibilidad para personas con deficiencia visual en juegos serios basados en la Web.

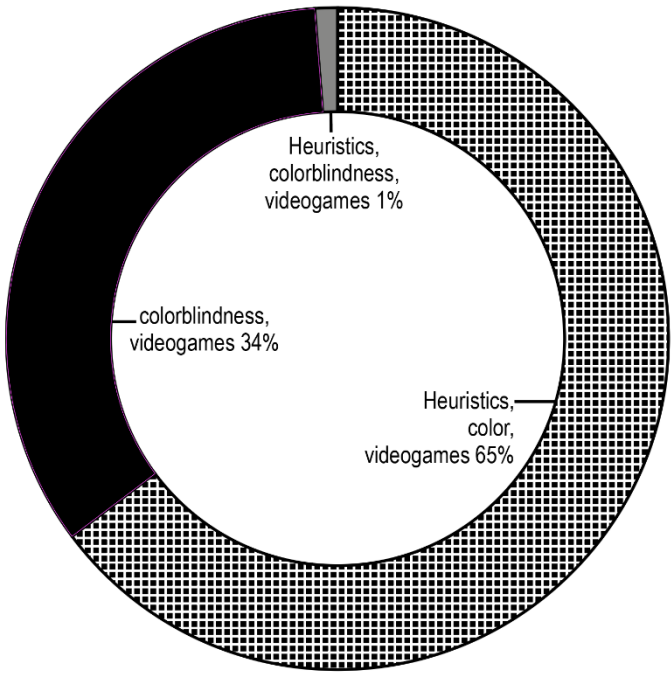
6.- DISCUSIÓN

6.1 Interpretación de los resultados

Tras el análisis de la literatura sobre heurísticas en el diseño de videojuegos, se ha observado una variedad de títulos relevantes que abordan diversos aspectos de la aplicación de heurísticas en este campo. Entre los 19 títulos identificados, se plantean temas como la evaluación de la usabilidad, la experiencia del usuario y la localización de videojuegos, entre otros. Sin embargo, al enfocarnos específicamente en la revisión bibliográfica sobre el diseño de videojuegos y daltonismo, se encontraron 9 títulos notables que exploran aspectos específicos de la accesibilidad y la experiencia de juego para personas con daltonismo, incluyendo la percepción del color, el diseño de interfaces y la evaluación de la accesibilidad en videojuegos. es importante destacar que ninguno de éstos plantea de manera integral el tema de las heurísticas para el diseño del color de los videojuegos, con una consideración amplia hacia

el daltonismo. Este vacío en la literatura apunta a la necesidad de investigaciones adicionales en este campo para desarrollar y validar heurísticas que engloben específicamente necesidades de los jugadores con daltonismo en el diseño de videojuegos.

GRÁFICO 2. *Gráfica de porcentajes de los resultados obtenidos*



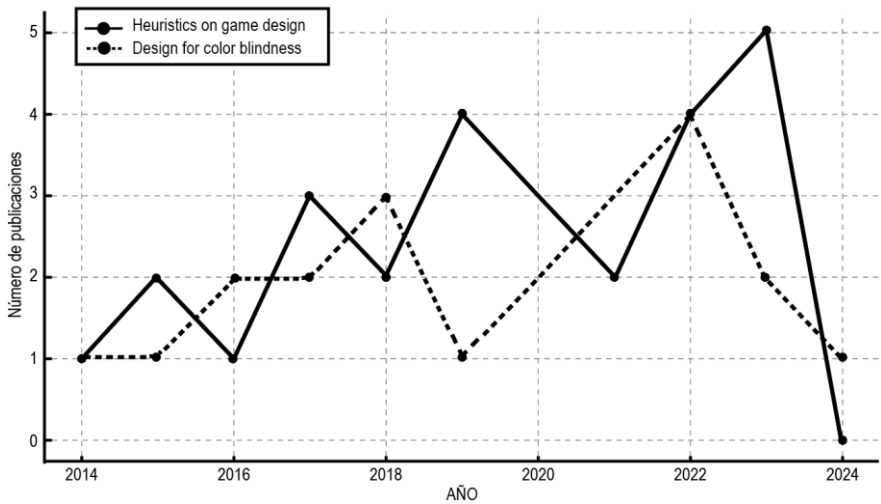
Fuente: elaboración propia

6.2 COMPARACIÓN CON LA LITERATURA EXISTENTE

Estudios previos sentaron las bases para comprender la accesibilidad en los videojuegos para personas con daltonismo. Geddes, Flatla y Connelly (2023) examinaron cómo el diseño de herramientas de ajuste de color puede no cumplir con las necesidades de las personas con deficiencia en la visión del color. Además, Gómez-Gurley, McLaughlin, Coleman y Allaire (2015) abordaron la accesibilidad en los videojuegos para adultos mayores con discapacidades, lo que incluiría a aquellos con daltonismo. Estas contribuciones ayudan a contextualizar la importancia de la accesibilidad en los videojuegos y su relación con el daltonismo.

Sin embargo, Emiliano Labrador en su libro *El uso del color en los videojuegos* (Labrador, 2020) propone un conjunto de heurísticas para el diseño de color en videojuegos que consideran escuetamente el daltonismo, introduciendo nuevas perspectivas.

***GRÁFICO 3**. Gráfica de publicaciones sobre "Heuristics on game design" vs "Design for color blindness" (2014-2024)*



Fuente: elaboración propia

En esta gráfica podemos observar que el interés sobre el diseño para daltonismo, por un lado, y las publicaciones sobre evaluaciones heurísticas para videojuegos por otro, ha ido creciendo a lo largo de los últimos 10 años.

A pesar de la abundancia de estudios que desarrollan aspectos de accesibilidad y la experiencia de juego para personas con daltonismo, ninguno contempla de manera exhaustiva el tema de las heurísticas para el diseño del color en videojuegos, teniendo en cuenta de forma amplia esta condición. Esta falta de atención concreta sugiere la necesidad de investigaciones adicionales para llenar esta brecha en el conocimiento y desarrollar heurísticas que se ocupen de manera efectiva de las necesidades de los jugadores con daltonismo en el diseño de videojuegos.

Como se ha señalado en el punto anterior, la revisión de Monaco en el *Color Blind Accessibility Manifesto* (2022), plantea principios fundamentales para mejorar la accesibilidad de las personas con deficiencia

en la visión del color, destacando la importancia de no comunicar únicamente con colores y de diseñar con formas para facilitar la distinción sin depender del color. Este manifiesto resalta la urgencia de trabajar en la accesibilidad, una llamada a la acción para que los diseñadores y desarrolladores integren estas consideraciones desde el inicio del proceso de diseño, ampliando las posibilidades creativas y generando soluciones más inclusivas (WebAIM, 2022; Monaco, 2022).

Mientras que algunos estudios previos han establecido los fundamentos para comprender la accesibilidad en los videojuegos para personas con daltonismo, los hallazgos de esta revisión proporcionan una dirección clara para futuras investigaciones en este campo. Este vacío en la investigación sobre heurísticas para el diseño de videojuegos y daltonismo coincide con la observación de varios autores relevantes en el campo. De Araújo, Dos Reis y Bonacin (2020) han destacado la necesidad de comprender mejor los aspectos de adaptación del color de interfaces por parte de personas con daltonismo. Además, la falta de enfoques integrales hacia las heurísticas de diseño del color en los videojuegos para abordar las necesidades de los jugadores daltónicos también se refleja en la obra de López y Medina (2021), quienes proponen un enfoque inclusivo para el diseño de videojuegos centrado en jugadores con esta condición. Asimismo, la evaluación de la accesibilidad en videojuegos móviles para personas con discapacidades visuales realizada por Jaramillo-Alcázar y Luján-Mora (2017) subraya la importancia de incluir a las personas con daltonismo en el diseño de videojuegos. Estos hallazgos ponen el foco en la necesidad de investigar y desarrollar heurísticas específicas que consideren las necesidades de accesibilidad visual de este grupo demográfico, resaltando la importancia de cubrir este vacío en la investigación para avanzar en la inclusión y la accesibilidad en la industria del diseño de videojuegos.

6.3. Limitaciones del estudio

Se reconocen varias limitaciones en esta revisión bibliográfica. En primer lugar, es importante señalar que la búsqueda se limitó principalmente a recursos en inglés y español, lo que podría provocar la omisión de estudios relevantes en otros idiomas. Además, se observó que

muchos de los estudios encontrados se centraban en casos específicos de videojuegos serios aplicados a diversos contextos, como medicina, educación y salud, lo que limitó la disponibilidad de investigaciones centradas exclusivamente en las heurísticas relacionadas con el daltonismo en videojuegos lúdicos. Otra limitación identificada fue la brevedad con la que se desarrolla el tema del daltonismo en algunos estudios, donde se menciona la importancia de considerarlo, pero sin profundizar en estrategias específicas para investigarlo. Además, se encontró que muchos trabajos eran de calidad inferior, como Trabajos Finales de Grado, lo que podría afectar la solidez de los resultados obtenidos. Por último, aunque se encontraron estudios relevantes sobre diseño web y diseño para dispositivos móviles, se identificó una escasez de investigaciones centradas específicamente en la aplicación de heurísticas para el diseño del color en videojuegos lúdicos, lo que indica una brecha en la literatura disponible en este campo específico.

6.4. Implicaciones prácticas

Los hallazgos de esta revisión bibliográfica revelan varias implicaciones prácticas importantes para el diseño y desarrollo de videojuegos accesibles para personas con daltonismo. En primer lugar, la identificación de una carencia de heurísticas específicas para el diseño del color en videojuegos lúdicos subraya la necesidad de desarrollar guías y recomendaciones prácticas dirigidas específicamente a este grupo demográfico. Estas pautas englobarían directrices sobre la selección de paletas de colores fácilmente distinguibles para personas con daltonismo, así como recomendaciones sobre la representación de información visual clave, como indicadores de salud, objetos interactivos y elementos de interfaz, de manera que sean claramente perceptibles para personas con CVD.

El *Color Blind Accessibility Manifesto* de Federico Monaco (2022) proporciona principios fundamentales que pueden ser útiles en este ámbito, tales como la importancia de no comunicar únicamente a través de colores y la necesidad de diseñar con formas y contrastes que faciliten la distinción de elementos sin depender del color. Este manifiesto también enfatiza la relevancia de testear los diseños en blanco y negro para evaluar la composición y usabilidad de estos, sin el aporte semántico del

color, asegurando así que la interfaz de usuario siga siendo funcional y comprensible (Monaco, 2022).

Además, se pueden seguir recomendaciones prácticas específicas de los estudios revisados. Por ejemplo, de De Araújo, Dos Reis y Bonacin (2020) sugieren la importancia de considerar la adaptación del color de las interfaces para personas con daltonismo al diseñar videojuegos. Asimismo, el enfoque inclusivo propuesto por López y Medina (2021) para el diseño de videojuegos centrado en jugadores con daltonismo puede proporcionar orientaciones para abordar las necesidades de accesibilidad visual de este grupo demográfico de manera efectiva.

6.5 Direcciones futuras de investigación

Considerando las implicaciones y limitaciones identificadas en esta revisión bibliográfica, se señalan propuestas de investigación que podrían ampliar nuestra comprensión sobre el diseño de videojuegos accesibles para personas con daltonismo Una de ellas, es la necesidad de incluir el diseño para daltonismo en los centros de formación de diseño de videojuegos de manera que los estudiantes sean formados en la atención y aplicación de heurísticas que incluyan específicamente la experiencia del usuario daltónico. Esto podría incorporar la implementación de didácticas y materiales de estudio dedicados al diseño inclusivo y accesible para jugadores con daltonismo, así como la integración de proyectos prácticos que permitiera a los alumnos aplicar estos conceptos en entornos de diseño de videojuegos.

Otra propuesta es el desarrollo de un heurístico específico para diseñadores de videojuegos que incorpore el diseño de color de manera inclusiva y accesible para jugadores daltónicos. Este heurístico podría basarse en los hallazgos de investigación existentes sobre la percepción del color en personas con daltonismo y podría proporcionar directrices claras y prácticas para seleccionar paletas de colores, presentar información visual y diseñar interfaces de usuario que sean fácilmente distinguibles para este grupo demográfico.

La creación y validación de este heurístico sería un avance hacia la mejora de la accesibilidad y la inclusión en la industria del diseño de videojuegos.

Además, fomentar la colaboración entre diseñadores de videojuegos, investigadores en accesibilidad y comunidades de jugadores con daltonismo garantizaría que las investigaciones futuras planteen adecuadamente las necesidades y preocupaciones de este grupo demográfico.

La participación de las personas con daltonismo en el proceso de diseño y evaluación de videojuegos garantizaría que se desarrollen productos más inclusivos y accesibles para todos los jugadores.

7. CONCLUSIONES

En el presente estudio se han analizado heurísticos de diseño para mejorar la accesibilidad en videojuegos para usuarios con daltonismo, centrándose en las preguntas de investigación propuestas. Se ha identificado que, aunque existen principios heurísticos de usabilidad establecidos para videojuegos en general, su aplicación concreta en el diseño de color adaptado al daltonismo es escasa y fragmentada. Esta observación responde a nuestras dos primeras preguntas de investigación respecto a la existencia y especificidad de heurísticos para la selección de colores en este contexto.

En cuanto a la validación de estos heurísticos y su impacto en la accesibilidad, los resultados actuales son variados y frecuentemente se limitan a evaluaciones descriptivas. La falta de estudios robustos en las búsquedas realizadas apunta a la existencia de una brecha en la literatura, lo que responde a la tercera pregunta de investigación sobre cómo se han validado las heurísticas de diseño de color en estudios previos y qué resultados se han observado en términos de accesibilidad.

Respecto a las metodologías para desarrollar y examinar heurísticos inclusivos, identificadas en la cuarta pregunta de investigación, predomina la tendencia hacia estudios descriptivos con escasa aplicación práctica. Esto señala la necesidad de adoptar enfoques más experimentales para asegurar la efectividad de los heurísticos en entornos de videojuegos.

Estos hallazgos sostienen el objetivo general de investigar y analizar la efectividad de los heurísticos de diseño existentes y los métodos de

validación empleados para mejorar la accesibilidad en videojuegos para usuarios daltónicos. El estudio ha identificado áreas que requieren de mayor investigación.

Los datos obtenidos en el presente estudio subrayan la importancia de abordar de manera empírica la accesibilidad en el diseño de videojuegos, asegurando que todos los jugadores, independientemente de sus condiciones visuales, disfruten de experiencias de juego accesibles.

8. REFERENCIAS

Aker, Ç., Rızvanoğlu, K., & Bostan, B. (2017). Methodological review of playability heuristics. In Proceedings of Eurasia Graphics (p.405). Istanbul, Turkey.

Antona, M., & Stephanidis, C. (Eds.). (2021). Universal Access in Human-Computer Interaction: Design Methods and User Experience. 15th International Conference, UAHCI 2021, Held as Part of the 23rd HCI International Conference, HCII 2021, Virtual Event, July 24–29, 2021, Proceedings, Part I. Springer.

Barboza Mendoza, C. P. V. (2019). Heurísticas de usabilidad para mecánicas de videojuegos [Tesis] Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Ciencias e Ingeniería. Lima, Perú.

Bevz, M. (2023). Exploring the use of color as an informational layer in video game design. Universidad de Porto, Facultad de Ingeniería, Facultad de Bellas Artes, Facultad de Ciencias, Facultad de Economía, Facultad de Letras. Mestrado em Multimédia - Especialização em Tecnologias e Jogos Digitais. Junio 2023.

Chanchí, G. E., Gómez Álvarez, M. C., & Campo M., W. Y. (2020). Criterios de usabilidad para el diseño e implementación de videojuegos. Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação, (E26), 461-474.

Desurvire, H., Caplan, M., & Toth, J. A. (2004, April). Using heuristics to evaluate the playability of games. In CHI'04 extended abstracts on Human factors in computing systems (pp. 1509-1512).

de Araújo, R. J., Dos Reis, J. C., & Bonacin, R. (2020). Understanding interface recoloring aspects by colorblind people: a user study. Universal Access in the Information Society, 19(1), 81-98.

Federoff, M. A. (2002). Heuristics and usability guidelines for the creation and evaluation of fun in video games. [Tesis de maestría, Indiana University]. Repositorio Institucional de Indiana University.

Flores Garzón, E. P., & Intriago Echeverría, L. J. (2019). Desarrollo y evaluación de un videojuego serio accesible para promover la cultura y turismo. [Trabajo Fin de Grado] Facultad de Ingeniería y Ciencias Aplicadas. Ecuador.

Geddes, C., Flatla, D. R., & Connelly, C. L. (2023, October). 30 Years of Solving the Wrong Problem: How Recolouring Tool Design Fails those with Colour Vision Deficiency. In Proceedings of the 25th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility (pp. 1-13).

Gomez-Gurley, K., McLaughlin, A. C., Coleman, M. G., & Allaire, J. C. (2015). Accessibility in Serious Games for Adults Aging with Disability. In Human Aspects of IT for the Aged Population. Design for Everyday Life: First International Conference, ITAP 2015, Held as Part of HCI International 2015, Los Angeles, CA, USA, August 2-7, 2015. Proceedings, Part II 1 (pp. 61-71). Springer International Publishing.

Gomez-Rios, M., Araujo-Rodriguez, K., Castro-Velez, F., & Quiroz-Martinez, M. (2024). Evolution in Videogame Graphics: An Approach Between the Approach to Reality and the User's Perspective. Intelligent Human Systems Integration (IHSI 2024), 119, 706–713. https://doi.org/10.54941/ahfe1004535

Haapalainen, A. (2023). Game design and perception of colors [Bachelor's thesis,]. University of Applied Sciences Jyväskylä, Finland.

Hassan Montero, Y. (2015). Experiencia de usuario: principios y métodos. https://bit.ly/3UWDPxq

Hassan Montero, Y., & Martín Fernández, F. J. (2003). Guía de evaluación heurística de sitios web. No solo usabilidad, 2. https://bit.ly/3WVWsmL

Hvannberg, E. T., Law, E. L. C., & Lérusdóttir, M. K. (2007). Heuristic evaluation: Comparing ways of finding and reporting usability problems. Interacting with computers, 19(2), 225-240.

Ihalainen, J. P. (2021). Video game localization – analyzing the usability of the Finnish localization of Assassin's Creed IV: Black Flag (Master's thesis, 79 pages, 1 appendix). University of Eastern Finland, Philosophical Faculty, School of Humanities, English Language and Translation.

Korhonen, H., Paavilainen, J., & Saarenpää, H. (2009, September). Expert review method in game evaluations: comparison of two playability heuristic sets. In Proceedings of the 13th international MindTrek conference: Everyday life in the ubiquitous era. (pp. 74-81).

Jaramillo-Alcázar, A., & Luján-Mora, S. (2017, October). Mobile serious games: An accessibility assessment for people with visual impairments. In Proceedings of the 5th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (pp. 1-6).

Koeffel C., Hochleitner, W., Leitner, J., Haller, M., Geven, A., & Tscheligi, M. (2009). Using heuristics to evaluate the overall user experience of video games and advanced interaction games. Evaluating user experience in games: Concepts and Methods, 233-256.

Korhonen, H., Paavilainen, J. y Saarenpää, H. 2009. Método de revisión de expertos en evaluaciones de juegos: comparación de dos conjuntos heurísticos de jugabilidad. En actas de la Conferencia Academic MindTrek 2009. Prensa ACM. 74—81. DOI= http://doi.acm.org/10.1145/1621841.1621856

Labrador, E. (2020). El uso del color en los videojuegos. Héroes de Papel.

Lecaros Bao, A. E. (2022). Implementación de una aplicación web de soporte al proceso formal de evaluaciones heurísticas. [Tesis] Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Ciencias e Ingeniería. Lima, Perú.

Levy, L., & Gandy, M. (2019). Teaching video game design accessibility: toward effective pedagogic interventions in accessible design. In Universal Access in Human-Computer Interaction. Theory, Methods and Tools: 13th International Conference, UAHCI 2019, Held as Part of the 21st HCI International Conference, HCII 2019, Orlando, FL, USA, July 26–31, 2019, Proceedings, Part I 21 (pp. 301-311). Springer International Publishing.

Lindkvist, J. (2023). Assessing Visual Attention Methods in Video Games: A Comparative Study of Effectiveness and Colorblind Accessibility. [Tesis] Blekinge Institute of Technology, Faculty of Computing. Karlskrona, Suecia.

López, J. M., & Medina, N. M. (2021). Un enfoque para el diseño inclusivo de videojuegos centrado en jugadores daltónicos. Revista de la Asociación Interacción Persona Ordenador (AIPO), 2(1), 25-37.

Malone, T. W. (1980). What makes things fun to learn? Heuristics for designing instructional computer games. Proceedings of the 1980 ACM SIGSMALL Symposium, 162-169. Association for Computing Machinery.

Mankoff, J., Dey, A. K., Hsieh, G., Kientz, J., Lederer, S. and Ames, M. 2003. Heuristic evaluation of ambient displays. In proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems. ACM. 169—176. DOI= http://doi.acm.org/10.1145/642611.642642

Manzoni, F. S., Conte, T. U., Silveira, M. S., & Barbosa, S. D. J. (2020). Straight to the Point - Evaluating What Matters for You: A Comparative Study on Playability Heuristic Sets. In Proceedings of the 22nd International Conference on Enterprise Information Systems (ICEIS 2020) - Volume 2 (pp. 499-510). SCITEPRESS. DOI: 10.5220/0009381304990510

Marcus, A., & Wang, W. (Eds.). (2018). Design, User Experience, and Usability: Theory and Practice. 7th International Conference, DUXU 2018, Held as Part of HCI International 2018, Las Vegas, NV, USA, July 15–20, 2018, Proceedings, Part I. Springer.

Monaco, F. (2022). Color Blind Accessibility Manifesto. Communications of the ACM, 65(8).

National Eye Institute. (2023). Color blindness. https://www.nei.nih.gov

Nielsen, J. (1994) 10 Usability Heuristics for User Interface Design. Nielsen Norman Group. https://www.nngroup.com/articles/ten-usability-heuristics/

Pagulayan, R. J., Keeker, K., Wixon, D., Romero, R. L. and Fuller, T. 2003. User-centered Design in Games. In Handbook for Human-Computer Interaction in Interactive Systems. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 883—906.

Pinelle, D., Wong, N. and Stach, T. 2008. Heuristic evaluation for games: usability principles for video game design. In proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems. ACM Press. 1453—1462. DOI= http://doi.acm.org/10.1145/1357054.1357282

Quiñones, D., & Rusu, C. (2017). Cómo desarrollar heurísticas de usabilidad: una revisión sistemática de la literatura. Estándares e interfaces informáticas, 53, 89-122.

Röcker, C., Haar, M. (2006) Exploring the Usability of Video Game Heuristics for Pervasive Game Development in Smart Home Environments. In Pervasive 2006 Workshop Proceedings, (Eds: Strang, T., Cahill, V., Quigley, A.), Dublin, Ireland, May 2006.

Rosenthal, R. (1979). The file drawer problem and tolerance for null results. Psychological Bulletin, 86(3), 638-641.

Salvador-Ullauri, L. (2021). Evaluación de la accesibilidad para personas con deficiencia visual en juegos serios basados en la Web. [Tesis] Instituto Universitario de investigación informática. Universidad de Alicante.

Sánchez-Serrano, S., Pedraza-Navarro, I., & Donoso-González, M. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA? Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. Bordón. Revista de Pedagogía, 74(3), 51-66. https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95090

Schneiderman, B. (1987). Designing the User Interface: Strategies for Effective Human-Computer Interaction. Addison-Wesley.

Shiva Ram Male, Shamanna BR, Rashmin Gandhi, Baskar Theagarayan; Prevalencia global de la deficiencia en la visión de los colores: una revisión sistemática y un metaanálisis. Invest. Oftalmol. Vis. Ciencia. 2023;64(8):1508.

Sim, G., Read, J. and Cockton, G. 2009. Evidence Based Design of Heuristics for Computer Assisted Assessment. In proceedings of the IFIP TC 13 International Conference on Human-Computer Interaction. Springer. 204—216. DOI=

Somervell, J. P. and McCrickard, D. S. 2004. Comparing Generic vs. Specific Heuristics: Illustrating a New UEM Comparison technique. In proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society. 2480—2484.

Statista. (2024). Distribución por género de los videojugadores en Estados Unidos. https://www.statista.com

Yáñez-Gómez, R., Font, J. L., Cascado-Caballero, D., & Sevillano, J.-L. (2018). Heuristic usability evaluation on games: A modular approach. Multimedia Tools and Applications, 77(2), 2973-3006. https://doi.org/10.1007/s11042-018-6593-1

ESTRATEGIAS PARA LA FORMACIÓN COMPETENTE ESTÉTICA Y LECTORA A TRAVÉS DE ÁLBUMES ILUSTRADOS. EL CASO DE *EL LIBRO SORPRESA DE LUZ* PARA LA FUNDACIÓN ALONSO QUIJANO

CRISTINA PELÁEZ NAVARRETE
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

La Fundación Alonso Quijano es una institución privada e independiente, sin ánimo de lucro, que promueve iniciativas culturales y educativas orientadas especialmente al fomento de la lectura. En 2021 encargó a la autora de este estudio diseñar e ilustrar un álbum para el texto *El libro sorpresa de Luz*[114] escrito por Raúl Cremades García.

El relato cuenta la reacción de Luz, la niña protagonista, al saber que le van a regalar un libro. En estos tiempos extraña que un libro provoque tal expectación en una niña del primer mundo con acceso a tantas distracciones tecnológicas, sin embargo, Luz no cabe en sí de alegría. El principal objetivo de esta historia, además de contagiar el entusiasmo por la lectura, es dar a conocer álbumes míticos históricos y contemporáneos.

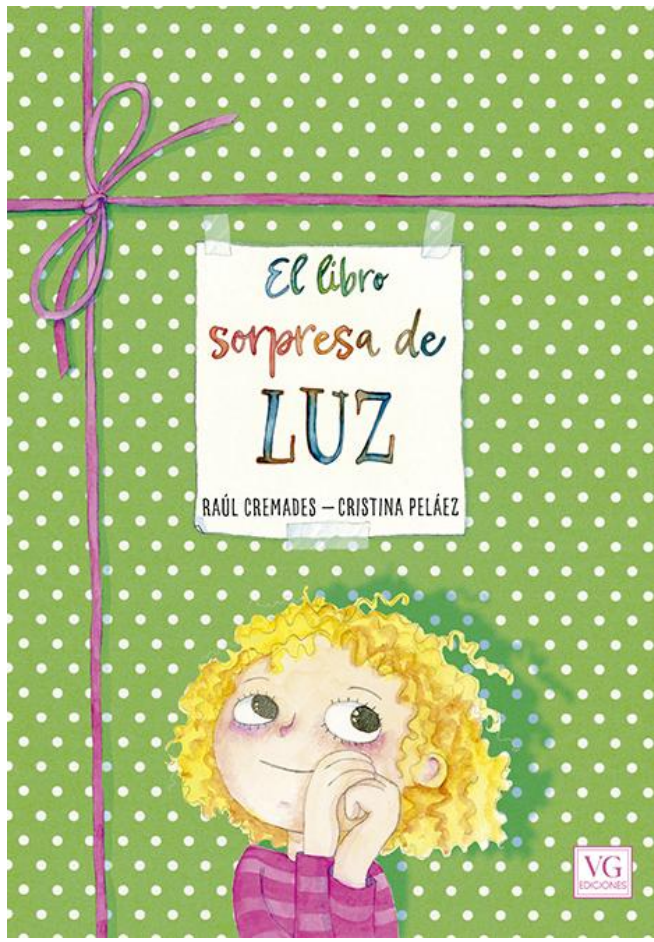
En este estudio proponemos el álbum ilustrado, no solo como vehículo para la educación literaria, sino también como medio para dirigir la curiosidad y la creatividad del niño[115] lector hacia obras artísticas de

[114] El álbum al completo se encuentra digitalizado y en acceso abierto en la web del Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y la Literatura Infantil [CEPLI] perteneciente a la Universidad de Castilla la Mancha [UCLM] en el siguiente enlace: http://u.uma.es/e31/

[115] Reproduzco aquí y hago mía la nota aclaratoria de Rudolf Arnheim al principio de su ensayo Consideraciones sobre la educación artística respecto al problema del sexismo en el lenguaje escrito: «Pido disculpas por aferrarme en este ensayo a la tradición de usar pronombres y nombres masculinos como «él» o «niño» para referirme al conjunto de la especie humana. El sexismo cae lejos de mi forma de ver los sexos, pero como escritor debo obedecer

calidad, realizando así una pequeña aportación a la educación en cultura visual. Dentro del álbum, la ilustración toma conciencia de su capacidad de intervención en las enseñanzas que subyacen en la narración y de su aportación en los gustos artísticos y literarios.

FIGURA 1. *Cubierta de El Libro Sorpresa de Luz*



Fuente: Fundación Alonso Quijano

a una norma de lógica que me prohíbe referirme a la distinción entre el hombre y la mujer cuando hablo a un nivel de generalidad que nada tiene que ver con tal distinción. Lo único que puedo esperar es que nuestra lengua remedie esta parcialidad cuanto antes, regalándonos una nueva terminología más». p. 31

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. Identidad y formación estética

En el momento en que nacemos, comenzamos a interactuar con el mundo a través de los sentidos, y con ello a vivir nuestras primeras experiencias, a guardarlas en la memoria para aprender de ellas y tomar decisiones en función de lo vivido. Dominamos el delicado equilibrio de diferenciarnos aprendiendo lo mismo que los demás. La experiencia de cada uno, nuestro único punto de vista nos ayuda a crear nuestra identidad. (Lamata Contada, 2013).

Nuestra relación con el mundo es posible gracias a los órganos encargados de la percepción sensorial. A través de ellos nos llega la información que nuestro cerebro procesa y almacena. De entre todos ellos, nos interesa en este estudio el sentido de la vista. Como nos recuerda Rudolf Arnheim (1993, p. 29) «la visión no es más que un registro mecánico de estímulos físicos». Sin la función de procesar del cerebro, no existiría la percepción. El mundo nos llegaría por los sentidos como un conglomerado de estímulos sin jerarquizar y no lograríamos entender nada. Tampoco sería posible la percepción sin la memoria. La memoria nos permite comparar con lo que ya vimos anteriormente y gracias a esto generalizar, es decir, identificar las características comunes entre diversas imágenes, y al mismo tiempo, reconocer un objeto o individuo concreto por las diferencias que lo distinguen de los demás. Ahora bien, todo lo que recibimos, procesamos y almacenamos puede adoptar por parte de nuestro cerebro un tratamiento más o menos sofisticado dependiendo de lo que hemos aprendido, es decir, de lo que ya tenemos almacenado previamente en nuestra memoria. Así, aunque una imagen sea única, nadie la verá exactamente igual de cómo la ve otra persona, porque no depende del registro mecánico que hace el ojo, sino de la experiencia almacenada por cada individuo.

Los pilares de la identidad del individuo se forjan durante las primeras etapas de la vida. Si cómo percibimos lo que nos rodea depende de nuestra propia experiencia, de lo que ya conocemos; entonces es determinante el orden en que se conocen las cosas para que las entendamos de una u otra forma y para que afecten positivamente en nuestra experiencia, en nuestro conocimiento y en nuestra identidad.

Lo que veamos en nuestra infancia y cómo lo veamos quedará memorizado formando parte de nuestro gusto estético. Por ello, debemos prestar especial atención al análisis interpretativo y crítico que los niños realizan de las imágenes y otras formas visuales de información. (Freedman, 2006, p.179-180).

En 1994 Lolo Rico, creadora del programa La bola de cristal (1984-1988) advertía que «la televisión no es una niñera, no sirve para solucionar problemas infantiles, ni sirve como referencia. Y, por supuesto, no sirve para sentirse querido» (Cit. en López Fernández Cao, Marián, 2004, p. 202). El abuso del uso de pantallas por parte de los niños en la actualidad es infinitamente mayor al de entonces; con fácil acceso a más y mejores dispositivos, con más cantidad y variedad de contenidos y con disponibilidad en cualquier lugar.

Lawrence Shapiro, psicóloga infantil, señala que «la lectura y narración de relatos ayuda al niño pequeño a desarrollar sus habilidades cognitivas y a escuchar de una forma inaccesible para la televisión o las películas». (2004, p. 193. Cit. en López Romero. 2006, p. 39).

Mucha de la información que reciben les llega también a partir de soportes impresos. Sin embargo, los soportes digitales resultan más atractivos para los niños—en realidad para la mayoría de las personas—¿Cuántas imágenes digitales puede visualizar un niño al cabo de un día? Una mente infantil no ha tenido tiempo de establecer sus propios criterios de selección, ni de aprender a jerarquizar o a distinguir la calidad de las imágenes que recibe. Aún no es capaz de memorizar lo que le llega para profundizar en su análisis. En definitiva, sabe muy poco de lo que está viendo. Por eso, la afirmación de Shapiro es compartida por muchos otros especialistas en educación y psicología infantil: al contrario que el contenido que nos llega a través de las pantallas, el libro y el proceso de lectura requieren tiempo y concentración. En el libro, el ritmo de la narración y de observación de las imágenes depende del lector. La mente opera de forma distinta cuando visualiza un vídeo o una imagen fija en un soporte digital de cuando lo hace en un soporte impreso.

Pero, que el soporte sea más propicio para asimilar la información no implica un contenido de calidad. Según López Romero:

> Es importante plantearnos que cualquier cuento no es válido desde una visión formativa que pretenda, desde la lectura, la contemplación de las imágenes o la creación de relatos, la estimulación de la sensibilidad artística del niño, el enriquecimiento de las estructuras del lenguaje y del léxico, el desarrollo de su creatividad y de su sentido crítico, la relación e interpretación del mundo simbólico que es consustancial al relato. (2006, p. 155)

Es fundamental tomar conciencia de que, si queremos influir positivamente en la formación estética del niño, en su sentido crítico; no sirve cualquier cuento, debemos saber seleccionar los que son adecuados y desde luego, debemos acompañar al niño en su proceso de aprendizaje.

2.2. Literatura infantil en España. Breve recorrido histórico

Hasta la década de 1950 en España, en los escasos libros ilustrados para niños que se publicaban, no solía aparecer el nombre del ilustrador. Se reconocía el trabajo del escritor, pero las ilustraciones se entendían como un elemento decorador del objeto libro que aportaba información extra-textual al lector. Un componente accesorio y funcional por lo que era habitual que los ilustradores, ya formaran parte de la plantilla editorial, ya trabajaran por encargo, no firmaran sus trabajos.

La excepción eran los libros para niños publicados en la Editorial de Saturnino Calleja. Enriqueta Albizua Huarte escribía en el centenario de la editorial:

> Con este editor el trabajo de los dibujantes sale del anonimato. Sus nombres aparecen en las portadas de los cuentos, sustituyendo en muchas ocasiones a los de los propios escritores (...) Así aparece la figura del ilustrador de obras infantiles con categoría artística y reconocimiento social y editorial. (Arrizabalaga, 2012).

En *Historia crítica de la literatura infantil y juvenil en la España actual* (1939-2015), Jaime García Padrino, a través de un exhaustivo recorrido por la literatura española nos cuenta como al final de la Guerra Civil, la pobreza material y la censura gubernativa, desabasteció a la literatura infantil de calidad literaria y artística. De los creadores más representativos del periodo prebélico, quedaron muy pocos una vez terminado el conflicto y los pocos que quedaron pudieron ofrecer una visión escasamente renovadora de las posibilidades en la relación del niño y del

joven con la literatura. La moral, el patriarcado y la nación eran las principales preocupaciones de una dictadura que desechaba el sistema educativo anterior y abogaba por una renovación profunda, con rancias normas moralistas y paternalistas.

Pero a partir del año 52, coincidiendo con el fin del racionamiento de los alimentos básicos, se inicia un profundo cambio en la sociedad española con proyección en la cultura y con ello, en la literatura infantil. Se crearon, por parte de instituciones privadas y de la Administración, diversas iniciativas para estimular la dignificación de las creaciones infantiles, como premios y concursos a la labor creadora y editorial, a la vez que las editoriales incrementaron el número de publicaciones y, sobre todo, cuidaron sus niveles literarios y estéticos. También en esta época aparecieron las primeras historias de la literatura infantil española y se impartieron los primeros cursos de especialización en literatura infantil. (García Padrino, 2018)

Conseguida la dignificación y actualización de la literatura infantil y juvenil en tratamientos y temáticas, el periodo abierto a partir de 1970 aportaba una notable preocupación social hacia los valores y los diversos problemas de la literatura creada para el niño: desde el papel de las instituciones públicas en la promoción y difusión de las creaciones infantiles, hasta su estudio y tratamiento en la enseñanza superior y, de forma especial, en la formación del profesorado. Además de una renovación de los planteamientos generales de las colecciones infantiles, las lecturas literarias comenzaban a gozar de un papel distinto al concedido en las décadas anteriores dentro de la formación integral de los alumnos más jóvenes. (García Padrino, 2003)

Entre 1979 y 1981, hubo nuevas acciones incentivas, —esta vez de apoyo institucional— al fomento de la lectura infantil y juvenil a través de la biblioteca escolar. El tiempo de bonanza favoreció la constitución de distintas asociaciones que apoyaban a escritores e ilustradores de literatura infantil y juvenil, como la Organización Española para el Libro Infantil y Juvenil [OEPLI], la Federación de Asociaciones de Ilustradores profesionales [FADIP] y las asociaciones autonómicas agrupadas en ellas (las asociaciones de ilustradores de Cataluña, Galicia,

Madrid, País Vasco y Valencia) que nacieron con el fin de defender sus intereses y dignificar sus profesiones. (García Padrino, 2003)

Aumentó tanto el número de empresas dedicadas a la publicación y hubo tal incremento de la producción anual de libros infantiles y juveniles que durante la década de los ochenta y noventa se produjo una saturación del mercado español y el peligroso acomodamiento por parte de algunas editoriales, a estructuras educativas que facilitaban la utilización de sus colecciones como libros recreativos en los colegios. Todo esto supuso, además, que desde ese momento el análisis crítico de la narrativa dedicada a la infancia y a la juventud se complicara por el considerable volumen de la producción editorial y la consecuente fugacidad de sus ediciones en el mercado. (García Padrino, 2003)

En la actualidad la producción a nivel mundial es tanta y de tan buena calidad que resulta muy complicada de catalogar. Menciono aquí una pequeña selección de algunos álbumes fundamentales de la segunda mitad del siglo XX: *Donde viven los monstruos* (1963), de Maurice Sendak (1928-2012), los temores y deseos de la infancia aparecen retratados en cada uno de los monstruos que aparecen. *Pequeño Azul y Pequeño Amarillo* (1959) de Leo Lionni (1910-1999), recurre a la abstracción para contar una historia sencilla y cercana para los niños. Las ilustraciones, combinadas con el texto son sorprendentemente fáciles de entender por lectores muy jóvenes. *Los tres bandidos* (1961) de Tomi Ungerer (1931-2019) hacen el mal por desconocimiento. Con una estética visual muy atractiva a base de contrastes de color e imágenes expresivas y minimalistas. *El topo que quería saber quién había hecho eso en su cabeza* (1990) de Holzman y Erlbruch, un relato sencillo e ingenioso con estructura de martilleo[116] pensado para que el lector simplemente se divierta con su lectura, Květa Pacovská, *El pequeño rey de las flores* (1991), se caracteriza por acercar al mundo infantil estéticas expresionistas y cubistas, mediante el uso de diferentes formas geométricas y vivos colores, donde habitualmente predomina el rojo. Jutta Bauer en *Madrechillona* (2000) aborda un tema delicado: que los papás

[116] Son tramas que buscan el ritmo narrativo mediante la reiteración o repetición. (Zaparaín y González, 2010, p. 70)

y mamás también se equivocan, pero lo hace de forma sencilla y sin ninguna moraleja final. Simplemente cuenta una breve historia donde una madre se equivoca y pide perdón. Quentin Blake con *Mr. Magnolia* (1990). Su mayor logro, en este y en todos sus álbumes, es que trasmite el carácter y los sentimientos de los personajes que crea con el mínimo de recursos gráficos y pictóricos. *El sonido de los colores* (2006), de Jimmy Liao es un ejemplo de sus extensos álbumes de imágenes, con muy poco texto, de historias inspiradas en problemas reales, convertidas en poesía en las que colma las ilustraciones de dibujos, detalles y texturas, de colores saturados, luminosos y contrastados. Y finalmente, Sidney Smith (1980) y su obra *Town is by the sea* (2017), ganadora de la medalla Kate Greenaway 2018, donde los amplios horizontes cargados de luz invitan al lector a aventurarse en el paisaje y evadirse de la dura realidad que estos esconden.

2.3. Lectores competentes

Pedro Cerrillo Torremocha, catedrático de Literatura de la Universidad de Castilla La Mancha anunciaba en su libro *El Lector literario:* «Nunca se ha leído tanto como ahora ni nunca han existido tantos lectores». Sin embargo, la lectura está sufriendo cambios importantes. Se habla de una 'desnaturalización lectora' que afecta a la calidad de lo que se lee y a la calidad de cómo se lee. Es decir, a la capacidad del lector de leer entendiendo, interpretando y reflexionando sobre lo leído. Esta es la diferencia entre el lector ordinario y el que el profesor Pedro Cerrillo denominó 'lector competente'.

Para que el objetivo N. º4 de la agenda 2030, 'Educación de calidad' sea posible, debemos empezar porque todos los ciudadanos del mundo seamos lectores competentes.

En febrero de 2024 salía de la imprenta Imagraf de Málaga *El libro sorpresa de Luz*. Tras dos años y medio desde que iniciamos el proyecto. A principios de octubre de 2021 se puso en contacto conmigo Raúl Cremades García, profesor de Didáctica de la Lengua y la Literatura española de la Universidad de Málaga, no en su condición de profesor sino de presidente de la Fundación Alonso Quijano (https://www.alonsoquijano.org/), una organización que promueve y

fomenta la lectura. Me pedía colaboración para ilustrar un álbum de imágenes destinado al público infantil. Su idea era ambiciosa: quería lograr un libro que contuviera los componentes necesarios para cautivar a sus lectores con una protagonista que lograra transmitir ilusión por los libros y pasión por una buena lectura. El ingrediente secreto era una pequeña lista de álbumes extraordinarios que se irían revelando a lo largo del relato.

3. OBJETIVOS

> De modo que, en la investigación artística, creativa y performativa, es el proceso lo que de verdad cuenta [sin despreciar el resultado, la obra, el objeto]. Es, por tanto, el cómo se hace lo que más interesa, y ello lógicamente sólo puede contarlo el propio artista, y es al artista también además a quien de manera decisiva le interesa conocerlo para aprender de su propia labor y de la tarea de otros. (Zaldívar, 2008, p.58)

Se presentan en este estudio objetivos del propio estudio y objetivos del proyecto editorial:

1. El objetivo principal fue crear un álbum de calidad tanto en el contenido como en el continente. De hecho, las condiciones para aceptar este proyecto fueron solo dos: que no hubiera una fecha de entrega, con lo que pudimos trabajar todos los pasos con tiempo para la planificación y la revisión. Y que el objeto final, el libro, estuviera realizado con materiales de buena calidad, es decir, que tuviera un acabado excelente.

2. Respecto a este estudio, el objetivo es describir el proceso de investigación desde la práctica artística por el interés que pueda albergar para otros ilustradores e investigadores la exposición pormenorizada de todo su desarrollo. Para ello se expondrá la metodología de investigación detallando cada una de las fases metodológicas y revelando las funciones y objetivos concretos en cada una de ellas.

Por otra parte, en el proyecto editorial se presentan objetivos relacionados con la formación competente estética y lectora:

1. Cuando acepté la propuesta de Raúl Cremades, acepté igualmente su objetivo: *El libro sorpresa de Luz* nace con la intención de ayudar al lector infantil a convertirse en lector competente mostrándole referentes del buen gusto literario y estético.

2. Obviamente, para llegar a este objetivo el libro debe caer en las manos adecuadas. Confiamos esta labor a la propia Fundación Alonso Quijano y sus distintas misiones orientadas al lector infantil como 'Mejora con los libros' desde donde acerca la lectura a menores hospitalizados en el Hospital Materno Infantil de Málaga y 'Libros para el mundo', iniciativa con la que envía libros a países de Iberoamérica y África a través de varias ONG que colaboran con bibliotecas de países en vía de desarrollo. También al Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y la Literatura Infantil [CEPLI] perteneciente a la Universidad de Castilla la Mancha [UCLM] en cuya web se haya depositado en abierto una guía de secuenciación lectora para *El libro sorpresa de Luz* diseñada por los especialistas Elisa Larrañaga y Santiago Yubero.

   > Las Guías de secuenciación lectora parten de un libro seleccionado y proponen actividades en relación con la lectura progresiva del libro elegido. La guía de lectura está estructurada en función de la temporalidad de las actividades propuestas. Las actividades están divididas en sesiones, que suelen seguir la secuencia de lectura del libro. La duración de cada sesión suele depender de los lectores y de cada mediador; pero, en ningún caso, el mediador está obligado a seguir estrictamente las propuestas contenidas en la guía. La realización de las actividades tiene, fundamentalmente, carácter oral y se realizan en pequeños grupos. Son un instrumento para el mediador, al que se le proponen sugerencias, a modo de actividades lúdicas, en relación con el contenido de la lectura de un libro. Su empleo como instrumento de animación lectora depende también, en buena medida del propio mediador, aunque su estructura permite que mediadores no especializados puedan realizar actividades de animación lectora con éxito. (Universidad de Castilla la Mancha [UCLM], s.f.)

3.1. Objetivos secundarios

Para lograr formar lectores y observadores competentes, introducimos unos objetivos secundarios consistentes en dar a conocer a los lectores

infantiles, a través de la narración y las imágenes de *El libro sorpresa de Luz* autores, ilustradores y álbumes de gran importancia en la historia del álbum ilustrado.

En el estudio del proceso artístico parto de la afirmación de López Romero (2006, p. 146): «El cuento puede ser contemplado como objeto estético y artístico, incluyendo en este concepto tanto la narración literaria como las imágenes que lo ilustran». Para ello, el estudio analiza el proyecto *El libro sorpresa de Luz* desde la ilustración, quedando el texto implícito en la narración gráfica. En un álbum ilustrado, la relación entre texto e imagen está tan unida que forman un todo, y solo teniendo en cuenta la narración de ambos lenguajes se recoge todo su significado. Ocurre incluso que las características intrínsecas al objeto libro son a su vez susceptibles de aportar significado como así ocurre en este proyecto.

4. METODOLOGÍA

Luz es una niña apasionada por la lectura a quien su tía le promete un libro por su cumpleaños sin desvelarle el título. Esto provoca que Luz comience a especular ilusionada sobre cuál será su libro sorpresa.

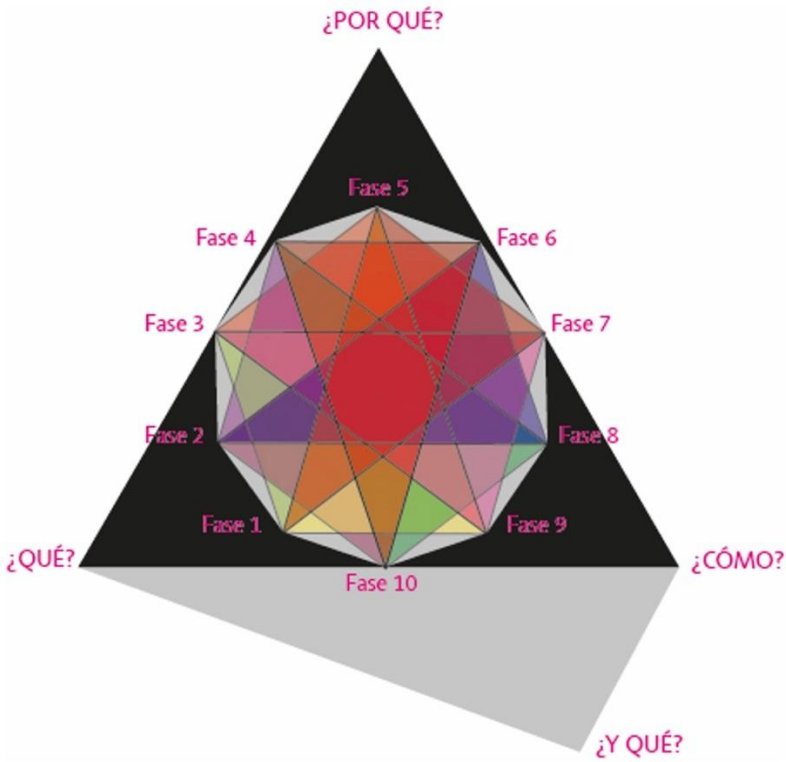
Esta trama nos sirve de hilo conductor y excusa para explorar temáticas, personajes y títulos de álbumes ilustrados históricos y contemporáneos, auténticas joyas de la literatura y el arte, sobre los que escritor e ilustradora dialogamos con palabras e ilustraciones

En su estudio *Visualizing Research A Guide to the Research Process in Art and Design* (2004), los investigadores Gray y Malins plantean una investigación basada en cuatro cuestiones fundamentales y diez fases de desarrollo. Por otra parte, David A. Kolb, en *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (2014) habla del carácter cíclico de la investigación artística, que invita a la reflexión, al método basado en prueba y error y a la continua revisión de la documentación, de las pruebas y de los resultados.

Las cuestiones a las que se refieren Gray y Malins en su propuesta metodológica son ¿Qué? ¿Cómo? ¿Por qué? e ¿Y qué?:

«¿Qué?»: a la hora de abordar el proyecto de ilustración del cuento *El libro sorpresa de Luz* tenemos presente en qué medida podrá ser un libro ilustrado o un álbum de imágenes, conociendo las diferencias que existen entre ambos subgéneros y reflexionando sobre qué supondría para la narración del relato elegir uno u otro.

GRÁFICO 1. *Esquema del proceso de investigación desde la producción artística de Gray y Malins intervenido con el carácter cíclico del mismo propuesto por Kolb*

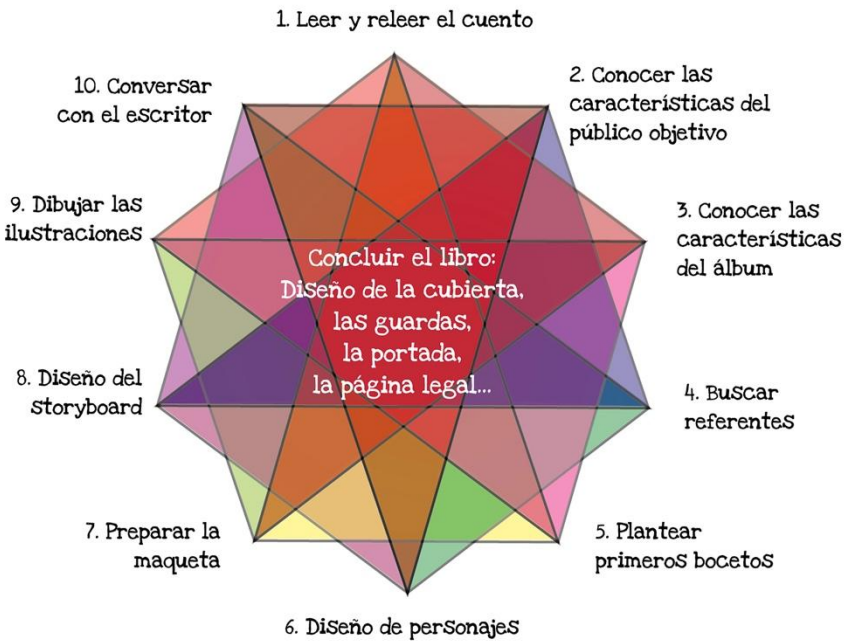


Fuente: elaboración propia

Debemos tener en cuenta el tono y las características del relato para determinar la franja de edad a la que está dirigido. Finalmente debemos hacer una revisión de los álbumes históricos y contemporáneos para hacer una selección de aquellos que mencionaremos y de qué forma los expondremos en *El libro sorpresa de Luz*.

Por otra parte, como investigación desde la práctica artística me planteo esta misma cuestión, es decir, «qué» tipo de investigación voy a hacer y «qué» tipo de contribución científica voy a presentar, teniendo en cuenta las particularidades de la disciplina con la que trabajo.

GRÁFICO 2. *Adaptación de las fases de producción de Gray y Malins al proceso de creación de El libro sorpresa de Luz*



Fuente: elaboración propia

«¿Por qué?»: queremos que *El libro sorpresa de Luz* llegue al público infantil y que el público infantil disfrute y aprenda de él. Para ello, como proyecto editorial, esta cuestión supone la profesionalización del proyecto, lo que implica un estudio de mercado y determinar el público objetivo.

– Y como investigación desde la producción, esta es igualmente una cuestión racionalizadora que ayudará a decidir el camino para abordar su estudio. El porqué de la metodología de Gray y Malins y no otra y el porqué de determinados recursos de diseño, creatividad y documentación.

«¿Cómo?»: con esta cuestión encontramos soluciones que resuelven el discurso gráfico-narrativo: «cómo» contar la historia, es decir, qué parte narrar mediante texto y qué parte mediante imagen, qué lenguajes gráfico-narrativos incorporar a la lectura, cómo conectar con los lectores, qué estrategias ilustrativas aplicar, cuál es la tipografía adecuada, cómo intervenir los recursos paratextuales, etc.

– Respecto a la investigación artística, preguntarnos «cómo» ayudará a elegir un método para reunir y generar información relevante, y también, a encontrar un procedimiento propio que siga un orden y una estrategia apropiada a la materia y al concepto y que finalmente permita evaluar, analizar e interpretar, tanto las propuestas previas, como los resultados finales.

  «¿Y qué?»: se trata de una cuestión, que invita a la reflexión sobre los resultados, reta a pensar sobre la importancia y el valor de esa contribución a la investigación, tanto en la práctica artística como en el contexto más amplio de la metodología de la investigación y cuyos resultados ayudarán al desarrollo de proyectos artísticos futuros.

Si bien las cuestiones de la metodología de Gray y Malins son interesantes para desarrollar la investigación, las fases resultan para este caso generalistas. Por eso nos remitimos a fases más específicas de la producción de un álbum ilustrado tales como lectura del texto, el desglose de los momentos a ilustrar, la búsqueda de referentes, los primeros bocetos, el diseño del storyboard, etc.

Lo que sí se tuvo en cuenta es el factor cíclico común a todas las investigaciones y proyectos artísticos y del que Kolb (2014) argumenta que, conforme se avanza en la producción, las fases se afectan y condicionan unas a otras lo que provoca que sea necesario revisarlas una y otra vez, pudiendo sufrir todas ellas modificaciones en cualquier momento del proceso.

Por último, es importante tener en cuenta que la obra plástica está profundamente conectada al texto el cual se irá transformando a lo largo de la construcción de la imagen para entretejerse con ésta hasta lograr una comunión de ambos lenguajes. El texto es el detonante del proyecto y la base sobre la que se apoya la creación visual y física del álbum.

5. PROCESO DE CREACIÓN DEL ÁLBUM *EL LIBRO SORPRESA DE LUZ*

5.1. Particularidades de su creación

No es habitual en el mundo editorial que durante el proceso de producción de un álbum ilustrado exista preocupación por recopilar toda la documentación para su futuro estudio.

FIGURA 2. *Fases de la ilustración Luz leyendo debajo el edredón*



Fuente: elaboración propia

En un ambiente profesional el álbum ilustrado tiene como último objetivo el propio álbum, pero debido a nuestra condición de investigadores, en este caso añadimos como segundo-último objetivo la transferencia de conocimiento a la comunidad científico-académica. Por ello, no solo se conservaron todos los apuntes, bocetos, pruebas y descartes; sino que se procuró tomar documento fotográfico de las fases de producción de las ilustraciones y se conservaron versiones de la evolución de la maqueta, del texto y de la evolución del diseño de cubierta.

5.2. Fases del proceso:

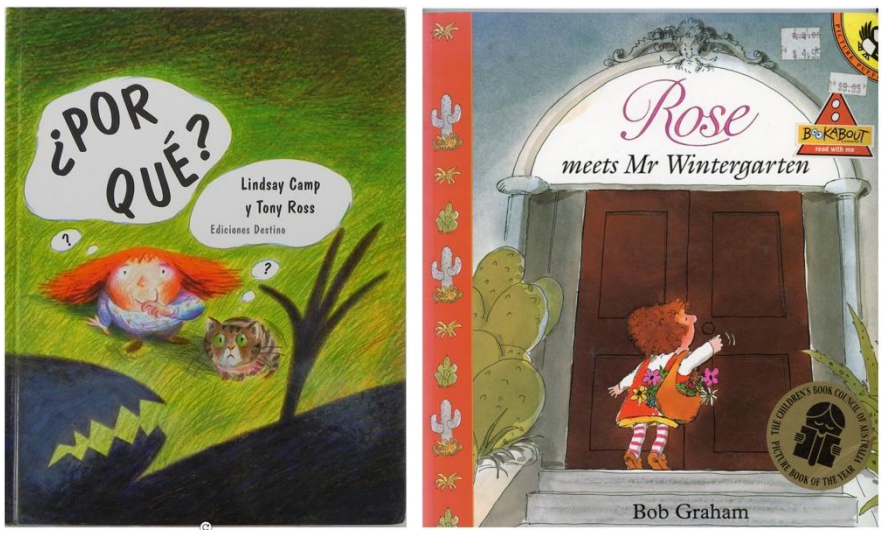
Lectura y estudio del texto. El proyecto ilustrativo comienza con la lectura en profundidad del texto para hacerse una idea de las posibilidades narrativas de la imagen y de cómo participar añadiendo a la narración e interviniendo en el relato sin contradecir al texto. Siempre sumando. El texto, como las ilustraciones, son entes vivos y maleables. Se hacen modificaciones y correcciones a lo largo de todo el proceso. Desde el título —que en un principio fue *Puede que mi libro*—, a la incorporación y/o eliminación de escenas y personajes. La idea de Max, el perro amigo de Luz, surge en un momento del proyecto en el que nos percatamos de que la protagonista está muy sola durante todo el relato. Inventamos a Max para la acompañara y le permitiera expresar sus sentimientos en voz alta. El animal compañero de aventuras es muy

recurrente en la literatura gráfico-narrativa. Algunos de los ejemplos más famosos son el perro Lulú, fiel amigo de Tintín (1930-1976), el tigre Hobbes, amigo imaginario de Calvin (1985-1995) o el gato Fellini, compañero inseparable de Enriqueta (2003-).

1. Estudio de las características del público objetivo. Se debe tener en cuenta la edad y/o nivel de desarrollo de los lectores infantiles en todos los componentes del álbum. No solo texto e ilustración, también en las características del libro en general. El álbum está pensado para un público de 6 a 8 años.

2. Selección de las características formales del álbum. El número de páginas es determinante para la selección de los momentos a ilustrar. Elegimos un álbum corto, de 32 páginas de texto más 8 páginas de elementos paratextuales —cubierta, guardas, página legal y portada interior—. También procuramos que el texto no excediera las 1000 palabras para que existiera equilibrio en la relación gráfico-narrativa.

FIGURA 3. *Izquierda: portada de ¿Por qué? de Lindsay Camp y Tony Ross. Derecha: portada de Rose meets Mr Wintergarten de Bob Graham*



Fuentes: Ediciones Destino y Penguin Books Australia

1. Búsqueda de referentes. La investigación de referentes más extensa se realizó al principio del proyecto, tras las primeras lecturas, pero se continuó durante todo el proceso. La primera búsqueda fue de álbumes destinados a lectores infantiles en los que el protagonista fuera un niño o una niña. Pero estos son infinitos. Hicimos dos tipos de búsqueda, una entre los álbumes históricos, más difíciles de encontrar en el mercado y a los que accedimos a través de bibliotecas públicas y colecciones privadas; y otra de títulos de actualidad, de fácil acceso en librerías. Los referentes finales fueron: *Julieta estate quieta* (1973), *Matilda* (1988), *Tino el Cochino* (2002), *Enriqueta* (2003-), *¿Por qué?* (2005), *Rose meets Mr. Wintergarten* (2007) y *El maravilloso Super-peli-coso* (2014).

2. Planteamiento de los primeros bocetos. Con la primera lectura ya surgen los primeros bocetos de algunos de los momentos a ilustrar. Muchos de ellos se convierten en obra final —como la ilustración, La tía de Luz saliendo de la librería o la ilustración Luz en la barca— mientras que otros se transforman o desechan a lo largo del proceso.

FIGURA 3. *Primeros bocetos. Luz muestra en la escuela su libro. Lápiz sobre papel (2021)*



Fuente: elaboración propia

3. Diseño de los personajes. Si bien el primer boceto de Max se convirtió en el diseño definitivo, el aspecto de Luz cambió a lo largo del proyecto. En principio pensamos en un diseño de personaje con una proporción de dos cabezas y media, parecida a Mafalda de Quino (1964-1973), Enriqueta de Liniers (2003-) y Rose de Graham (2007); todas ellas personajes diseñados con proporciones de niñas de 4 o 5 años pero que en realidad tienen unos 8 o 9 años. Sin embargo, decidimos cambiarlo por un diseño más acorde a su edad, como el de Chihiro de Miyazaki (2001) o Matilda de Dahl (1988) de tres cabezas y media y cuerpo espigado.

FIGURA 4. *Pruebas de diseño del personaje Luz. Lápiz sobre papel (2021)*

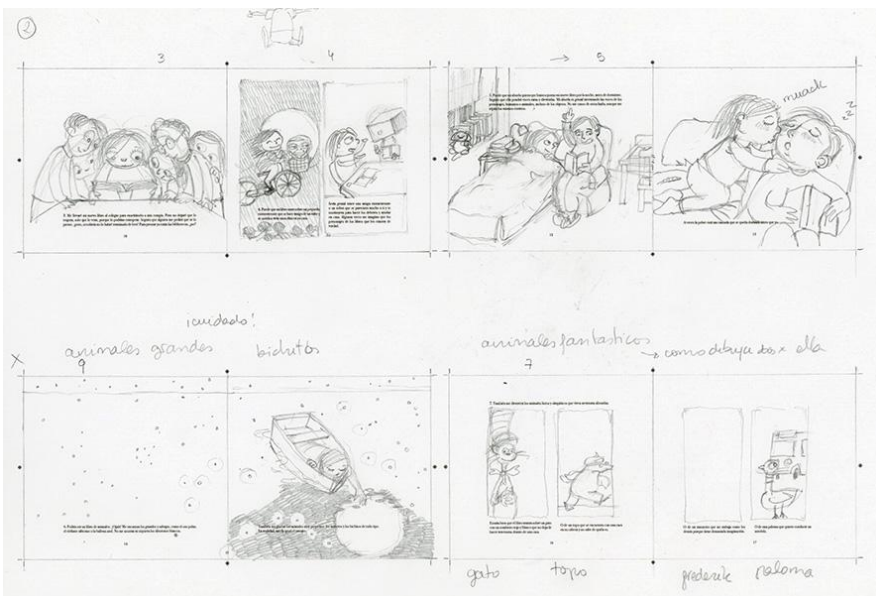


Fuente: elaboración propia

1. Preparación de la maqueta. La primera maqueta o premaqueta se diseñó al principio de la producción con la intención de trabajar la relación entre las cajas de texto y las imágenes. La falta de previsión puede provocar errores de superposición del texto e imagen que perjudiquen al diseño y la lectura. En cada ilustración se tuvo en cuenta las proporciones de la página y la caja de texto y se hicieron comprobaciones en los estadios de boceto, lápiz y color.

2. Diseño del Storyboard. Los dibujos en miniatura del storyboard permite visualizar todo el proyecto a la vez y apreciar el ritmo global del álbum; las relaciones de las ilustraciones con su inmediatamente anterior y posterior; y la secuencia en todo su conjunto. En el primer storyboard quedaron sin definir algunas dobles páginas que, con el proyecto madurado, hallaron solución.

FIGURA 5. *Página 2 del storyboard. Impresión digital y lápiz sobre papel*



Fuente: elaboración propia

1. Producción de las ilustraciones. La mayoría de las ilustraciones se trabajaron con lápiz y portaminas 0'5 y acuarela Van Gogh (Talens), sobre papeles Van Gogh (Talens) —grano fino, 200 gr de 30 x 40 cm— y Michel —grano fino, 280 gr de 21 x 29,7 cm—. En general se dibujaron al mismo tamaño que luego se iban a reproducir y tan solo en algunas se hicieron modificaciones puntuales en digital, por ejemplo, para incorporar a Max en ilustraciones que ya estaban hechas antes de que inventáramos al personaje. También se procuró incluir en algunas ilustraciones otras técnicas —como témpera, rotulador calibrado y bolígrafo—, y estilos —como en las guardas donde se dejó al personaje en su fase de boceto—. La intención con estos cambios de técnica fue precisamente mostrar distintos estilos y enriquecer el repertorio gráfico de libro con el fin de educar el gusto estético de sus lectores.

2. Conversaciones con el escritor. Aunque aparece en último lugar, esta fase se visita una y otra vez a lo largo del proceso. Las conversaciones con el escritor implicaron cambios en varias ocasiones, algunos simplemente para afinar la relación, pro otros realmente concluyentes, tanto en el texto como en las ilustraciones y en el conjunto de la obra.

5.3. Elementos paratextuales y referencias

5.3.1. Cubierta

El diseño de cubierta puede no afectar en absoluto al diseño del interior, pero en el caso de *El libro sorpresa de Luz*, fue determinante y reforzó el significado de toda la obra.

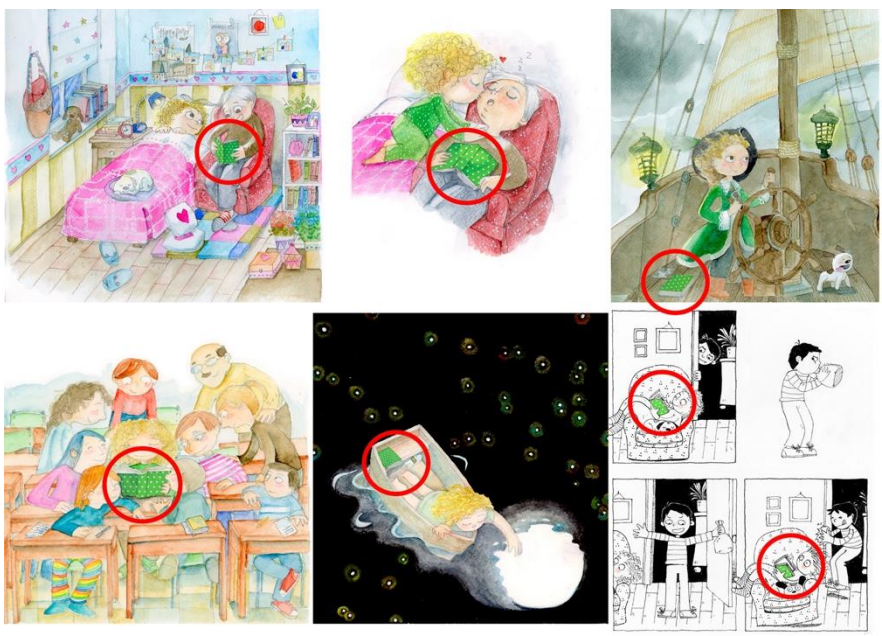
En principio pensamos mostrar en ella el valor que nos mueve a crear este álbum, es decir, el amor por la lectura. Propuse una primera acuarela con Luz subida y abrazada a una montaña de libros, pero encontré otros álbumes donde los protagonistas son grandes lectores y en sus portadas lo reflejan de forma muy similar. El mejor ejemplo es *La montaña de libros más alta del mundo* (2017) de Rocío Bonilla. Esto nos llevó a desechar esta idea.

FIGURA 6. *Paralelismo entre la portada de* La montaña más alta del mundo *de Rocío Bonilla y la primera propuesta de ilustración para la portada de* El libro sorpresa de Luz.



Fuentes: izquierda, editorial Algar. Derecha, elaboración propia

FIGURA 7. *Ejemplo de páginas a las que se añadió digitalmente el papel de regalo a los «libros sorpresa»*



Fuente: elaboración propia

Me centré entonces en el detonante del relato: la promesa del regalo de un libro sorpresa, la cual impulsa a la niña a imaginar infinitas posibilidades sobre de qué libro se tratará. Pensé que este libro sin duda estaría envuelto en papel de regalo. Basándome en esta idea diseñé como cubierta un trampantojo del propio libro-regalo; provocando un paralelismo entre el álbum real y el libro ficticio del relato.

Antes de diseñar la cubierta, en la ilustración en la que aparece la tía de Luz saliendo de la librería ya aparecía el libro envuelto en un papel de estrellas amarillas sobre fondo morado. El diseño del papel en ese momento había sido una decisión azarosa, pero ahora era importante. Por eso, para insistir en el nuevo significado de la portada, diseñé un envoltorio con los mismos colores que luce Luz durante todo el álbum: verde y magenta.

Este cambio en la portada implicó muchos otros en el interior. Ahora, todos los posibles libros sorpresa que se suceden a lo largo de la narración se unifican mediante sus cubiertas de papel de regalo. De esta forma, recurriendo al aspecto cíclico de la metodología de investigación desde la producción, se revisaron todas las páginas para incorporar este elemento que redondea la idea del libro dentro del libro.

5.3.2. Guardas y página legal

Como indiqué en la fase de producción de las ilustraciones, buscando el enriquecimiento estético de los lectores utilizamos distintos estilos, técnicas plásticas y recursos narrativos a lo largo de la secuencia de ilustraciones. Por ejemplo, al ser las guardas elementos paratextuales que envuelven la narración, decidí plantearlas como sencillos bocetos que aunque en principio iban a quedar totalmente resueltos con el lápiz grafito al final el escritor sugirió añadirles color a lo que accedí utilizando lápices de color con una apariencia igualmente suelta y bocetada.

Por otra parte, la ilustración desechada de la cubierta Luz sobre una montaña de libros, abrazándolos, pasó a formar parte de otro elemento paratextual, la página legal.

FIGURA 8. *Guardas con dibujos de Luz bocetados e intervenciones digitales para las tintas planas y los libros (2023)*



Fuente: elaboración propia

5.3.3. Recursos estéticos

Entre los distintos niveles de figuración, se puede clasificar las primeras ilustraciones —La tía de Luz sale de la librería y las escenas de piratería— como ilustraciones con una estética más figurativa (en las casas de la calle y en los barcos pirata) mientras que el mundo de las princesas, por ejemplo, está representado con una estética más naif.

Se recurre al lenguaje del cómic, al bocadillo, pero sobre todo a la viñeta en algunas de las ilustraciones, no solo en su formato más reconocible con línea de contorno sobre fondo blanco, sino que también aparecen superpuestas sobre otra imagen o sin la línea de contorno.

Max no solo es un personaje de apoyo. En las ilustraciones lo vemos disfrutar acompañando a Luz, jugando, durmiendo, defendiéndola y acompañándola en sus aventuras. Pero si lo observamos bien nos encontramos con que él también vive sus propias microhistorias.

Otros recursos que se utilizan son el juego de las diferencias —en la página de los perros— y personajes sobre un fondo blanco, que ayuda a centrar la atención en la acción que se está produciendo.

Por último, aparece el recurso del trampantojo en distintos formatos y ocasiones, no únicamente en la cubierta, donde se simula el libro envuelto en papel de regalo y en la que todos los elementos tipográficos aparecen escritos sobre hojas pegadas con cinta adhesiva. También encontramos trampantojos en ilustraciones interiores como la de los cuentos clásicos, donde los personajes surgen entre las páginas del libro y la ilustración final, en la que Luz camina por las páginas y habla al lector.

FIGURA 9. *Ejemplo de microhistoria de Max en una de las ilustraciones en la que lo vemos acechando a un ratón*



Fuente: elaboración propia

5.3.4. Álbumes y libros ilustrados referenciados

El texto hace referencia a algunos álbumes concretos que también se representan en las ilustraciones. Estos aparecen enmarcados en viñetas para que sean distinguibles. Son: Ese Robot soy yo (2020) de Yoshitake, *Mi amigo extraterrestre* (1957) de Bonilla, *El gato garabato* (1957) de Dr. Seuss, *El topo que quería saber quién había hecho eso*

en su cabeza (1990) de Holzwarth y Erlbruch, *No dejes que la paloma conduzca el autobús* (2014) de Willems y Frederik (1967) de Lionni.

Las referencias continúan de forma más sutil con dos álbumes míticos sobre monstruos muy diferentes y distanciados en el tiempo: *Dónde viven los monstruos* (1963) de Sendak y *El monstruo de colores* (2012) de Llenas.

También de manera indirecta se hace referencia en el texto aquellos álbumes lúdicos recargados de elementos donde debes encontrar cosas y del que el más conocido es *¿Dónde está Wally?* (1986) de Handford.

Los cuentos clásicos aparecen referenciados todos en una única ilustración en la que se representan personajes de *Los tres cerditos*, *La sirenita* o *Peter Pan* entre otros.

FIGURA 10. *Arriba: detalle de la pared de Luz. Abajo: portadas de los libros y álbumes que aparecen referenciados en ella*



Fuentes: arriba, elaboración propia. Abajo, de izquierda a derecha: editoriales Kalandraka, Biblioteca Furtiva, Salamandra y Serres

Por parte de la ilustración se hacen continuas referencias, mucho más veladas, a álbumes, libros ilustrados y tiras cómicas. Si bien estas referencias tienen intención de educar el gusto estético y hacer homenajes personales a sus autores referentes, lo cierto es en lecturas con mentor, se pueden trabajar con la guía de secuencia lectora propuesta por CEPLI. Son las siguientes:

En la habitación de Luz aparecen referencias de álbumes en la decoración de la pared: *Harry Potter*, *Manolito Gafotas*, *Pequeño Azul y Pequeño Amarillo* y *El Punto*.

FIGURA 11. *Portada de el Principito y muestra de referencia en la ilustración sobre viajes de El libro sorpresa de Luz*



Fuentes: izquierda, editorial Salamandra. Derecha, elaboración propia

La ilustración en formato cómic, donde aparece Luz leyendo en el sillón de orejera acompañada de su amigo Max, es un homenaje a otra gran lectora, Enriqueta de Liniers y a su gato Fellini y, de hecho, la broma que le hace su hermano está tomada de una de sus tiras cómicas.

La ilustración del libro de cuentos clásicos es una autorreferencia a *Y entre líneas… un pirata* (2009) que realicé junto a la autora Zandra Montañez.

En la ilustración de animales grandes el elefante sobre el que se encuentra Luz hace referencia a *Rosa caramelo* (1975) de Turín y Bosnia.

Respecto a la ilustración de la barca con la noche reflejada sobre la superficie del mar, son muchas las referencias a una imagen tan bella. Las mías fueron la portada de *La noche estrellada* (2006) de Liao y la película *La Vida de Pi* (2012) de Lee.

En la escena de los monstruos, además de las referencias directas a los álbumes de Sendak y Llenas, hay referencias menos evidentes a un álbum islandés, *Trolls. Philosophy and Wisdom* (2011) de Pilkington en el juego de cuernos, colmillos y grandes narices enrojecidas de grupo de monstruos.

En muchas de las ilustraciones hay referencias a algunos álbumes de Beatrice Alemagna, entre ellos, *Un gran día de nada* (2016), especialmente la vegetación de formas caprichosas en la ilustración de los monstruos y en la de los animales.

Por último, el mundo de *El principito* (1943) de Saint-Exupéry aparece en la ilustración de viajes con Luz dirigiéndose en el cohete de Objetivo: la Luna (1953), el decimosexto álbum de *Las aventuras de Tintín*

6. CONCLUSIONES

La Fundación Alonso Quijano fue la impulsora de la idea de fomentar la lectura de álbumes ilustrados a través de *El libro sorpresa de Luz*. Pero creyeron en ella y colaboraron con su financiación otras empresas e instituciones: Baratz, empresa de desarrollo e implementación de software para bibliotecas que, además de financiar, ha incluido a la fundación en su proyecto de Responsabilidad Social Corporativa mediante la difusión de *El libro sorpresa de Luz*, el Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura infantil de la Universidad de Castilla La Mancha, y la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla La Mancha con fondos Cofinanciados de la Unión Europea.

Por su parte, la librería online Agapea se ha comprometido a la difusión de la labor de la fundación y a la promoción del libro, el cual, entre otras acciones, se mostrará en la página de inicio de su web la tercera semana de abril, coincidiendo con el día del libro.

Somos conscientes de que presentamos un proyecto joven y aunque no dudamos que su influencia será favorable, sabemos que será complicado cuantificar los efectos que puede provocar su lectura en el lector infantil. Se trata de una gota de lluvia, que solo junto a otras muchas irá penetrando y empapando las mentes de estos jóvenes lectores, volviéndolas fértiles, preparándolas para que prosperen en ellas educación, arte, cultura y conocimiento.

FIGURA 12. *Página legal del libro con logos de las empresas e instituciones financiadoras del proyecto*



Fuente: elaboración propia

Creemos que el álbum *El libro sorpresa de Luz* es un ejemplo de cómo transmitir un mensaje educador a través de un medio lúdico.

Igual que la educación, la investigación científica y académica ha de asumir el reto de generar estudios del complejo proceso creador de los álbumes ilustrados pues estos suponen una herramienta fundamental para la construcción emocional, personal, social y artística de las personas desde la infancia. Esperamos que caso de *El libro sorpresa de Luz* sirva a la comunidad científica como modelo tanto en su metodología de producción del álbum como en la de análisis y documentación de dicho proceso

El libro sorpresa de Luz es una aportación más al fomento de la lectura y a la formación competente estética y lectora y que los buenos álbumes ilustrados son fuente de incubación de lectores competentes. Los grandes proyectos educativos de la comunidad internacional necesitan mucho de estas modestas aportaciones para lograr llevar la educación de calidad a todos los rincones del planeta.

7. REFERENCIAS

Arnheim, R. (1993). Consideraciones sobre la educación artística. Paidós

Arrizabalaga, M. (21/12/2012). «El libro inédito de los cuentos de Calleja que su nieto guarda en el cajón». En ABC Historia. Disponible en: https://www.abc.es/cultura/abci-libro-inedito-cuentos-calleja-201205120000_noticia.html (Fecha de consulta 16 de febrero de 2024)

Cerrillo Torremocha, P. (2016). El lector literario. Fondo de Cultura Económica

Freedman, K. (2006). Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte. Octaedro

Fundación Alonso Quijano (s.f.). ¿Podrá Luz mantener a raya su curiosidad hasta el día de su cumpleaños? https://www.alonsoquijano.org/actividades/el-libro-sorpresa-de-luz

García Padrino, J. (2018). Historia crítica de la literatura infantil y juvenil en la España actual (1939-2015). Marcial Pons Historia Ediciones. Disponible en: https://elibro—net.uma.debiblio.com/es/lc/uma/titulos/130715 (fecha de consulta 12/03/2024)

Gray, C. y Malins, J. (2004). Visualizing Research. A guide to the research process in Art and Design. Routledge

Kolb, D.A. (2014). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development (2nd edition). PH Professional Business

Lamata Contada, R. (2013). La actitud creativa. Narcea

Larrañaga, E. y Yubero, S. (4 de mayo de 2024). Guía de secuenciación lectora. JCCM. El libro sorpresa de Luz. En UCML [Sitio web] https://www.uclm.es/en/centros-investigacion/CEPLI/Materiales/Materiales/Guias-de-secuenciacion-lectora/El-libro-sorpresa-de-Luz

López Fernández Cao, M. (2004). Educación artística y demanda social, o la necesidad de la educación artística en la educación general. En Merodio de la colina, M.I. (directora). Las artes plásticas como fundamento de la educación artística. Ministerio de educación y ciencia

López Romero, B. (2006). Educar el gusto estético a través del relato. En López Romero, B. (directora). El cuento como instrumento para el desarrollo de la creatividad artística. Ministerio de educación y ciencia

— (2006). El cuento, vehículo de transmisión de conceptos y valores sociales. En López Romero, B. (directora). El cuento como instrumento para el desarrollo de la creatividad artística. Ministerio de educación y ciencia

Rico, L. (1994). El buen espectador. Espasa

Shapiro, L. (2004). El lenguaje secreto de los niños. Editorial Urano

Universidad de Castilla la Mancha (s/f.). Guías de secuencia lectora. https://www.uclm.es/centros-investigacion/cepli/materiales/guias%20de%20secuenciacion%20lectora

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. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4846714 (fecha de consulta 12 de mayo de 2024)

7.1. Corpus de libros y álbumes ilustrados mencionados

Alemagna, Beatrice (2014). El maravilloso Mini-peli-coso

Alemagna, Beatrice (2016). Un gran día de nada

Bauer, Jutta (2000). Madrechillona

Blake, Quentin (1990). Mr. Magnolia

Bonilla, Rocío (2017). Mi amigo extraterrestre

Bonilla, Rocío (2017). La montaña de libros más alta del mundo

Cremades Raúl (autor) y Peláez, Cristina (ilustradora). El libro sorpresa de Luz. http://u.uma.es/e31/

Dahl Roald (1988). Matilda

Dr. Seuss (1957). El gato Garabato

Graham Bob (2007). Rose meets Mr. Wintergarten

Handford, Martin (1986). ¿Dónde está Wally?

Hergé (1930-1976). Las aventuras de Tintín

Hergé (1953). Objetivo: la Luna [álbum nº 16 de Las aventuras de Tintín]

Holzwarth, Werner (autor) y Erlbruch, Wolf (ilustrador) (1990). El topo que quería saber quién había hecho eso en su cabeza

Lee, Ang (director) (2012). La vida de Pi [película]

Liao, Jimmy (2006). El sonido de los colores

Liniers (2003-). Enriqueta. En Macanudo [cómic seriado]

Lionni, Leo (1967). Frederick

Lionni, Leo (1959). Pequeño Azul y Pequeño Amarillo

Llena, Anna (2011). El monstruo de colores

Miyazaki, Hayao (2001). El viaje de Chihiro [película de animación]

Pacovská, Květa (1991). El pequeño rey de las flores

Pilkington, Brian (2011). Trolls. Philosophy and Wisdom

Quino (1964-1973) Mafalda

Roberts, David (2002). Tino el Cochino

Ross, Tony (2005). ¿Por qué?

Saint-Exupéry, Antoine de (1943). El principito

Sendak, Maurice (1963). Donde viven los monstruos

Smith, Sidney (2017). Town is by the sea

Turin, Adela (autora) y Bosnia, Nella (ilustradora) (1975). Rosa caramelo

Ungerer, Tomi (1961). Los tres bandidos

Wells, Rosmary (1973). Julieta estate quieta

Willems, Mo (2014). No dejes que la paloma conduzca el autobús

Yoshitake, Shinsuke (2020). Ese robot soy yo

RECREAR A PICASSO

DOMINGO SÁNCHEZ RUIZ
Centro Universitario de Magisterio "Virgen de Europa"

1. INTRODUCCIÓN

El 23 de abril de 2023 se cumplieron 50 años de la muerte de Picasso, pintor malagueño de notable celebridad popular, presente en los mayores museos y colecciones del mundo. Pero lo más impresionante de Picasso no es su fama o los suculentos avatares de su vida (Richardson, 1991), sino su sorprendente y dilatada trayectoria creativa.

Descubrir a Picasso es sorprenderse por las continuas variaciones de estilo, constantes experimentaciones, juegos despreocupados y pruebas técnicas. Contemplar la obra de Picasso es sumergirse en la enorme cantidad de estudios y dibujos precedentes a cada gran obra e identificar los contactos con las principales vanguardias del momento. Todo esto nos desvela un creador incansable de dilatada trayectoria que parece un conjunto amplio y variado de diversos artistas (Warncke y Walther, 2007). Realmente, sin detenernos a comprobar la veracidad de la frase a él atribuida, podemos decir que: llegar a pintar como los niños le llevó toda una vida. (Martínez, 2023)

Apreciar la obra de Picasso desde la intuición de sus búsquedas creativas, para después experimentar como él y jugar materialmente con el trazo despreocupado y libre de figuración inmediata nos proporciona unas enormes posibilidades creativas. Es por ello que, este descubrimiento personal nos lleva a aprovechar la efeméride para emprender un proyecto de formación con los alumnos de Grado en Educación Infantil y Primaria que potencie el crecimiento en la sensibilidad artística desde la experiencia, tanto apreciativa como productiva (Martínez y Gutiérrez, 2011). Esta experiencia, tenía que ser, como no podía de otra

manera, la del emblemático artista malagueño. Al contrario de otros proyectos que hemos venido llevando a cabo con esta intencionalidad en los últimos años en nuestro Centro, donde solo acertamos a tocar superficialmente algunos aspectos del arte, vemos interesante detenernos en la trayectoria de un único artista, para sumergirnos con más profundidad en la trayectoria de su creatividad.

Todo ello forma parte de un empeño más que necesario de trabajar por una adecuada consideración de la Educación Artística en nuestro sistema educativo, empezando por la formación de los futuros docentes, desde unos enormes retos que la situación cultural y social presente nos plantea. Si Acaso (2009, p.36) nos anunciaba hace años que una "pedagogía tóxica" impulsada por el "hiperconsumo" había alejado a los estudiantes del fenómeno artístico, que por otra parte, había enfermado de espectacularización para llamar la atención en un mundo lleno de reclamos audiovisuales, la situación en los años veinte de nuestro siglo multiplica esta distancia, enormemente marcada por el imparable ascenso de las plataformas de contenido audiovisual y el furor adictivo de las redes sociales. El imperio de la imagen y los constantes fogonazos y llamadas de atención presentes en los productos de nuestra cultura visual nos han sometido a una vida de consumidores voraces incapaces de contemplar con calma cualquier obra de arte.

Para los niños de hoy, al igual que para los jóvenes y los adultos, entrar en un museo, donde están las antiguas obras de arte, estáticas y mudas, supone un verdadero esfuerzo anacrónico, que acaba frecuentemente en incomprensión y falta de motivación. Ni las sutilezas de color o textura, ni los hallazgos formales, ni los caminos narrativos o conceptuales o los mensajes inquietantes de las grandes obras de arte que pudiéramos contemplar desde las vanguardias del siglo XX hasta la actualidad, sorprenden ya al espectador medio, cuya sensibilidad estética orbita a años luz de esta realidad y no digamos más de las obras más clásicas del Arte. No podríamos decir menos de las obras de arte contemporáneo, que la opinión de la mayoría tacha de contradictorio y frustrante (Gómez del Águila y Vaquero, 2013).

Por tanto, hay que seguir luchando porque el arte recupere su lugar, para que los hombres y mujeres del mañana no sean una masa ignorante

sin actitud crítica y una buena forma de hacerlo es impulsar la experiencia artística en los futuros docentes. Es por eso que la experiencia que presentamos en el presente capítulo se ha desarrollado como proyectos de equipo, en los cuales, se trabajará desde la apreciación de un buen conjunto de obras conocidas de Picasso enmarcadas dentro de una de sus etapas, para pasar a la recreación de las mismas en forma de obras propias, fundamentalmente en acrílico sobre lienzo.

Esta experiencia de producir la obra propia de arte, al estilo de Picasso, tendrá una marcada intencionalidad didáctica, ya que se continuará con el diseño de pistas de trabajo en aulas de Educación Artística en Primaria e Infantil. Posteriormente, el proyecto continúa con otro grupo de alumnos de Grado de Infantil que recibirán la visita de escolares de 5 años, para los cuales elaborarán una exposición con las obras realizadas y unos juegos plásticos de creación basados en las obras de Picasso.

2. OBJETIVOS

Nos planteamos, en la línea de las necesidades detectadas los siguientes objetivos:

- Propiciar en los/as alumnos/as una visión de conjunto apreciativa del acontecimiento Picasso (vida, obras y dinámica creativa), situándolo como hito fundamental en las vanguardias artísticas del siglo XX.
- Situar en clave de experiencia artística mediante la creación de una obra pictórica o escultórica de forma grupal, cuyo mensaje fundamental esté relacionado con una etapa o técnica propia de Picasso.
- Desarrollar el estudio de las posibilidades didácticas del camino creativo de Picasso mediante la realización de propuestas didácticas para Educación Primaria o Infantil, en formato de exposición didáctica y participativa.

La simple lectura de estos objetivos en este mismo orden nos desvela que el proyecto tendrá una fase de apreciación y descubrimiento, otra de producción artística y creativa y una última de proyección didáctica.

3. METODOLOGÍA

Como hemos adelantado en la exposición, estamos ante una experiencia en el aula de Grado que implica varios grupos y asignaturas que irán desarrollando sus diversas fases.

3.1. Grupos implicados y asignaturas de grado.

El proyecto comenzó su puesta en marcha como el principal trabajo de equipo de los alumnos de primero de Grado de Primaria en la asignatura Enseñanza y aprendizaje de la expresión plástica y visual, que cursan en el primer semestre del curso y posteriormente, en el segundo semestre en los de primero de Grado de Infantil en la asignatura llamada Expresión plástica.

Entre las competencias y resultados de aprendizaje de Grado de Primaria destacamos:

- Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes.

En ella podemos ver una relación directa, no necesariamente ligada a la proyección didáctica, con lo cual queda reforzada nuestra intencionalidad de empezar formando a la persona de los estudiantes en una mayor sensibilidad artística.

Por su parte, en el Grado de Infantil, tenemos:

- Promover la sensibilidad relativa a la expresión plástica y a la creación artística.
- Comprender y valorar la experiencia que las artes visuales aportan a la totalidad del proceso educativo y su importancia en la formación integral del niño en la fase de Educación Infantil.

Estas competencias de grado tienen una mayor relación con el proceso de la Educación y formación de los niños.

El proyecto, continúa, a la vez, avanzado el segundo semestre, en manos de un grupo de alumnos de tercer curso de Grado de Infantil, que cursan una asignatura optativa llamada Educar a través del juego plástico. En ella encontramos una sorprendente y específica competencia que nos acerca aún mucho más a nuestra idea:

- Potenciar la capacidad creativa del alumno partiendo de la exploración de las vanguardias artísticas del siglo XX y de la importancia que éstas atribuyeron al juego como estrategia de creación.

El total de alumnos implicados asciende a 160 alumnos de Grado de Primaria y 90 de grado de Infantil.

3.2. Fase 1: Estudio de las etapas creativas y las obras principales de Picasso

En ambos grupos de primer curso, la guía del trabajo grupal les pedía elaborar un primer acercamiento a la obra de Picasso en una de sus etapas, para elaborar una breve presentación de la misma.

Este primer momento, requería de una previa sesión expositiva en el aula, donde el profesor, presentó el acontecimiento de la obra de Picasso de una forma esquemática, para paliar la esperada falta de conocimiento sobre el autor.

Para este trabajo y para evitar una información sesgada y falta de calidad, se les insiste especialmente en el recurso a fuentes bibliográficas especializadas, impresas, con unos datos fiables y reproducciones de calidad.

Para ello, el profesor de la asignatura en colaboración con biblioteca pone a disposición de los alumnos, entre otras fuentes, el catálogo de obras en dos volúmenes de la colección de grandes genios del Arte Contemporáneo de EL MUNDO (AA.VV. 2004), para describir de una forma sintética las características de cada etapa, la obra de Warncke y Walther (2007) con la posibilidad de observar con muy buena calidad

las obras a las que aluden, la completísima obra de Richardson (1991) para añadir elementos de mayor profundidad, y otras obras complementarias como algunos catálogos de colecciones como la del Legado Cervos expuesta en Sala Miramar de Málaga (1988) o artículos presentes en el número especial de IDEAL (2003) editado con la ocasión de la inauguración del Museo Picasso de Málaga.

Con todo ello, los alumnos deben hacer un esfuerzo por determinar las características esenciales de la creación de una sola etapa del autor. Se pone especial énfasis en rechazar argumentos que no se hayan constrastado con la observación de las obras para que el discurso sea lo más genuino posible y nunca plagiado.

De todas las etapas en las que los innumerables estudios sobre Picasso dividen su trayectoria creativa, nos quedamos con:

- Período de Formación o primeros años.
- Etapa azul.
- Etapa rosa.
- Cubismo analítico.
- Cubismo sintético.
- Clasicismo.
- Expresionismo.
- Décadas de madurez.
- Escultura.

Nótese que quedan atrás, sin remedio, muchísimos hitos importantes de su vida, como su etapa negra, el cubismo hermético o su contacto con el surrealismo. La escultura de Picasso, queda como un apartado de cualquier etapa, aunque era importante no dejarla atrás.

Atrás quedan otros muchos capítulos de Picasso, como la cerámica o el grabado, pero cualquiera puede comprender que no se puede abarcar todo.

3.3. Fase 2: bocetos y recreación de una obra reconocida de Picasso

El proyecto continúa con la parte de expresión artística. La guía explica claramente que esta elaboración en forma de recreación de una obra en acrílico sobre lienzo, de Picasso, debe ser grupal pero debe partir del pensamiento, en forma de boceto, de cada uno de los miembros del grupo.

Es importante tener en cuenta dos claves de esta fase del trabajo. La primera es que la obra recreada debe parecerse al estilo de Picasso en la etapa correspondiente. En cuanto a la segunda clave, es crucial que los alumnos tengan diferentes opciones de recreación. Por tanto se les ofrecen diversos caminos:

- Aproximación a la copia: Tanto con la totalidad de la obra como de un fragmento, el camino es hacer la obra lo más parecida posible al original, tanto formal como técnicamente. Se les aconseja que haya al menos un detalle, que varíe intencionadamente de la obra original.

- Cambios en la composición: Los elementos de la obra o su fragmento son los mismos pero situados en distinto lugar o modificados en su tamaño relativo. Se pueden modificar fondos o elementos en función de un nuevo mensaje.

- Nueva versión propia: Es la forma más arriesgada de hacer una recreación. Consistiría en crear una obra nueva manteniendo el estilo. Basicamente es, crear otras obras como si las hubiera hecho el mismo Picasso.

3.4. Fase 3: diseños didácticos para alumnos de la etapa correspondiente

El trabajo de los alumnos de 1º de ambos grados, continúa con un apartado de diseño didáctico a partir de los elementos esenciales del currículo actual, en especial en la Comunidad Autónoma de Andalucía. En especial, los alumnos tienen que hacer una cuidada selección de las competencias específicas del Área de Educación Artística en Primaria y de

Comunicación y Representación en Infantil, en concreto respecto al Lenguaje Plástico. Vinculados los saberes básicos asociados, cada equipo elabora una propuesta secuenciada (en relación con el formato de Situaciones de Aprendizaje en forma de pasos y sesiones muy concretas.

Es importante que, en esta propuesta, aunque breve, estén presentes tanto la dimensión apreciativa como la dimensión productiva de cualquier actividad de Expresión Plástica (Martínez y Gutiérrez, 2011). Por ello, es importante que los alumnos se esfuercen en estimular la apreciación artística y la sensibilidad estética en los alumnos, como paso inicial de la propuesta. El paso siguiente será elaborar sencillos pasos de ejecución técnica, que nunca olviden la dinámica creativa del estilo o etapa asignada.

Estas propuestas metodológicas pueden ser variadas y en ello reside la importancia de todo este proyecto. Como motivar la creatividad es realmente difícil, en nuestro caso, intentamos estimular el diseño creativo mediante algunas sugerencias:

- La primera, con el objeto de promover la observación, consiste en analizar bien algunos trucos estilísticos y formales de Picasso. Estamos hablando de cómo construye caras, manos, brazos, cuerpos, etc. Hay que observar también qué tipo de texturas crea, mediante líneas, manchas, degradados a base de pinceladas, o ver, cómo dibuja animales con una sola línea, o como si siluetas paleolíticas se tratase.

- Otra sencilla propuesta consiste en completar una obra original a partir de fragmentos que podríamos considerar inconclusos, aprovechando que Picasso dejaba muchas de sus obras sin terminar.

- Otro enfoque didáctico puede prestar atención a los personajes recurrentes como las mujeres, los arlequines, los niños, las palomas, los caballos, el minotauro o el mismo Picasso.

- Quizá sería interesante, prestar atención a temas concretos presentes en la obra de Picasso: la violencia, las emociones concretas, la situación de la mujer o el bodegón de objetos inesperados.

Estos diseños didácticos elaborados por alumnos de 1º no serían puestos en práctica en la exposición, aunque servirían para ser revisados por los compañeros que sí intervendrían en ella

3.5. Fase 4: diseño de la exposición y juegos plásticos para las visitas

El grupo de alumnos de grado de 3º de Infantil, elaboraron a finales de abril todas las fases posteriores del proyecto, para su puesta en práctica.

Para ello, se dividió al grupo disponible (15 alumnos) en dos subgrupos. Repartimos las etapas de Picasso trabajadas en dos bloques. Para ello realizaron las siguientes actividades:

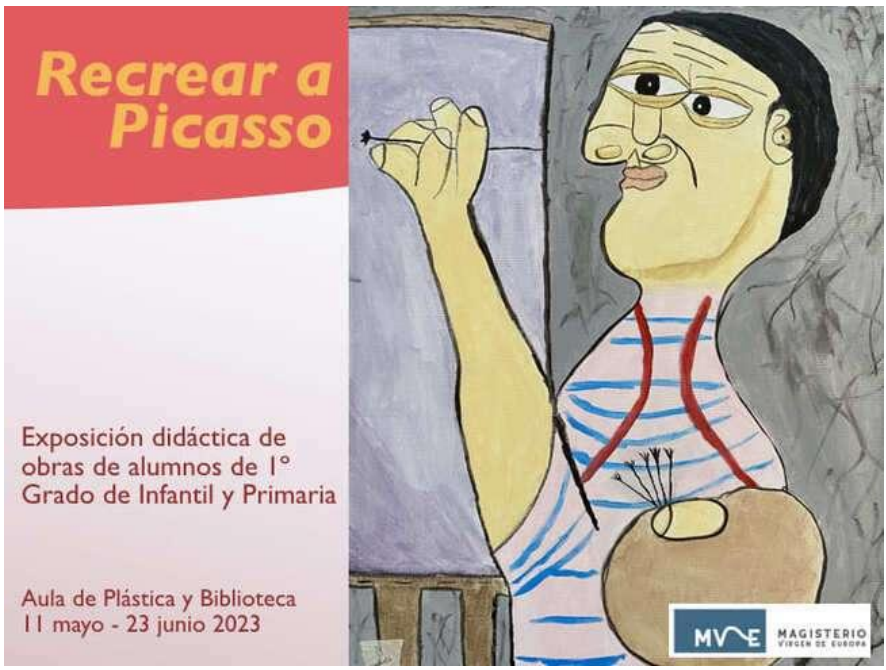
- Revisar cada etapa en los trabajos presentados por los alumnos de 1º, para ver que la información estaba correcta y cada etapa estaba bien explicada.
- Recopilaron todas las obras pictóricas realizadas, detectando los originales de Picasso, haciendo una selección para cada etapa.
- Elaboraron una cartela para cada etapa, que mostraba las obras originales de Picasso.
- Finalmente, diseñaron actividades para los visitantes (5 años) acordes en tiempo y espacio con el formato museo. Cada etapa contaría por tanto, con un solo juego plástico que los niños podrían realizar, después de ver la exposición, en unos 15 minutos aproximadamente.

3.6. Fase 5: Exposición y visitas de alumnos de Educación Infantil de 5 años

El proyecto tenía su punto culminante en la Exposición celebrada en el aula de Expresión Plástica del Centro desde el día 11 hasta el 19 de mayo y cuyo cartel podemos ver en la Figura 1. Recibió la visita de cuatro grupos de Educación Infantil de 5 años de diferentes centros escolares cercanos con un total de 98 niños.

Los niños, una vez eran recibidos en el patio de entrada, se les acompañaba a la sala. En primer lugar, veían una breve proyección introductoria sobre Picasso y las normas básicas fundamentales que tenían que ver con el espacio en el que estábamos y para qué servía. Inmediatamente, el grupo era dividido en tres equipos de 8 con un alumno de grado al frente para hacer un breve recorrido por todas las etapas hasta detenerse en la etapa asignada en torno a la cual, realizarían la producción plástica.

FIGURA 1. *Cartel de la exposición*



Fuente: Propia

La exposición pasó al término de los días de visita, al espacio de Biblioteca del Centro, con horario abierto, para que también pudieran verlo los alumnos de cualquier curso y cualquier otra persona interesada, hasta el final de los exámenes de junio.

3.7. Fase 6 y final: Evaluación de la visita y el aprendizaje de los niños visitantes

A modo de reflexión sobre el trabajo realizado y sobre la respuesta de los visitantes, los alumnos elaboraron un documento de presentación de las etapas asignadas y materiales elaborados, que contenía la explicación de los juegos plásticos diseñados y una reflexión final sobre la consecución de los objetivos propios de partida. Era importante en este documento la presencia de fotografías de todo el proceso de tal forma que, evaluar, fuera más sencillo a partir de las imágenes expuestas.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Antes de la reflexión sobre el trabajo realizado por los alumnos, debemos mencionar que, al finalizar el trabajo en cada uno de los cursos implicados en el proyecto, quisimos recibir un pequeño *feedback* sobre lo aprendido a través de un sencillo cuestionario. Consiste en 14 preguntas de diverso tipo. Utilizaremos los restultados de las respuestas a dichas preguntas a modo de discusión en las siguientes líneas, según la fase del proyecto a la que se refieren.

4.1. Valoración de los trabajos entregados sobre las etapas de Picasso para la 1ª fase del proyecto

La presentación de cada etapa de Picasso por los grupos de primer curso, tanto de Infantil como Primaria, desde la observación de algunas características de sus obras, dio lugar a trabajos diversos. Podemos decir que los trabajos prsentados fueron de calidad. En primer lugar, es notable que los alumnos tomaron en serio la consulta de bibliografía de calidad. El punto más dificultoso fue hacer una presentación propia de las características de una etapa desde la observación concreta de algunas obras y sus detalles.

Es decir, para ellos es mucho más fácil resumir en qué consiste el cubismo analítico resumiendo la información consultada que entender qué significa esa información y corroborar por sí mismos las características. Este segundo paso, cuando se hizo bien, fue la clave para entender qué equipos habían entrado en la dinámica.

En el cuestionario se les preguntaba si recordaban qué etapa les había correspondido y si les había resultado fácil entenderla. 42 % afirman que les fue bastante fácil o muy fácil, para un 21 %. Sólo el 37 % añaden que les ha sido sólo "algo" fácil. Es patente que ellos perciben que es sencillo lo que se les pide, aunque no se percatan de que no lo realizan con toda la competencia posible.

4.2. VALORACIÓN DE LAS OBRAS PICTÓRICAS Y BOCETOS REALIZADOS PARA LA 2ª FASE DEL PROYECTO

El resultado de esta fase fueron más de 50 obras producidas por los alumnos, entre pinturas y esculturas, entre las que se hizo una selección.

Como cabría esperar, los resultados fueron variados, como variadas eran las etapas y estilos de Picasso. Podemos valorar muy positivamente el resultado y el esfuerzo de casi todos los alumnos implicados, incluso con ejemplos realmente virtuosos y cercanos al Picasso original, como podemos ver en las figuras 2 y 3.

FIGURA 2. *Recreación de "La mujer que llora", 1937*



Fuente: Propia

En otros ejemplos, la dificultad técnica era patente porque es habitual que los alumnos no se hayan enfrentado nunca a la complejidad técnica de una pintura al acrílico sobre lienzo. Las sesiones técnicas intentaron solventar estas dificultades para que los resultados fueran aceptables, al menos como experiencia artística vivida.

En cuanto a las modalidades en que se llevó a cabo la recreación, debemos decir que las más utilizadas, empatando con un porcentaje del 42 % fueron la de aproximación a la copia o la de añadir algunas modificaciones al original. Podemos considerar intentos de copias las obras de las figuras 3 y 4 y 6, con un parecido muy cercano al original.

Las obras compuestas añadiendo cambios, ya fueran pequeños detalles o cambios sensibles al original pero manteniendo un parecido muy cercano a las obras de Picasso nos ofrecieron resultados como los que mostramos en las figuras 2 y 5. Como vemos en ambas, previa consulta de los originales de Picasso, los alumnos han modificado básicamente el fondo. También manifiestan ese punto de vista en sus respuestas al cuestionario, como una modalidad escogida intencionadamente.

La modalidad que tuvo menos éxito fue la versión propia. Realmente es un ejercicio más complejo, ya que, fácilmente se podía rebasar el límite de parecerse al estilo de Picasso. También podemos ver esta opción más minoriaria en las respuestas al cuestionario. La figura 7 nos muestra un claro ejemplo de obra en la que los alumnos, manteniendo el estilo de Picasso, realizaron una nueva obra, cambiando la situación de diferentes personajes presentes en otras obras del autor, para crear una nueva composición, en virtud de un mensaje concreto y un concepto propio.

Dentro de las preguntas del cuestionario planteábamos si había sido un reto interesante para ellos elaborar una obra de arte grupal y unos bocetos previos. El 30 % admite que lo ha sido bastante y el 70 % afirma que lo ha sido mucho.

FIGURA 3. *Recreación de "Los amantes", 1923*



Fuente: Propia

FIGURA 4. *Recreación de "Retrato de Jaume Sabartés" 1939*



Fuente: Propia

Por otra parte, en las respuestas cuando se les pregunta sobre si están satisfechos con sus creaciones plásticas hay una satisfacción sensiblemente mayor con la pintura grupal que con el boceto personal. Casi 46 % están muy satisfechos con su boceto, pero son 77 % los que lo están

con la obra pictórica realizada en grupo. Hubiera sido interesante realizar una reflexión en torno a la autovaloración de las posibilidades creativas, aunque ese camino se sale de nuestro estudio.

FIGURA 5. *Recreación de "Mujeres corriendo por la playa", 1922*



Fuente: Propia

Antes de pasar al apartado valorativo siguiente, habría que decir algo sobre los bocetos entregados individualmente y su uso. Partimos de las reflexiones de Acaso (2017) que refuerzan la idea de no anular los procesos en la creación de la obra de arte, como se viene haciendo de forma habitual en muchas aulas con la exigencia de producir objetos rápidos, efectictas y privados de mensajes. Por tanto, se les pidió simplemente que pensaran en imágenes y se esforzaran en hacerlo manualmente, como paso previo a la obra realizada.

Aunque era de esperar que muchos alumnos no entendieran la necesidad de un boceto, es sorprendente echar un vistazo a los mismos para visualizar cómo piensan individualmente y cómo ponen en juego su honesta destreza en el dibujo o la pintura al servicio de una idea.

Finalmente, aunque deberíamos realizar una valoración también sobre las propuestas didácticas diseñadas por los alumnos de primero, hemos decidido no desarrollar esta cuestión, ya que no estuvieron destinadas a su puesta en práctica, sino solo sometidas a la evaluación posterior de los compañeros de 3º que sí diseñaron los juegos que se llevaron a cabo en la exposición y que sí comentaremos brevemente.

FIGURA 6. *Recreación de "guitarra", 1937*



Fuente: Propia

FIGURA 7. *Recreación de "Mujer sentada con sombrero", de 1961* y "Gato devorando un pájaro" de 1936



Fuente: Propia

4.3. Valoración de la preparación y puesta en práctica de la Exposición, los juegos plásticos propuestos (fases 4 y 5) y evaluación de los alumnos (fase 6)

El grupo de alumnos de 3º de Infantil fue el encargado de la organización de la Exposición "Recrear a Picasso". En esta fase, la intervención práctica tuvo que tener en cuenta muchas exigencias.

Como ya se ha mencionado anteriormente, lo más difícil era transmitir a los alumnos la idea de una exposición, integrando unos mínimos tales como un cartel, el diseño de un itinerario, la didáctica de la agrupación de las obras, las cartelas o la recepción de los visitantes. Esto tuvo que plantearse concienzudamente al principio de esta fase.

El trabajo de selección de las obras a exponer se hizo en virtud del espacio disponible en el aula de Plástica de nuestro centro. Los alumnos visualizaron las obras disponibles, reconociendo los originales de Picasso mientras hacían una síntesis de todas las etapas.

Dispusieron las obras en torno a estas etapas agrupando entre 4 y 6 para cada una de ellas junto a la cartela de cada etapa. Podemos ver una de ellas en la figura 8.

FIGURA 8. *Cartela de la etapa cubismo analítico*



Fuente: Propia

Los mismos alumnos fueron los que determinaron que dichas cartelas debían tener un diseño común y establecieron un máximo de palabras. También decidieron ellos mismos no añadir ningún título a las obras, para no crear confusión entre los visitantes. El conjunto de la selección de obras y su disposición en el aula en torno a la cartela de cada etapa fue realizado con rapidez ya que los alumnos entendieron bien el cometido de la exposición como herramienta de aprendizaje.

Los 98 niños visitantes de la exposición, todos de 5 años y de diferentes centros educativos tuvieron un comportamiento excepcional y mostraron mucho interés. Fueron recibidos por los alumnos de grado y guiados por la exposición junto a sus docentes, según lo previsto, como podemos ver en la figura 9.

Era interesante estudiar si para los alumnos de Grado, poner en contacto a los pequeños con las obras de arte en un espacio expositivo es necesario o interesante. Esto mismo se les preguntó a los alumnos en el cuestionario. En las respuestas, hay un preocupante 14% que responde es poco interesante. Aunque una gran mayoría compuesta por un 34% que responde que lo es bastante y un 52% que añade que lo es mucho, nos causa inquietud al ver que no hay una unanimidad ante la cuestión fundamental que orienta el proyecto, que es el uso del arte en la formación. Nuevamente quedan muchas cuestiones por estudiar y comentar al respecto.

En cuanto a los juegos plásticos que los alumnos pusieron en práctica durante la visita de los niños, es importante decir que estaban muy determinados por el poco tiempo de visita disponible de los niños y eso dio lugar a juegos claramente simples. Para comentar cómo valoramos la puesta en práctica de los mismos, diremos:

- Dos de ellos consistían simplemente en colorear en una fotocopia reducida de los contornos de dos obras emblemáticas de Picasso: El autorretrato azul de 1901 y Maternidad del mismo año en torno a las etapas azul y rosa. Realmente fue algo demasiado simple, aunque la idea inicial hubiera sido jugar con el aprendizaje d e las gamas de color, fría o cálida en una obra según la etapa.

FIGURA 9. *Niños en visita*



Fuente: Propia

- Los juegos orientados a las etapas del cubismo, utilizaron el collage como técnica fundamental, por su rapidez y relación formal, lo que juzgamos como un acierto. Obtuvo interesantes resultados, aunque muy centrados en la figuración, como si de un tamgram se tratase. Podemos ver un ejemplo en la figura 10.

- El juego relacionado con el expresionismo, utilizó una enorme plantilla del Guernica para jugar con los significados de la obra y sus figuras, transformando sus expresiones, colores y relleno. Los pequeños entendieron esta actividad de una forma muy distinta, aunque el resultado fue también interesante.

- También nos pareció interesante el juego en torno a la etapa de madurez. La libre creación picassiana fue acompañada por el dibujo libre de los niños en composiciones realizadas con témperas de calidad y pinceles con depósito de agua. Aunque nos sorprenda, el material era novedoso para los niños y tuvo

más protagonismo que el resultado final, aunque valoramos también interesantes algunas de las creaciones.

– Finalmente, respecto a la etapa de la escultura, nos sorprendió que los alumnos de grado escogieron un material sencillo para componer en tres dimensiones, como una brocheta y trozos de esponjas y corcho. Aunque era cómodo y rápido, ofrecía pocas posibilidades y los resultados eran poco creativos, muy similares y sobre todo, muy desconectados de la creatividad de las obras escultóricas de Picasso.

Con estos juegos nos acercamos a la verdadera esencia de este proyecto. Podríamos preguntarnos si estamos convencidos de que la dinámica creativa de Picasso tiene muchas posibilidades desde el punto de vista didáctico para los alumnos de Educación Infantil y Primaria. Esa es la pregunta que también se les planteó a los alumnos de grado en el cuestionario. Nuevamente, un preocupante 14% responden que tiene pocas posibilidades. 42% responde que bastantes, y 44% que muchas. Aunque seguimos con una mayoría de alumnos favorables a la naturaleza del proyecto, la respuesta no se decanta de forma mayoritaria por la máxima respuesta. Aunque esto se podría discutir de varias formas, nos presenta una aceptación favorecedora pero no entusiasmada ante el proyecto.

Para ir terminando este apartado sobre las fases finales de la puesta en práctica del proyecto, debemos comentar algo sobre las evaluaciones presentadas por los alumnos que organizaron la exposición que hemos llamado fase 6 del proyecto.

El dossier presentado por los dos equipos organizadores, una vez que todo terminó, fue por una parte concluyente, pero por otra decepcionante. En ambos casos, los alumnos completaron los apartados que se les pedían, en cuanto a los objetivos y diseño curricular de la propuesta, la presentación de las etapas, el diseño de la exposición y cartelas, y los juegos propuestos. Añadieron escasas fotografías del proceso.

FIGURA 10. *Juego plástico*



Fuente: Propia

Evaluando el trabajo de los alumnos podemos decir que presentaron una precaria reflexión sobre los objetivos propuestos en la que no añadieron verdaderas razones que discutieran el grado de consecución de los mismos o añadieran posibles modificaciones o mejoras en el proyecto.

4.5. PUNTO DE VISTA DE LOS ALUMNOS SOBRE SU APRENDIZAJE EN LA TOTALIDAD DEL PROYECTO

El capítulo de los resultados de la experiencia y su discusión no podía terminar sin un reflejo del punto de vista de los principales usuarios que son los alumnos de grado sobre todo el proyecto y la repercusión en su aprendizaje.

Además de la relación constante con ellos durante todo el proyecto, el cuestionario ha sido herramienta clave para recoger sus impresiones. Como fue realizado por todos los grupos, los resultados recogen la impresión general, aunque analizar por una parte los de 1º y por otra los

de 3º nos daría impresiones distintas al haber participado en diferente forma y diversas fases del proyecto.

Una pregunta esencial fue preguntarles a los alumnos qué ha sido lo más positivo de todo el proyecto, con respuesta abierta. Un 55% de las respuestas se basan en el trabajo en equipo y en haber conocido más a sus compañeros. La siguiente respuesta más repetida, con un 42% tiene que ver con la figura de Picasso, su descubrimiento como creador y el contenido de sus obras. La tercera respuesta más común ya baja a un 23% y tiene que ver con el reto de haber realizado una obra en común. Obtendremos una conclusión al respecto en el siguiente apartado.

Tenemos una pregunta muy reveladora en ese cuestionario: ¿Qué has aprendido al realizar este proyecto sobre Picasso? Las respuestas a la pregunta abierta son mucho más variadas que en la anterior. Lo más repetido son el 40% de respuestas que tienen que ver directamente con Picasso en alguna de sus facetas, creatividad, obras, vida o relevancia en general unido al 19% de respuestas que mencionan algo concreto sobre una de sus etapas. Mucho menor es el porcentaje de respuestas, un 9%, que tienen que ver en este caso con el trabajar en equipo. Finalmente, otra cuestión bastante repetida, en un 20% de respuestas es el haber trabajado alguna cuestión técnica o de destreza al realizar la obra.

5. CONCLUSIONES

El proyecto en su totalidad, nos lleva a las siguientes reflexiones conclusivas:

- Trabajar desde el arte puede tomar diversos caminos. Nos parece muy adecuado realizarlo en forma de experiencia artística, es decir, hacer vivir a los futuros docentes el reto de crear una obra, experimentar técnicas y fusionar ideas, para después mostrar, discutir y motivar.

- En nuestro caso, el acercamiento ha sido solo en la figura de un autor, por su relevancia y por la ocasión de la efeméride. Es también un camino viable en otros casos ya que, junto a la experiencia de recrear sus obras, está la de conocer su

trayectoria creativa y lo que todo ello pone en juego. Unir la trayectoria artística a la trayectoria vital y evolutiva es también una ocasión extraordinaria de aprendizaje.

- El centro de nuestro proyecto ha sido la dinámica creativa. Hemos partido de la experiencia extraordinaria y sorprendente de Picasso y el aprendizaje se ha producido también al experimentar su forma de crear, poniendo en juego ideas y nuevas soluciones. También este ha sido el camino propuesto para los niños en Infantil y Primaria, ya que la dinámica creativa de cada etapa de Picasso ha inspirado las propuestas didácticas.

- Dentro de esta dinámica creativa está el refuerzo del proceso de cualquier obra. Por encima de una Educación Artística basada en productos rápidos y efectistas hemos propuesto una construcción compleja y lenta. Aunque no se haya llevado este proceso a las propuestas didácticas, aunque haya sido un proceso muy tradicional, manual y laborioso, mu consideramos que ha formado parte del aprendizaje y concienciación de los futuros docentes.

- El formato exposición también ha sido una herramienta esencial del proyecto. Ha puesto en marcha tanto la ilusión de los alumnos que han realizado las obras como el trabajo de los que han organizado el evento y han recibido las visitas.

- Una experiencia de esta complejidad requiere un mayor proceso de reflexión, tanto previo para su diseño, como posterior, propuestas de mejora y sobre todo, diseño de investigación. Sería interesante definir los puntos centrales a estudiar, medir el cambio y aprendizaje tanto de los alumnos de grado como de los niños visitantes.

Nuestro proyecto ha sido una experiencia cargada de sensaciones positivas, resultados e ilusión. El estallido de color y formas de las creaciones de Picasso, unidas a las de las sinceras recreaciones de nuestros alumnos, los retos de la técnica y la destreza, los nervios por el

acontecimiento de la exposición y la visita de los niños y por supuesto, todo el aprendizaje recogido, nos han llenado de satisfacción.

No ocultamos la necesidad de revisar profundamente todo el proyecto para futuras ediciones, bien con otro artista, con un movimiento o época de la historia, sobre una temática, o sobre la enorme versatilidad del Arte Contemporáneo, con la intención de que los futuros docentes aprendan las enormes posibilidades educativas del área cuando es entendida en contacto directo con la experiencia artística en sus múltiples facetas.

8. REFERENCIAS

AA.VV. (2003). Picasso vuelve. Publicación especial de VOCENTO en Andalucía con motivo de la inauguración del Museo Picasso Málaga. IDEAL.

AA.VV. (2004). Picasso. Colección: Los grandes genios del Arte Contemporáneo. El siglo XX. Biblioteca EL MUNDO.

Acaso, M. (2009). La educación artística no son manualidades. Catarata.

Acaso, M. (2017). Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación. Paidós.

Gómez del Águila, L.M. y Vaquero-Cañestro, C. (2014). Educación Artística y experiencia importada: Cuando la construcción de significados recae en lo anecdótico. Arte, Individuo y Sociedad, 26(3), 387-400.

Martínez García L. M. y Gutiérrez Pérez, M. R. (2011). Las artes Plásticas y su función en la Escuela. Algibe.

Martínez Pérez, E. (2023). Pablo Picasso. Escritos. (1935-1959). Akal.

Richardson J. (1991). Picasso. Una biografía. Alianza Editorial.

Sala Miramar Málaga (1988). Exposición de las obras de Pablo Picasso del Legado Christian e Yvonne Zervos a la Ciudad de Vézelay. Ayuntamiento de Málaga.

Warncke, C.P. y Walther, I.F. (2007). Pablo Picasso. Taschen.

ENTRE LA TRADICIÓN Y LA INNOVACIÓN EN LAS ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE ARTES PLÁSTICAS Y DISEÑO: UN ANÁLISIS DE LA ESPECIALIDAD DE CERÁMICA

DAVID VERGARA RICO
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Tomando en consideración la relevancia histórica y la continua innovación tecnológica del sector cerámico en España, se evidencia la necesidad imperante de ajustar el sistema educativo para afrontar los desafíos estructurales y lograr un crecimiento económico sostenible a largo plazo. La reciente aprobación de la Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional (Gobierno de España, 2022) plantea una oportunidad única para reformar el sistema de educación profesional y satisfacer las demandas emergentes del mercado laboral.

Esta ley reconoce no solo la importancia de la Formación Profesional como motor de crecimiento y generador de empleo de calidad (R.D, 2022), sino también la urgencia de corregir el déficit de cualificación de la población española y alinearla con las exigencias del mercado laboral proyectadas hacia el futuro, particularmente hacia el año 2025 y más adelante.

En este contexto, el sector cerámico, que abarca desde la producción artesanal y artística hasta la innovación en diseño y tecnología, se posiciona como un área estratégica para la implementación de estas reformas educativas. Sin embargo, para aprovechar plenamente el potencial de la Formación Profesional en el ámbito de la cerámica, es esencial repensar las enseñanzas artísticas profesionales en esta especialidad (Ministerio de Educación y Formación Profesional, s.f.).

Esto implica no solo actualizar los contenidos y métodos de enseñanza, sino también asegurar una oferta formativa inclusiva y adaptable a las necesidades individuales de los estudiantes en todas las etapas de su vida (Murillo Ligorred y otros, 2023). La transformación del sistema educativo en el campo de las artes plásticas, especialmente en la especialidad de cerámica, no solo contribuirá al desarrollo económico y tecnológico del sector cerámico, sino que también promoverá la igualdad de oportunidades en el acceso a una formación de calidad.

En última instancia, este proceso de reforma educativa beneficiará no solo a la industria cerámica y al mercado laboral, sino que también fortalecerá el tejido social y contribuirá al crecimiento económico y social del país en su totalidad (ASCER, 2022). Además, el modelo propuesto por la Ley de Formación Profesional brinda oportunidades de formación reconocidas y valoradas tanto por ciudadanos como por empresas, sin restricciones de edad y compatibles con las obligaciones personales y laborales.

Este modelo aspira a ser inclusivo, integrador y constantemente actualizado, ofreciendo un apoyo continuo de orientación profesional y permitiendo la creación de trayectorias personalizadas. Con una dimensión europea e internacional, se proyecta como un sistema acreditado y adaptable, en el que todos los ciudadanos tendrán acceso a una oferta de formación que les permita adquirir nuevas competencias, mantener actualizada su competencia profesional, avanzar en la especialización de su cualificación y progresar en el ámbito educativo y formativo.

1.1. Contexto legal y educativo

La Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación, y el Real Decreto 37/2010, del 15 de enero, establecen las bases para las enseñanzas artísticas profesionales en artes plásticas y diseño, incluyendo las especialidades dentro de la cerámica artística:

- Técnico superior en cerámica artística: enfocado en el desarrollo de piezas cerámicas con alto valor estético y funcional.

- Técnico superior en modelismo y matricería cerámica: especializado en la creación de moldes y modelos para la producción en serie de piezas cerámicas.
- Técnico superior en recubrimientos cerámicos: centrado en el diseño y aplicación de recubrimientos para piezas cerámicas.
- Técnico en alfarería y decoración cerámica: aborda aspectos más específicos y tradicionales de la cerámica.

1.2. Relevancia histórica y continua innovación

El sector cerámico en España ha experimentado una notable evolución desde sus raíces artesanales milenarias hasta convertirse en un referente de innovación en diseño y tecnología. A lo largo de su historia, la cerámica artística ha sido un componente esencial del patrimonio cultural español, conservando técnicas tradicionales que se han transmitido de generación en generación.

Sin embargo, en las últimas décadas, el sector ha ido incorporando tecnologías avanzadas que han transformado significativamente la producción y el diseño cerámico. Estas innovaciones no solo han mejorado la eficiencia y la calidad de los productos cerámicos, sino que también han permitido a los artistas y diseñadores explorar nuevas posibilidades creativas. Tecnologías como la impresión 3D, el diseño asistido por computadora (CAD) y nuevos materiales cerámicos han ampliado las fronteras de lo que se puede lograr en esta disciplina.

Además de las mejoras técnicas, la cerámica artística ha visto una integración más profunda de conceptos contemporáneos en el arte y el diseño. Los artistas cerámicos actuales no solo dominan las técnicas tradicionales, sino que también están al tanto de las últimas tendencias y prácticas en el mundo del arte. Esta combinación de tradición e innovación ha contribuido al desarrollo económico y cultural del país, posicionando a España como un líder en la producción cerámica a nivel mundial. (ASCER, 2022)

Para aprovechar al máximo este potencial, es crucial que el sistema educativo se mantenga actualizado y alineado con estas innovaciones.

Esto implica no solo enseñar las técnicas tradicionales, sino también incorporar en los programas de estudio las nuevas tecnologías y enfoques que están redefiniendo el campo de la cerámica artística. Así, los estudiantes podrán estar mejor preparados para contribuir al desarrollo continuo del sector y enfrentar los desafíos del mercado laboral actual.

1.3. Necesidad de actualización y reforma educativa

La Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional (2022) reconoce la importancia de la formación profesional como motor de crecimiento y generador de empleo de calidad. Esta ley también destaca la urgencia de corregir el déficit de cualificación de la población española y alinearla con las exigencias del mercado laboral proyectadas hacia el futuro, especialmente hacia el año 2025 y más adelante.

En este contexto, el sector cerámico se posiciona como un área estratégica para la implementación de estas reformas educativas. Sin embargo, para aprovechar plenamente el potencial de la formación profesional en cerámica, es esencial repensar las enseñanzas artísticas profesionales en esta especialidad. Esto implica:

- Actualización de contenidos y métodos de enseñanza: incorporar los últimos avances técnicos y artísticos en los currículos.
- Oferta formativa inclusiva y adaptable: asegurar que la formación se adapte a las necesidades individuales de los estudiantes en todas las etapas de su vida.
- Transformación del sistema educativo: promover la igualdad de oportunidades en el acceso a una formación de calidad.

1.4. Impacto de la reforma educativa en el sector cerámico

La reforma educativa en el campo de las artes plásticas, especialmente en cerámica, no solo contribuirá al desarrollo económico y tecnológico del sector cerámico, sino que también fortalecerá el tejido social y

contribuirá al crecimiento económico y social del país en su totalidad. El modelo propuesto por la Ley de Formación Profesional brinda oportunidades de formación reconocidas y valoradas tanto por ciudadanos como por empresas, sin restricciones de edad y compatibles con las obligaciones personales y laborales. Este modelo aspira a ser inclusivo, integrador y constantemente actualizado, ofreciendo un apoyo continuo de orientación profesional y permitiendo la creación de trayectorias personalizadas.

2. OBJETIVOS

El **objetivo principal** de esta investigación es analizar cómo las enseñanzas artísticas profesionales regladas en la especialidad de cerámica artística pueden adaptarse a las demandas contemporáneas, manteniendo un equilibrio entre la tradición y la innovación.

Para lograr este objetivo general, se plantean los siguientes **objetivos específicos**:

- Evaluar el contexto legal y educativo que sustenta la formación en cerámica artística en España, con especial énfasis en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y el Real Decreto 37/2010, de 15 de enero.
- Analizar los desafíos que enfrentan los programas educativos en la especialidad de cerámica artística para mantenerse al día con las demandas del mercado laboral actual.
- Explorar estrategias innovadoras que puedan mejorar la calidad y relevancia de la formación en cerámica, promoviendo una integración más sólida de los aspectos técnicos, artísticos y conceptuales en el proceso educativo.
- Evaluar el impacto potencial de la reforma educativa en el sector cerámico, considerando cómo las nuevas políticas y modelos formativos pueden contribuir al desarrollo económico y social, así como a la generación de empleo de calidad.

Estos objetivos específicos guiarán la investigación, permitiendo una evaluación detallada de cómo repensar las enseñanzas artísticas profesionales de cerámica artística en el contexto de las artes plásticas para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

3. METODOLOGÍA

Dado que la información más accesible se basa en la experiencia personal del autor principal de la investigación en formación profesional de cerámica artística, se empleará el método de investigación autoetnográfico, complementado con el análisis de la legislación educativa existente, el análisis de otras investigaciones en esta área, así como el análisis transversal.

- Autoetnografía: Se utilizará la autoetnografía del autor principal para explorar y reflexionar sobre las experiencias personales del autor en la formación profesional de cerámica artística, incluyendo tanto la de Grado Medio en Alfarería como el Grado Superior en Cerámica Artística. Se recopilarán y analizarán vivencias, percepciones y aprendizajes, permitiendo una comprensión profunda de los desafíos y oportunidades en la educación cerámica desde una perspectiva subjetiva.

- Análisis de la legislación educativa: Se llevará a cabo un análisis detallado de los programas educativos de formación profesional en cerámica artística a nivel nacional. Se examinarán los planos de estudio, contenidos curriculares, metodologías de enseñanza y objetivos de aprendizaje, buscando identificar similitudes, diferencias y áreas de mejora en comparación con la experiencia personal del autor.

- Análisis transversal: Se llevará a cabo un análisis transversal de las categorías temáticas identificadas en la síntesis de la bibliografía, explorando las interconexiones y las relaciones dinámicas entre ellas. Este análisis permitirá una comprensión más profunda de la complejidad de la formación en cerámica y de los posibles mecanismos para mejorarla.

Esta combinación metodológica permitirá a los autores reflexionar sobre las experiencias personales en la formación profesional de cerámica artística, contextualizándolas dentro del panorama educativo más amplio y proporcionando una visión crítica y reflexiva sobre los desafíos y oportunidades en la enseñanza de esta disciplina.

4. DISCUSIÓN

El análisis de la normativa establecida en el Boletín Oficial del Estado del sábado 6 de febrero de 2010 revela discrepancias significativas entre las disposiciones teóricas y la realidad práctica en los centros de formación de Artes Plásticas y Diseño, específicamente en la especialidad de Cerámica Artística. A continuación, se detallan estas discrepancias y se evalúa su impacto en la calidad de la formación.

4.1. Discrepancias entre la normativa y la realidad educativa

4.1.1. Ratios de alumnos por profesor

La normativa establece ratios máximas de 1 a 15 alumnos por profesor en los módulos de taller y de 1 a 30 en otros módulos. Sin embargo, en la práctica, no todos los centros cuentan con el personal necesario para cumplir con estas ratios. Esto compromete la calidad de la enseñanza, ya que un mayor número de alumnos por profesor puede limitar la atención individualizada y el seguimiento personalizado del progreso de cada estudiante. La sobrecarga de trabajo para los profesores también puede afectar negativamente su capacidad para impartir una formación de alta calidad.

4.1.2. Requisitos específicos para la obtención de los títulos

La normativa establece requisitos claros para la obtención de los títulos de Técnico Superior en Cerámica Artística y otras especialidades relacionadas. Estos requisitos incluyen la superación de todos los módulos formativos, la realización de un proyecto final y la fase de formación práctica. En la práctica, puede haber inconsistencias en cómo se

evalúan estos requisitos entre diferentes centros, lo que puede llevar a diferencias en la calidad de los titulados.

4.1.3. Condiciones para la fase de formación práctica

La fase de formación práctica en empresas, estudios o talleres es un componente crucial de la formación profesional. La normativa detalla las condiciones bajo las cuales deben realizarse estas prácticas, incluyendo la duración mínima y los objetivos de aprendizaje esperados. Sin embargo, la realidad muestra que no todos los centros tienen acuerdos sólidos con las empresas de cerámica para proporcionar prácticas de calidad. Esto puede resultar en experiencias prácticas insuficientes o no alineadas con los objetivos formativos.

4.1.4. Instalaciones educativas

La normativa exige que los centros de formación cuenten con instalaciones adecuadas, como laboratorios de química, esenciales para la formación técnica en cerámica. Sin embargo, muchos centros carecen de estas instalaciones, lo que limita la formación técnica de los alumnos en aspectos fundamentales para la cerámica. La falta de infraestructura adecuada puede impedir que los estudiantes adquieran las competencias necesarias para su desarrollo profesional y su capacidad para innovar en el campo de la cerámica.

4.1.5. Actualización de perfiles profesionales

Al analizar el perfil profesional y las competencias requeridas para los estudiantes en el campo de la alfarería, se observa una falta de actualización en función de los modelos productivos modernos utilizados en la industria cerámica. Esta desactualización refleja una limitación en la visión de los distintos modelos productivos existentes en el sector cerámico, lo que puede generar una brecha en la formación de los estudiantes. La formación debe reflejar las prácticas contemporáneas para asegurar que los graduados estén preparados para las demandas del mercado laboral actual.

4.1.6. Especificidad de los objetivos educativos

La normativa carece de especificidad en los objetivos generales del ciclo formativo, especialmente en lo que respecta a metodologías de enseñanza relacionadas con la expresión artística en cerámica. Esta falta de claridad puede limitar la formación integral de los estudiantes y dejar vacíos importantes en cuanto a la adquisición de habilidades necesarias para enfrentar los desafíos del mercado laboral actual. Los objetivos educativos deben ser claros y específicos para guiar eficazmente el proceso de enseñanza y aprendizaje.

4.1.7. Incorporación de referentes contemporáneos en el currículum

Al examinar el anexo de la misma normativa, se observa que en el apartado 4.1, que trata sobre los objetivos generales del ciclo formativo dentro de las enseñanzas mínimas, no se hace referencia a la necesidad de incluir el aprendizaje sobre los distintos referentes contemporáneos ni la perspectiva dentro de los elementos de producción artística contemporáneos. Este vacío en el currículum educativo limita la exposición de los estudiantes a los avances tecnológicos y herramientas desarrolladas a lo largo de la historia en el campo de la cerámica artística. La falta de incorporación de referentes contemporáneos en el plan de estudios puede resultar en una formación desactualizada y desconectada de las tendencias actuales en el ámbito artístico.

4.1.8. Disparidad en los requisitos de selección del personal docente

El análisis del anexo 3 de la misma ley revela una disparidad en los requisitos de titulación para los funcionarios que imparten enseñanzas en la familia profesional de cerámica. Mientras que los profesores de artes plásticas y diseño deben contar con una titulación pedagógica mínima para ejercer como funcionarios, los maestros de taller no tienen este requisito, lo que amplía el número de solicitantes para estas plazas. Esta discrepancia puede llevar a una situación en la que los profesionales sin una formación pedagógica específica accedan a puestos de enseñanza en cerámica. Como resultado, muchos opositores pueden centrarse en las plazas de maestros de taller, independientemente de su

especialidad formativa, lo que puede comprometer la calidad de la enseñanza en esta área.

Además, la falta de una baremación específica para las titulaciones en cerámica en las oposiciones puede desfavorecer a los candidatos con formación específica en este campo. Esto puede resultar en una selección de personal docente que carece de experiencia y conocimientos especializados en cerámica, lo que impacta negativamente en la calidad de la educación impartida en esta disciplina.

4.1.9. Metodologías didácticas y criterios de evaluación

La normativa específica las metodologías didácticas y los criterios de evaluación que deben aplicarse para asegurar una formación integral y de calidad. Sin embargo, en la práctica, estas metodologías pueden no implementarse de manera uniforme debido a la variabilidad en la preparación y recursos de los docentes. Esto puede llevar a una evaluación inconsistente de los estudiantes y a una formación desigual.

5. RESULTADOS

En este apartado, se presentan las opciones de mejora derivadas del análisis de la normativa educativa y su implementación en los centros de formación de Artes Plásticas y Diseño, específicamente en la especialidad de Cerámica Artística. Estas recomendaciones se basan en la identificación de discrepancias entre la normativa y la realidad educativa, así como en estudios y propuestas actuales para optimizar la formación profesional en cerámica. A continuación, se detallan las principales medidas para abordar los problemas detectados y mejorar la calidad de la educación en esta disciplina.

5.1. Ratios de alumnos por profesor

Para abordar la discrepancia entre las ratios establecidas por la normativa y la situación real en los centros educativos, se recomiendan las siguientes acciones:

– Aumentar la contratación de personal docente: Incrementar el número de profesores en los centros educativos para cumplir con las ratios establecidas y mejorar la calidad de la enseñanza.

– Implementar políticas de apoyo y formación continua para el profesorado: Asegurar que los docentes reciban formación continua para gestionar eficazmente grupos de estudiantes y mejorar sus habilidades pedagógicas (UNESCO, 2006) (Murillo Ligorred y otros, 2023)

5.2. Instalaciones educativas

Para mejorar y actualizar las instalaciones educativas y asegurar una formación técnica adecuada, se sugieren las siguientes medidas:

– Invertir en infraestructura: Mejorar y actualizar las instalaciones de los centros, asegurando que todos los estudiantes tengan acceso a laboratorios y talleres bien equipados.

– Establecer asociaciones con la industria: Colaborar con empresas del sector cerámico para proporcionar recursos y equipamiento moderno a los centros educativos (UNESCO, 2006)

5.3. Actualización de perfiles profesionales

Para asegurar que la formación refleje las prácticas contemporáneas, se proponen las siguientes acciones:

– Revisar y actualizar los currículos formativos: Incorporar las últimas tendencias y tecnologías utilizadas en la industria cerámica en los programas educativos.

– Fomentar la colaboración entre centros educativos y la industria: Incluir en el currículo la participación de profesionales de la industria para asegurar que la formación esté alineada con las necesidades actuales del mercado laboral. (R.D, 2022)

5.4. Especificidad de los objetivos educativos

Para mejorar la claridad y especificidad de los objetivos educativos, se sugieren las siguientes acciones:

- Definir objetivos educativos claros y específicos: Establecer objetivos detallados que guíen eficazmente el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Implementar metodologías de enseñanza innovadoras: Adoptar enfoques pedagógicos que promuevan la creatividad, el pensamiento crítico y la innovación en la cerámica artística (Murillo Ligorred y otros, 2023)

5.5. Incorporación de referentes contemporáneos en el currículum educativo

Para asegurar que los estudiantes estén expuestos a las tendencias y prácticas contemporáneas en cerámica artística, se recomiendan las siguientes medidas:

- Integrar artistas contemporáneos en el plan de estudios: Incluir en el currículum a artistas cerámicos contemporáneos reconocidos. Analizar sus técnicas y conceptos permitirá a los estudiantes apreciar la diversidad y evolución de la cerámica artística.
- Incorporar tecnologías avanzadas: Actualizar el currículum para incluir tecnologías como la impresión 3D y el diseño asistido por computadora (CAD). Estas tecnologías amplían las posibilidades creativas y conectan la cerámica con otras disciplinas artísticas y de diseño.
- Fomentar la participación en proyectos contemporáneos: Involucrar a los estudiantes en proyectos que utilicen innovaciones tecnológicas y enfoques artísticos contemporáneos, como colaboraciones con artistas actuales, residencias artísticas y participación en exposiciones internacionales.

– Actualizar continuamente el contenido curricular: Establecer un proceso de revisión y actualización continua del currículum, incorporando estudios de caso, artículos académicos recientes y talleres con expertos contemporáneos para mantener la pertinencia y actualidad de la formación

5.6. Disparidad en los requisitos de titulación y la selección de personal docente

Para garantizar una enseñanza de calidad y coherencia en los requisitos de titulación, se proponen las siguientes acciones:

– Establecer criterios de titulación uniformes para todos los docentes: Asegurar que todos los profesores, incluidos los maestros de taller, tengan formación pedagógica y experiencia en cerámica.

– Implementar un sistema de baremación específico: Crear criterios claros y específicos para la selección de personal docente con formación y experiencia en cerámica (R.D, 2022)

6. CONCLUSIONES

El análisis de la formación profesional en la especialidad de cerámica artística revela varias críticas donde la normativa y la práctica educativa no están alineadas, presentando oportunidades significativas para la mejora. A continuación, se presentan las conclusiones clave de esta investigación, estructuradas de manera analítica y detallada.

6.1. Discrepancias entre la normativa y la realidad educativa

La investigación ha identificado discrepancias considerables entre las disposiciones teóricas de la normativa y la realidad práctica en los centros de formación. Las ratios de alumnos por profesor, las instalaciones educativas y los requisitos para la obtención de títulos no siempre se cumplen en la práctica, lo que compromete la calidad de la enseñanza. Estas discrepancias afectan negativamente la formación de los estudiantes, limitando su desarrollo profesional y su capacidad para innovar en el campo de la cerámica.

6.2. Necesidad de actualización curricular

El currículo formativo en cerámica artística debe ser revisado y actualizado para incorporar las últimas tendencias y tecnologías en la industria cerámica. Esto incluye la integración de artistas contemporáneos reconocidos y el uso de tecnologías avanzadas como la impresión 3D y el diseño asistido por computadora (CAD). La actualización continua del contenido curricular es esencial para mantener la pertinencia y actualidad de la formación.

6.3. Importancia de las instalaciones adecuadas

La falta de instalaciones adecuadas, como laboratorios de química y talleres bien equipados, limita la formación técnica de los estudiantes. Es crucial invertir en la infraestructura de los centros educativos y establecer asociaciones con la industria para proporcionar los recursos necesarios. Esto garantizará que los estudiantes adquieran las competencias técnicas fundamentales para su desarrollo profesional.

6.4. Revisión de los perfiles profesionales

La formación debe reflejar las prácticas contemporáneas de la industria cerámica para asegurar que los graduados estén preparados para las demandas del mercado laboral actual. La colaboración entre centros educativos y la industria es vital para alinear la formación con las necesidades del mercado. Los currículos deben ser revisados y actualizados periódicamente para incluir las últimas innovaciones y tendencias del sector.

6.5. Especificidad de los objetivos educativos

La normativa actual carece de especificidad en los objetivos educativos, lo que puede limitar la formación integral de los estudiantes. Establecer objetivos claros y específicos es fundamental para guiar eficazmente el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, la implementación de metodologías de enseñanza innovadoras puede promover la creatividad, el pensamiento crítico y la capacidad de los estudiantes para innovar en la cerámica artística.

6.6. Disparidad en los requisitos de titulación y la selección de personal docente

Existen disparidades en los requisitos de titulación para los docentes, con una falta de formación pedagógica específica para los maestros de taller. Esto puede afectar la calidad de la enseñanza. Es necesario establecer criterios de titulación uniformes y un sistema de baremación específico para asegurar que los profesionales más cualificados y con experiencia en cerámica puedan acceder a puestos docentes.

6.7. Incorporación de referentes contemporáneos en el currículum educativo

La inclusión de referentes contemporáneos en el currículum es esencial para proporcionar una formación completa y relevante. Integrar artistas cerámicos contemporáneos, tecnologías avanzadas y proyectos innovadores en el plan de estudios permitirá a los estudiantes desarrollar una comprensión amplia y actualizada de la cerámica artística. Esto fomentará su capacidad para innovar y adaptarse a los cambios en la industria.

6.8. Impacto potencial de la reforma educativa

La reforma educativa tiene el potencial de transformar significativamente el sector cerámico. Al abordar las discrepancias identificadas y aprovechar las oportunidades de mejora, la educación cerámica puede convertirse en un motor de desarrollo económico y social. Un modelo educativo inclusivo, integrador y actualizado, con apoyo continuo de orientación profesional y trayectorias personalizadas, preparará a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI y contribuirá al crecimiento económico y social del país.

7. PROPUESTAS DE MEJORA

Con base en las conclusiones de esta investigación, se proponen las siguientes recomendaciones para mejorar la formación profesional en cerámica artística:

- Aumentar la contratación de personal docente y mejorar las ratios de alumnos por profesor.
- Invertir en la infraestructura de los centros educativos y establecer asociaciones con la industria.
- Revisar y actualizar los currículos formativos periódicamente para incluir las últimas tendencias y tecnologías.
- Establecer criterios de titulación uniformes para todos los docentes y un sistema de baremación específico.
- Incorporar artistas contemporáneos y tecnologías avanzadas en el plan de estudios.
- Fomentar la participación en proyectos contemporáneos y actualizar continuamente el contenido curricular.

Implementar estas recomendaciones contribuirá a una educación cerámica de alta calidad, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mercado laboral contemporáneo y fomentando la innovación en la disciplina.

8. REFERENCIAS

ASCER. (2022). *El sector cerámico español*. https://portal.ascer.es/el-sector/

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2024). *Enseñanzas profesionales de* Artes *Plásticas y Diseño*. https://bit.ly/3wLkcyW

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s.f.). *Atribución docente del profesorado (FP Cerámica)*. https://bit.ly/4dHkyHs

Murillo Ligorred, V., Revilla Carrasco, A., & Caeiro Rodríguez, M. (2023). *Perspectivas contemporáneas de la educación artística: métodos, creación, investigación y buenas prácticas docentes* (1ª EDICIÓN ed.). SERVICIO DE PUBLICACIONES. UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. https://doi.org/ISBN: 978-84-18321-70-2

R.D, M. (12 de 06 de 2022). Los técnicos cerámicos alertan de la falta de profesionales en Castellón y piden impulsar la formación. *El Periodico Mediterraneo*. https://bit.ly/4dFAaLB

Roig, B. (09 de 10 de 2023). El azulejo de Castellón, obligado a acelerar en I+D para diferenciarse. *El Periodico del Azulejo*. https://bit.ly/3yjsi2x

UNESCO. (2006). Hoja de Ruta para la Educación Artística. *Conferencia Mundial sobre la Educación Artística.* Lisboa. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200_spa.locale=es

SECCIÓN VI.

ARTE Y MEMORIA HISTÓRICA

UNA APROXIMACIÓN A LOS ASPECTOS METODOLÓGICOS PARA LA RECUPERACIÓN Y PRESERVACIÓN DE LOS ELEMENTOS MATERIALES E INMATERIALES DE LOS ESPECTÁCULOS DE VENTRILOQUIA

RAQUEL RACIONERO NÚÑEZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Las labores del investigador que centre su estudio en el campo de la antropología cultural vinculado a determinadas manifestaciones artísticas, pasa por la búsqueda de fuentes y de testimonios que le permitan reconstruir los acontecimientos y acciones llevadas a cabo en el pasado. Un ejemplo de esto lo encontramos en la recuperación de algunos espectáculos de variedades, concretamente las sesiones de ventriloquia desde finales del siglo XIX.

La importancia de la recuperación de este patrimonio va más allá de la necesidad de conservar la materialidad de algunos artefactos, ya que estos espectáculos eran el resultado de procesos creativos y artesanales derivados de un conjunto de saberes y oficios en su mayoría vinculados a la tradición. A todo esto hay que añadir que existe una enorme complejidad a la hora de definir este tipo de exhibiciones plásticas del pasado unidas a la acción, en los que los sucesos acontecidos dentro de la escena estaban presentados de forma oral y con ayuda de la gesticulación y de movimiento.

La tradición existente en España relacionada con los espectáculos teatrales de carácter cómico, formado por personajes de carácter popular y más concretamente relacionados con la inclusión entre los objetos escénicos de determinadas figuras articuladas, consistía en introducir en

los sainetes "los bailables" como partes amenizadas a través de las danzas y bailes populares y "los cantables" amenizando el contenido expresado con música. Esto era una constante desde el siglo XVII y con mayor o menor presencia adaptado a las escenas teatrales del género en los siglos sucesivos en España (Barreiro, 2011). Aquellas manifestaciones de folklore y de la música tradicional en forma de jota, cuplé, seguidillas,, etc., acompañados del uso de instrumentos comenzó a ser una parte fundamental que definía este tipo de espectáculos.

1.1. DEFINICIÓN DE LA DISCIPLINA DE LA VENTRILOQUIA

Según el abad De La Chapelle, la ventriloquia se extiende en Occidente como el arte de fingir la emisión de sonidos desde un objeto inanimado y reinterpretando ante un público al pronunciar palabras con la boca y las fosas nasales cerradas, sin mover los músculos de la cara, mientras se usan el vientre, la garganta, la lengua y los labios. En su tratado *Le Ventriloque ou l´Engastrimythe,* publicado en 1772, este autor caracterizó la disciplina que debía poner en práctica el ventrílocuo "moderno" tras examinar trescientos años de historia de la misma. Aportaba con ello una de las primeras definiciones acerca de esta práctica, que perfiló como "el arte que engaña también, viejo como el mundo animado […] y todo aquel que contiene esa facultad de determinar sus movimientos, trae naciente, el arte de fingir" (De la Chapelle, 1772: 15). Destacó así mismo que el ventrílocuo simbolizaba valores elevados más allá de la utilización de su cuerpo como una máquina fonética para producir voces que parecían venir de lejos, aunque fueran articuladas desde cerca. La ventriloquia, que se había conseguido mantener viva hasta entonces gracias a su capacidad para generar curiosidad en el público, alcanzó con su tratado un nuevo estatus y evidencia el esfuerzo llevado a cabo en el contexto de la Ilustración para integrar en el conocimiento científico y aportar luz a esta disciplina de divertimento.

Siguiendo esta misma línea, en 1909, el ventrílocuo Pablo Carro publicó una historia de la ventriloquia en la revista *Eco Artístico,* la revista más importante dentro del género de las variedades en España. El autor aclaraba en ella que el término "ventriloquia" procedía de la unión de *venter* (vientre) y *loqui* (hablar), y resumió el proceso por el cual se

producía el sonido como "una presión parcial y según el grado de fuerza con que deben salir y percibir los sonidos, más o menos fuerte sobre la laringe" (Carro, 5 de diciembre 1909: 4). Con esta afirmación, Carro dejaba a un lado la polémica sobre la idea extendida de que los ventrílocuos poseían un órgano especial ubicado en el vientre. Más allá de localizar el lugar concreto en el que se gesta la voz ventriloquial, entendiendo ésta como una voz emitida por el ventrílocuo distinta a su voz normal, señaló que el éxito de la ventriloquia radica en la manera en la que la voz es *echada*[117] a un lugar más o menos alejado del propio ventrílocuo.

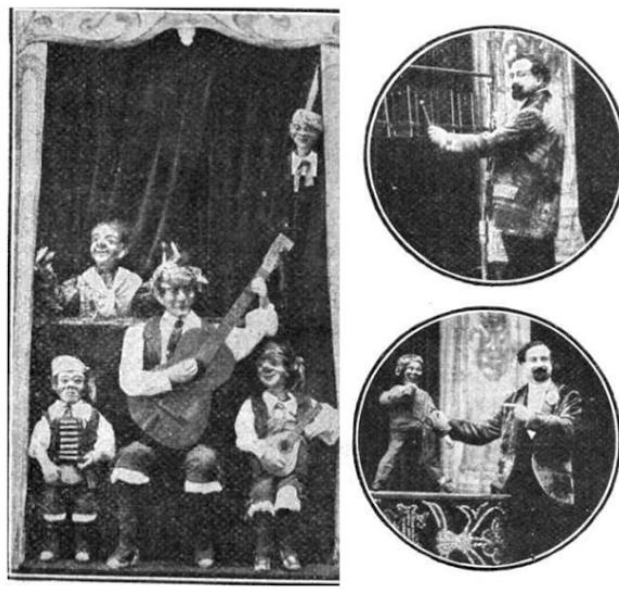
Es difícil determinar el número de ventrílocuos que estuvieron en activo, en España, desde finales del siglo XIX por ejemplo hasta 1964, año de la muerte del ventrílocuo Balder, pero sí que conocemos las figuras que tuvieron una mayor actividad en esos años gracias a las publicaciones periódicas. Un ejemplo concreto que nos ha ayudado a realizar una lista aproximada del número de empresas y profesionales dedicados a la ventriloquía, la encontramos en la *Revista Eco Artístico* (*Eco Artístico*, 15 de enero de 1916: 18). Esta revista mostró en todos sus números publicados, desde el 25 de octubre de 1909 hasta el 30 de mayo de 1923, una guía internacional de empresas y artistas suscriptores que recogía los profesionales relacionados con la ventriloquia dentro del espectáculo de *varietés*. Entre los profesionales había cupletistas, bailarinas, acróbatas, gimnastas, equilibristas, músicos, ilusionistas, transformistas[118], duetistas, ventrílocuos, *dresseurs* y directores de orquesta. Los ventrílocuos que se describen en esta guía de manera constante desde 1909 hasta 1916 incluyen las figuras más relevantes como es el caso de Balder, Gran Felip (fig.1), Llovet, los hermanos

[117] En el argot de la disciplina se utiliza la expresión "echar la voz", como recoge el autor Wenceslao Ciuro en su tratado *La ventriloquia*.

[118] Dentro de las artes escénicas al hablar de transformismo nos referimos a un tipo de expresión artística reconocida especialmente por los cambios que podrían afectar a la figura del actor-manipulador simulando distintos roles, centrado en su caracterización basada en el uso de distintos tipos de atuendos y disfraces, además de la aplicación de maquillaje, modulación de la voz, puesta en escena a través de gestos y maneras concretas. Como ejemplos concretos de esta práctica teatral destacamos el caso de la ópera tradicional china en la que, debido a la prohibición de que las mujeres pudieran actuar en el teatro, era necesario que los actores masculinos adquirieran ese rol para representar a determinados personajes.

Moreno, Frances Roca e hijos, y Francisco Sanz (*Eco artístico,* 25 de mayo de 1910: 9) entre otros.

FIGURA 1*. El ventrílocuo español Caballero Felip en su espectáculo de ventriloquia, musical y de danza en El Casino de Buenos Aires, Argentina.*



Fuente: Caras y Caretas. Revista Semanal Ilustrada

1.2. Antecedentes musicales en las sesiones de ventriloquia

Además de los antecedentes musicales presentes en el teatro para abordar la recuperación del patrimonio inmaterial se ha de destacar la importancia que tuvo la música en la muestra de todo tipo de espectáculos relacionados con los títeres y muñecos de manipulación. En la península ibérica, como así muestran estudios como los realizados por folcloristas e historiadores como Julio Caro Baroja[119] o la historiadora Pilar García de Diego, destaca unas manifestaciones de folclore existente

[119] Julio Caro Baroja (Madrid, 1914-1995) fue un antropólogo, historiador, folclorista y ensayista español. Además obtento la dirección del Museo del Pueblo Español (actual sede del Museo del Traje, en Madrid), así como director de la revista *Dialéctica y Tradiciones Populares.* Sus estudios se centraron entre otros en su interés por la etnografía en España.

en nuestro país lo que se conocía como los "pliegos de cordel" cuyos contenidos reflejaban la tradición oral llevada a cabo "boca a oído y de oído a boca" en su mayoría de forma anónima (Caro Baroja, 1990: 16).

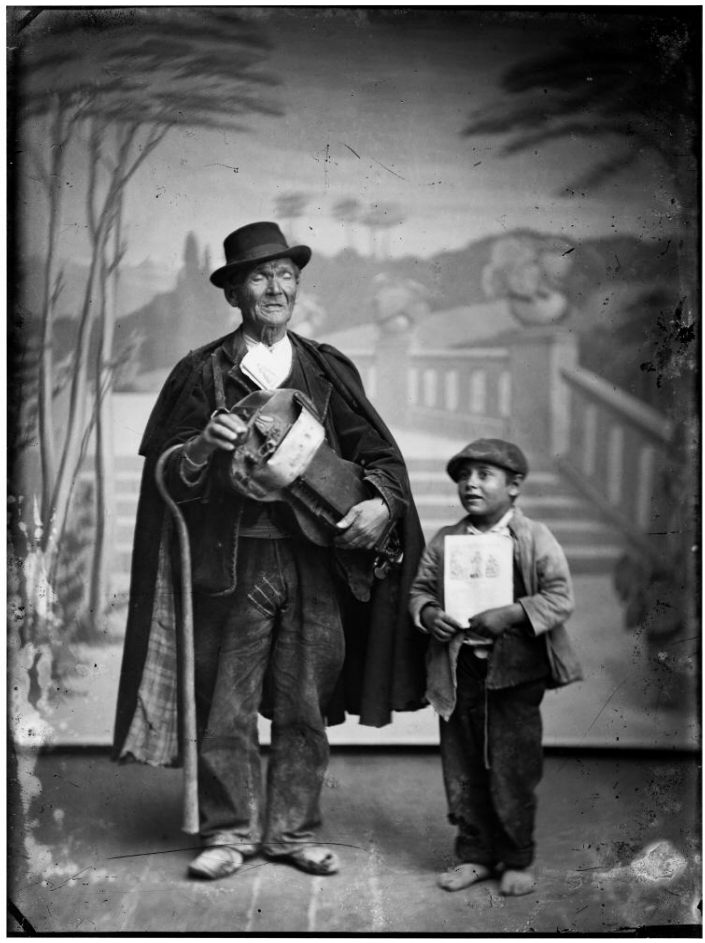
1.2.1. Las coplas de cordel y los romances de ciego

Las composiciones de carácter popular, anónimas y en ocasiones impresas eran el fiel reflejo de un género muy popular puesto en boca normalmente de personas ciegas en forma de romances, acompañado de una zanfona[120] y de un lazarillo (fig. 2). Parte de los espectáculos cómicos relacionados con la manipulación de muñecos entronca con este tipo de coplas de ciego perteneciente a este tipo de manifestaciones orales pertenecientes al patrimonio inmaterial. De tales manifestaciones apenas se conservan algunos instrumentos y un elemento de muestra y difusión en forma de cuadernillos de pocas hojas que contenían las coplas escritas intercaladas con estampas.

Si se realiza un análisis estructural de ambos tipos de espectáculos y los instrumentos por los cuales se difundían, se encuentran ciertas similitudes metodológicas. Al igual que ocurre con los contenidos de los números de ventriloquía, el asunto presente en las coplas de ciego está dirigido a un tipo de público concreto. Éstos integraban romances enunciados basados en la repetición, versionados, recurriendo a los tópicos, y acompañados de música. Muestran estructuras comunes que seguían siendo fórmulas de transmisión oral exitosas que formaban parte de los cancioneros de los repertorios de ventriloquia. Los contenidos conservados en los pliegos de cordel no son más que una herramienta de divulgación de carácter preminentemente audible, cuyo fin último era su carácter oral en el que el ciego actuaba como actor e intermediario encargado de narrar e interpretar (Lorenzo Velez, 1982: 149).

[120] La zanfoña o gaita de pobre es un instrumento musical de cuerda que se empleaba para acompañar al interpretar los romances o coplas de ciego mientras se manipulaban varias marionetas con la ayuda de un lazarillo, empleando la capa y los pies para mostrar las figuras en movimiento.

FIGURA 2. *Negativo fotográfico en B/N correspondiente a un coplero o ciego de la zanfona con su lazarillo mostrando pliegos de cordel fechado entre 1891-1894.*



Fuente: Muséu del Pueblu d´Asturies. Red Digital de Colecciones de Museos de España. http://bit.ly/3Ult1CS

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es contribuir a la recuperación y la conservación del Patrimonio Cultural Material e Inmaterial relacionado con la disciplina de la ventriloquía en España, desde finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, a través del estudio de los elementos materiales e inmateriales que integraban este tipo de obras.

2.1. Objetivos específicos

A continuación se muestran los objetivos específicos:

- Estudiar los ventrílocuos más destacados de este periodo en España, y analizar la relevancia y el significado de este tipo de obras dentro del contexto teatral y escénico de este periodo.
- Profundizar en el estudio de Eugenio Balderrain Alias Balder como uno de los ventrílocuos más importante dentro de este periodo.
- Identificar cada uno de los elementos que forman parte del espectáculo de ventriloquia de este periodo y rastrear la conexión con el contexto histórico.
- Recopilar información básica de esta disciplina, de la puesta en escena y del proceso creativo y de manipulación.
- Recuperar las distintas manifestaciones inmateriales vinculadas a las sesiones de ventriloquia y ponerlos en relación con los elementos materiales conservados.
- Implementar y poner en práctica los modelos de recuperación de patrimonio cultural adaptados a cada caso particular.
- Crear herramientas didácticas como manuales explicativos en los proyectos de difusión para la protección del Patrimonio Cultural Material e Inmaterial.
- Promover la sensibilización de todas las generaciones vinculadas con este patrimonio.
- Evitar la pérdida de la tradición.
- Potenciar las prácticas humanas colectivas.
- Difundir el folclore, la danza y la música.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo tanto el objetivo general como los específicos expuestos anteriormente, se ha estructurado la metodología en distintas fases. La primera fase ha consistido en localizar y consultar las fuentes en fondos documentales, archivos, hemerotecas, museos y colecciones privadas de todos registros tanto físicos como digitales que pudieran aportar información sobre este espectáculo. Se ha manejado un extenso número de fuentes bibliográficas, comentarios, documentación gráfica y fotográfica (fig. 3), anuncios de las sesiones en periódicos de tirada nacional y en revistas monográficas.

En relación con la bibliografía digital, las bases de datos académicas consultadas han sido, AATA Online, BCIN, Cisne Europeana, JSTOR, HathiTrust, WorldCat y Scielo entre las más destacadas.

También se han identificado contenidos sonoros de algunos ventrilocuos, concretamente grabaciones para gramola con algunas piezas musicales que formaban parte del repertorio de las sesiones del cancionero. Se comenzó buscando documentos relativos a testimonios visuales del espectáculo a través de la consulta de archivos, hemerotecas y filmotecas, tanto físicos como online, destacando el Archivo y la Hemeroteca de la Biblioteca Nacional de España (BNE) y filmotecas como la Filmoteca Nacional y la Filmoteca Valenciana, para la localización de todos los registros de imágenes existentes sobre este tipo de representaciones en vivo, en noticiarios como el Archivo Histórico del NODO[121].

Asimismo, en la investigación se abordó la identificación de los lugares de creación y muestra, y los posibles talleres y centros de producción. La consulta de estos datos han sido un paso necesario para poder contextualizar estas acciones, entender el valor de los conocimientos técnicos y la importancia de la transcendencia de este tipo de patrimonio en su dimensión social y artística.

[121] Era el Noticiario Cinematográfico Español creado por la Dictadura del General Francisco Franco en la década de los años 40 del siglo XX, como un servicio de difusión de noticiarios y reportajes que debían exhibirse en todas las salas de cine de forma obligatoria.

FIGURA 3. *El ventrílocuo Eugenio Balder ovacionado en su última aparición pública en el X Festival mágico de la Sociedad Española de ilusionismo en el Circo Price, en Madrid en 1964*



Fuente: Santos Yubero. Archivo Comunidad de Madrid. https://bit.ly/3UnBHNB

Los principales métodos de análisis de los datos han sido de carácter cualitativo y mixto. Las formas de recolectar los datos ha consistido en consultar:

- Manuales y tratados de ventriloquia escritos tanto por especialistas en la materia como por los propios artistas.
- Entrevistas estructuradas y no estructuradas, llevadas a cabo durante la extensa trayectoria de algunos ventrílocuos recogidas en documentos, artículos de prensa y revistas de la época especializadas relacionadas con el ocio y la cultura.
- Testigos biógrafos que contactaron con los ventrílocuos y que pudieron ver el espectáculo, destacando especialmente a los periodistas Marino Gómez Santos, Martín Santos Yubero y Florentino Fernández Girbal que aportaron luz sobre algunas cuestiones.

Para el estudio, la identificación y la recreación de un patrimonio vivo e intangible en el que se incluyen las sesiones de ventriloquia, además del estudio de todos los materiales que corporizan los contenidos, ha sido

necesario recopilar datos que ayudaran a profundizar en las puestas en escena, la programación y el empleo de cada una de una de las creaciones dentro de los repertorios de muestra. El conocimiento de la disciplina de la ventriloquia ha sido posible gracias a la obtención de datos aportados por grandes biógrafos que conocieron directamente este tipo de espectáculos a lo largo del siglo XX. La transcendencia de los datos recopilados por periodistas y fotógrafos como Martín Santos Yubero (Madrid, 1903-1994), Florentino Fernández Girbal (1902-2002), o Marino Gómez Santos (Oviedo, 1930- Madrid 2020) entre los más destacados. La obra de estos autores ha sido consultada, así como el resto de fuentes documentales y musicales, en el Archivo Regional de Madrid Joaquín Leguina, el archivo de la Universidad Rey Juan Carlos, el archivo del Museo Nacional del Teatro y el Centro de Documentación y Museo de Artes Escénicas del Instituto del Teatro (MAE), entre los más destacados.

La documentación fotográfica obtenida tras las entrevistas llevadas a cabo a cada uno de los ventrílocuos y creadores ha aportado una relevante información para entender cómo se llevaban a cabo los espectáculos y para obtener información sobre ellos.

Uno de los fotógrafos que inmortalizó a los personajes más importantes del mundo del espectáculo y de la sociedad española de este periodo fue Martín Santos Yubero. Fue un fotógrafo español que trabajó en prensa en diarios de tirada nacional como ABC o la Nación en Madrid durante la Guerra Civil y en la Posguerra.

Otro de los testigos que aportó un mayor número de información sobre el espectáculo de variedades y sobre las principales figuras de la cultura del momento fue Florentino Fernández Girbal. Éste era historiador, crítico cinematográfico y colaborador en distintos periódicos, además de guionista y realizador de documentales culturales sobre diversas ciudades españolas (Martínez, 2019). Fernández Girbal además abordó unos estudios biográficos relacionados con personajes ilustres entre los que se encontraban ventrílocuos como Eugenio Balderrain Santamaria, alias Balder, Tío Juliano, Francisco Sanz Baldoví y Wences y Felipe Moreno (Hernández, 1999: 70-72). El estudio de los testimonios de Hernández Girbal, aporta una información relevante a la investigación sobre cómo era el espectáculo dentro de los números de variedades

junto con la muestra de otras disciplinas como la de los cupletistas, transformistas, bailarines y ventrílocuos, entre otros.

Es necesario destacar a otro biógrafo de los más reseñados a lo largo del siglo XX, Marino Gómez Santos. Era escritor, periodista y biógrafo que simultaneó éxitos en el campo de la literatura. En su fondo documental[122], entre las que se encuentran escritos, fotografías, videos y audios en los quedan inmortalizados los personajes más relevantes de la literatura, el espectáculo y la sociedad española del siglo XX. Uno de los personajes al que le dedicó sendas entrevistas fue al ventrílocuo Eugenio Balderrain alias Balder (fig.4).

FIGURA 4. *El periodista Gómez-Santos y el ventrílocuo Balder con sus muñecos en 1963 en una de sus entrevistas*



Fuente: Fondo Documental Marino Gómez-Santos (FDMGS). http://fdmgs.urjc.es

[122] Fondo con más de 70000 obras depositado y cedido al Campus de la Universidad Rey Juan Carlos de Fuenlabrada, Madrid.

Otra de las fases de la metodología ha comprendido el estudio, la identificación y el análisis de los componentes inmateriales presentes en la ventriloquia. Cabe señalar que el espectáculo de la ventriloquia en el siglo XIX y durante las primeras décadas del siglo XX integró aspectos tan diversos y complejos culturalmente como pueden ser la prestidigitación, el ilusionismo, la interpretación de repertorios musicales y de danza, la crítica política y social, la comicidad y el folclore, entre otros. Sumado a ello, la ventriloquia incluye técnicas de generación del sonido y unos procesos artesanales de elaboración de los muñecos que se transmiten de generación en generación y, al mismo tiempo, se van enriqueciendo o modificando con cada intérprete. Esta es la razón por la que el trabajo de investigación de este tipo de patrimonio adquiere, en buena medida, un carácter etnográfico. Los restos de este tipo de manifestaciones del pasado posibilitan obtener una nueva lectura sobre el mismo al recuperar lo que Federico García Lorca caracterizaba como "[…] elementos infinitos, vivos, perdurables que viven en un tembloroso presente" (Murga, 2-4 de diciembre de 2014: 133).

Una de las formas empleadas para documentar el folclore ha consistido en reproducir los contenidos y transcribirlos. La recuperación del sonido grabado se puede afirmar como con el uso de la gramola se podía llegar a todo tipo de público, produciéndose de esta forma la democratización de la canción (Barreiro, 2011). Para ello fue necesario introducir las sesiones grabadas dentro de circuitos comerciales, dirigiendo los gaps, los contenidos cómicos y musicales a un mayor número de gente, consiguiendo ampliar los espacios de sociabilidad musical.

Con la recuperación de los contenidos y el intento de documentar la palabra se genera una propuesta metodológica concreta. Dentro del proceso de documentación se plantea la creación de herramientas metodológicas diseñadas para la preservación de los contenidos y elementos inmateriales, basados en acciones como la transferencia, la reproducción, la digitalización o la transcripción encaminados para su posterior mantenimiento, muestra y difusión de esos contenidos.

El investigador aquí recupera los registros sonoros y visuales que dejaron en forma de huella los participantes e integrantes de aquellos

espectáculos, sin tener la posibilidad de llevar una metodología específica de la investigación de acción participativa (IAP), directamente con el grupo que disfrutaba esas acciones. Se llevó a cabo una investigación documental a partir de los registros especificando el porqué de su elección, argumentando y justificando su empleo. Con esta muestra es sabido que se aporta una versión fiel pero que no deja de ser una actualización de un contenido dentro de los múltiples posibles pertenecientes a la memoria colectiva. La textualización de los contenidos de las sesiones son una aproximación a lo acontecido, en el que se añade la figura del investigador encargado de editar y rescatar intencionadamente unos datos, olvidando otros aportados por la improvisación, la inmediatez, la frescura, la intencionalidad y la amputación de parte del acto comunicativo. La identificación de contenidos a través del estudio de algunos libretos y la interpretación a través del lenguaje musical también plantea algunas lagunas, ya que sabemos que la improvisación y la readaptación sobre la escena era una realidad presente en un gran número de sesiones de ventriloquia dentro de los espectáculos de variedades.

4. RESULTADOS

En el proyecto se han identificación hasta la fecha de 230 piezas relacionadas con elementos materiales e inmateriales que formaban parte del espectáculo de los ventrílocuos identificados en activo. Entre los documentos de archivo más relevantes se han recuperado cartas manuscritas, postales, partituras y algún libreto de música. Entre los elementos de carácter material más destacados se encuentran los muñecos de manipulación, máscaras, accesorios textiles de la indumentaria de las piezas, baúles, mobiliario e instrumentos vinculados a las sesiones. Además se han recuperado elementos empleados para publicitar este tipo de espectáculos tales como carteles, programas de mano y una extensa documentación gráfica en forma de postales, fotografías, etc., (tabla 1). Los elementos de carácter inmaterial recuperados han sido obtenidos mayormente tras la reproducción de los contenidos en los discos de pizarra de 78rpm.

***TABLA 1**. Tabla correspondiente a los elementos documentales de carácter material e inmaterial*

	N.º Elementos materiales e inmateriales recuperados		
Ventrílocuos identificados*	Libreto de partituras	Piezas musicales contenidas en discos para gramola	Otros soportes**
Martín	-	2	-
Sanz Baldoví	-	26	15
Balder	3	38	120
Hermanos Moreno	-	-	10
Gran Juliano	-	-	-
Familia Roca	-	-	5
Leopoldo Frégoli	-	-	3
Caballero Felip	-	-	1
Vicente Llovet	-	-	2
Otros	-	-	5
	3	66	161
TOTAL			230

* Loa ventrílocuos más activos desde la segunda mitad del siglo XIX.
** Incluye otro tipo de materiales manuscritos, gráficos y soportes de difusión audiovisual.
Fuente: elaboración propia

Tras el estudio se han obtenido los siguientes resultados que se enuncian a continuación:

1. Dispersión de fondos conservados
2. Dificultad para contactar con los creadores y receptores de este tipo de sesiones
3. Disociación de elementos que inicialmente formaban un conjunto.
4. Carencia en cuanto a los datos conservados de las piezas identificadas.
5. Escasez en cuanto a investigaciones relacionadas con el contenido y el significado de este tipo de obras.
6. Dificultad a la hora de conseguir reproductores para este tipo de soportes sonoros
7. Falta de estudios previos relacionados con la transcripción y digitalización de estas piezas.
8. El estado de los soportes de los discos de pizarra en su mayoría no es bueno, careciendo en su mayoría de unas medidas de protección eficaces.

9. Falta de interés tanto por parte de las instituciones culturales como por parte del público en la conservación y muestra de este patrimonio.

5. DISCUSIÓN

El estudio y la recuperación de toda la información existente relacionada con las sesiones de ventriloquía llevadas a cabo en el pasado ha mostrado hasta la fecha una enorme complejidad. La escasez de referencias hacía este tipo de espectáculos pensados para ser disfrutados en vivo, unido a la pérdida de partes y contenidos esenciales abre una enorme brecha. El extenso número de creadores identificados dentro de este periodo histórico en España demuestran la relevancia que tuvo este tipo de manifestaciones dentro de la sociedad. De esta forma se justifica la necesidad de abordar, identificar y conservar este tipo de patrimonio aunque los datos obtenidos indican la carencia de investigaciones y escasez bibliográfica sobre este tipo de sesiones de ventriloquia. La dificultad aumenta a la hora de abordar la trayectoria de cada uno de los ventrílocuos identificados, y la complejidad para poder especificar como eran los repertorios de las sesiones y que elementos que componían sus espectáculos. En algunos casos ha sido posible estudiar las herramientas esenciales empleadas dentro de las sesiones de ventriloquia posibilitando corroborar aquellos datos descritos contenidos en los documentos teóricos vinculados con este tipo de acciones. Pero no ha sido una constante la preservación material de estos conjuntos que permiten corporizar los contenidos.

Hasta el momento existen investigaciones más extensas centradas en los espectáculos de variedades y en las distintas disciplinas que formaban parte de éstos, pero hay una escasez entorno a aquellas centradas en torno a la disciplina de la ventriloquia y su puesta en práctica dentro de estos espectáculos de divertimento. La dispersión de los fondos preservados y la disociación de los materiales no han permitido concluir con todas las fases previstas inicialmente. Además, para poder aproximarnos de una forma más completa a este tipo de prácticas es sabido que es necesario continuar con otras líneas de investigación relacionado con los distintos talleres y centros activos en España en el periodo. Se recomienda su continuidad ante la necesidad de protección,

preservación y mantenimiento de este tipo de manifestaciones artísticas únicas, fruto del folclore y la tradición.

6. CONCLUSIONES

La presente investigación ha contado con algunas limitaciones en especial al carecer especialmente tanto de los agentes que dieron vida a los espectáculos como del público receptor. Además es sabido que el análisis de algunos elementos del espectáculo no han podido ser abordados al desconocer datos esenciales y de antecedentes con los que poder abordarlos y analizarlos. Esto ha ocasionado una pérdida de información fundamental que no fue recogida en la mayoría de los casos de estudio relacionados con la figura de algunos ventrílocuos, especialmente vinculados con la identificación de los elementos inmateriales o vinculados con la intención de conservación las obras y los elementos materiales e inmateriales.

El patrimonio cultural material e inmaterial que representan este tipo de expresiones artísticas relacionadas con la ventriloquia, está en peligro. En su mayoría el patrimonio escenográfico relacionado con los muñecos de manipulación se encuentra disperso, disociado y fragmentado en parte por haber perdido su contenido inmaterial que lo dota de significado. Por la complejidad que muestra este tipo de creaciones funcionales, no siempre son aplicables las medidas de preservación válidas para otras categorías patrimoniales. Es por tanto necesario llevar a cabo las labores encaminadas a continuar con el estudio para la preservación y la divulgación de estos instrumentos culturales ante las nuevas generaciones.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El presente estudio ha sido posible por la ayuda de la Universidad Complutense de Madrid y en especial al apoyo mostrado por las investigadoras Alicia Sánchez Ortiz y Esther Moñivas Mayor. El agradecimiento se ha de hacer extensible a UNIMA Federación España y a todas las instituciones museísticas, en especial al Museo Nacional del Teatro y a los artesanos, creadores y ventrílocuos enunciados. Gracias a todos ellos porque han hecho posible desarrollar las labores perseguidas en esta investigación.

8. REFERENCIAS

Anónimo. (1916, 1 de abril). Los grandes éxitos del caballero Felip. *Caras y Caretas. Revista Semanal Ilustrada XIX*(913), 9.

Barreiro, J. (2013, 22 de julio). *Los contextos del cuplé inicial. Canción. Sicalipsis y modernidad.* https:// https://bit.ly/44qO2oY. Consultado el 10 de abril de 2023.

Barreiro, J. (2013, 27 de febrero). Raquel Meller. 130 aniversario. Sus películas. *Javier Barreiro.* Recuperado el 1 de abril de 2022 de https://tinyurl.com/5n8y34r2

Caro Baroja, P. (1990). *Ensayo sobre la literatura de cordel.* Ediciones Itsmo.

Carro, P. (1909, 5 de diciembre). Historia de la ventriloquia (I). *Eco Artístico I*(5), 4-5. https://tinyurl.com/yk9y8pd6

(1909, 25 diciembre). Historia de la ventriloquia (II). *Eco Artístico I*(7), 5. https://tinyurl.com/5n7vvtbb

(1910, 1 de enero). Historia de la ventriloquia (III). *Eco Artístico, II*(8), 5. bit.ly/4b1gMav

Chapelle, N. de la. (2010). *Le Ventriloque ou l´Engastrimythe.* (Tomo I y II). Kessinger Publishing, LLC (Trabajo original publicado ca. 1772).

Francisco Sanz. (25 de mayo de 1910). *Eco Artístico*, *II*(22), 9. https://tinyurl.com/yc372aek

García de Diego, P. (1972). Catálogo de Pliegos de cordel. *Revista de dialéctica y tradiciones populares 28*(1-2), 157-188.

Hernández Girbal, F. (1999). *A los 97 años. Personajes, amigos, recuerdos y añoranzas.* Ediciones 1999.

Lorezo Velez, A. (1982). Una aproximación a la literatura de cordel. *Revista de Folklore* (17), 146-151.

Martínez Bargueño, M. (2019, mayo). Florentino Hernández Girbal y sus biografías noveladas. *Manuelblas. Literatuta y cine. Blog dedicado a la crítica de libros, en especial a sus relaciones con el cine, a las citas de autores y a la vida y obra.* https:// bit.ly/4bkrCrN

Murga Castro, I. (2015). La recuperación del patrimonio dancístico: el caso de café de Chinitas. En M. Cabañas y W. Rincón (Eds.), *El arte y la recuperación del pasado reciente*: *XVII Jornadas internacionales de Historia del Arte Instituto de Historia,* (133-152). CSIC.

ARTESANÍAS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA LONGITUDINAL

JAIME DE LA CALLE VALVERDE
Universidad de Valladolid

JOSÉ LÓPEZ RIOPEDRE
UNED. CCAA de Lugo y Ponferrada

1. INTRODUCCIÓN

Una de las caracterizaciones más significativas de las técnicas de investigación social clásicas ha de incluir su despliegue temporal. Mediante este criterio podemos dividirlas por su carácter trasversal y su carácter longitudinal.

Las técnicas trasversales, como la encuesta, el grupo de discusión y la entrevista cualitativa focalizada, tienen lugar en encuentros puntuales con los informantes. Las técnicas longitudinales, como la observación participante, las historias de vida o la investigación acción (participativa), se desarrollan en períodos prolongados de tiempo.

La dimensión temporal de la investigación es relevante cuando conlleva una interacción con los informantes. Y lo es menos cuando usamos técnicas que no exigen un cara a cara con las personas con las que (o sobre las que) estamos desarrollando la investigación. Un ejemplo es el análisis documental, donde la unidad de análisis (cartas, mensajes, fotos, discursos, vídeos…) no está encarnada y la obtención de información no exige interactuar con quienes damos en llamar informantes.

Pero cuando tenemos que interactuar con las personas, el carácter puntual o constante de los encuentros tiene consideraciones de carácter epistemológico (el armazón intelectual que usamos para pensar la realidad) y metodológico (el conjunto de comportamientos y formas de estar en el terreno).

En líneas generales, las técnicas trasversales se asocian con el rigor, la formalidad y sistematicidad de los encuentros, tanto si se trata de técnicas cuantitativas (como la encuesta) como si se trata de prácticas cualitativas (como las entrevistas cualitativas desarrolladas en un contacto puntual con un informante o los grupos de discusión). Mientras que las técnicas longitudinales se asocian más con el vigor, la flexibilidad y la artesanía.

En términos históricos, y especialmente para el caso de la Sociología, primero fueron las técnicas trasversales (la encuesta, fundamentalmente), y avanzado el siglo XX se hicieron más visibles en los manuales al efecto las técnicas cualitativas longitudinales.

Las primeras llevan consigo una noción de la realidad como existente "ahí fuera", lista para ser recogida; y se identifica con la objetividad que, a su vez, se entiende como seña de identidad del positivismo. Las segundas, por su parte, entienden que la interacción con los informantes produce información y que, por lo tanto, no es extraño afirmar que "la realidad se produce en el acto de investigarla" y, por lo tanto, no está disponible "ahí fuera" para ser simplemente recolectada. De estos dos planteamientos han surgido debates constantes: rigor frente a vigor, objetividad frente a subjetividad, distancia frente a interacción, formalidad frente a artesanía, neutralidad frente a ideología, lenguaje específico frente a lenguaje de sentido común, entre otros.

En este trabajo vamos a examinar las experiencias de dos autores que han hecho de la investigación cualitativa longitudinal todo o parte de su biografía investigadora. Con base en esas experiencias pueden construir argumentos, razonamientos y justificaciones para enfrentar la investigación cualitativa longitudinal en clave epistemológica y metodológica.

En primer lugar, José López Riopedre reflexiona en relación a una de sus prácticas más apreciadas, las "historias de vida". Posteriormente, Jaime de la Calle Valverde reflexionará sobre las mismas cuestiones desde la "observación participante".

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Al confrontar diferentes experiencias con metodologías cualitativas longitudinales resaltamos los aspectos más relevantes de estas prácticas de investigación desde perspectivas epistemológicas y metodológicas. Y especialmente, el choque entre la investigación formalizada y rígida y la investigación moldeable y artesana.

Previamente, los autores han discutido entre ellos sobre estas cuestiones en encuentros virtuales; ello les ha permitido establecer un guion temático que permita una comparación. Se tratarán cuestiones sobre las tensiones entre investigación formal y no formal, la evolución de la identidad del investigador, el papel de la interacción con los informantes, el papel de las comunidades y los informantes en el proceso investigador y la producción de textos de investigación.

El lenguaje del texto tiene un marcado carácter biográfico/narrativo no exento de conceptos y giros más apegados a las disciplinas.

3. HISTORIAS DE VIDA EN ENTORNOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL

En principio, la idea que defiendo del uso de las historias de vida es la de reubicar estas técnicas en el centro del proceso teórico-metodológico, dejando atrás el supuesto carácter folklórico, mera-mente literario e ilustrativo que habitualmente le otorga la sociología positivista. Así, en consonancia con autores como Ferrarotti (1991) y Feixa (2018), me posiciono a favor de la autonomía del método biográfico, considerando que el acceso a la realidad social no solo es factible, sino también deseable a través de esta perspectiva epistemológica. Comienzo así suscribiendo la máxima clásica de Thomas y Znaniecki (1918) cuando afirman que las biografías constituyen el material sociológico más perfecto con el que podemos operar.

En segundo lugar, admitiendo, con matices, y solo para el caso del estudio de determinados fenómenos sociales, la premisa de que no existen unas técnicas mejores que otras, lo cierto es que en la práctica sociológica los investigadores nos adaptamos mejor a determinadas técnicas, amoldando

el proceso metodológico a nuestra particular subjetividad, aunque sea en ocasiones a hurtadillas, pues aún hoy el establishment de las ciencias sociales señala con suspicacia lo subjetivo, lo terriblemente humano.

Desde este enfoque, y al trabajar durante muchos años con grupos pequeños, compartiendo/participando en comunidad, y con frecuencia en ambientes clandestinos (delincuencia, prostitución, migración irregular) he llegado a un enclave epistemológico donde la etnografía, la historia y la geo-política confluyen con la sociología. Por el camino he ido encontrando más semejanzas que diferencias con la mayoría de mis informantes (en la misma proporción inversa que me distan-ciaba de las instituciones de control social). Tal vez ello se deba en parte al diálogo que siempre he establecido con las diferentes trayectorias biográficas, a modo de biograma imaginario, esas personas que narran y describen sus vidas desde su particular cosmovisión, pero que al mismo tiempo me interpelan con natural talento sociológico. Dicho de otro modo, sujeto investigador y sujetos informantes formamos parte del mismo proceso socio-histórico, forjado a fuego lento en la construcción de lazos de confianza, de un marco etnográfico, lo que nos permite interaccionar socialmente, negociando, creciendo juntos, con todo el entusiasmo y las aristas que ello implica. Y ha-blando de aristas debo hacer una pausa y hablar con franqueza: son muchas las que nos encontramos por el camino. Hay que comenzar por advertir la irremediable descompensación (clase, posición, capital social, etc.) que, a priori, suele existir entre investigadores e informantes, máxime si estos últimos pertenecen al submundo de los desclasa-dos, no debiendo caer en la fascinación cultural ni tampoco en la fantasía de contagiar gratuitamente nuestra pasión cognitiva a estas personas, quienes tendrán seguro otros intereses (por cierto tan legítimos como los nuestros). El reto estriba precisamente en intentar re-equilibrar un poco esa relación jerárquicamente condicionada, en términos de empatía y reciprocidad, y ello no es tarea sencilla. A modo de ejemplo, mencionaré que ocasionalmente he tenido que lidiar con serios dilemas éticos, situaciones complejas donde la enfermedad física y mental, la miseria más absoluta o la codependencia afectiva, solo por citar algunas, han puesto a prueba mi resistencia.

Afortunadamente sigo aquí, por lo que puedo afirmar que cierto nivel de sufrimiento al final compensa. Los sujetos encarnados son necesarios. Sin ese debido contexto que aporta la experiencia etnográfica, el ansiado rapport, resulta difícil diseñar la fase de entrevistas, pues desconfío de los relatos descontextualizados, aquellos que no tienen raíz en el compromiso, en esa comunión personal. Y las historias de vida, las buenas historias, no son más que el resultado ordenado e inteligible de todo ese dilatado proceso. Cuestión aparte es que la transmisión de ese conocimiento luego habrá que gestionarla en el mismo plano dialógico, aunque en las narraciones de actividades ilegales no es frecuente que los protagonistas asuman ese papel por razones obvias de confidencialidad o temor a represalias. De hecho, la decisión final de publicar en co-autoría el libro Una mujer de Prahova (2020) con la protagonista principal (totalmente justa por otra par-te) arrastra una negociación dilatada entre ambos.

A mi juicio, pues, el extraordinario valor del material biográfico, tal y como defienden Thomas y Znaniecki (1918), alcanza cotas de excelencia en contextos criminalizados y marginales, dada la fragilidad de la realidad frente al ímpetu del discurso hegemónico proyectado por el oblicuo prisma de Estado. De ahí que hoy continúe defendiendo con pasión la riqueza de contenidos y el saludable desafío teórico que los relatos biográficos e historias de vida aportan al conocimiento sociológico (López Riopedre 2021 y 2022).

No es ningún secreto, ni tampoco casualidad, que mi trabajo de investigación se halla decantado por tales derroteros. Oriundo de una pequeña aldea de Galicia, hijo de emigrantes, mi adolescencia transcurrió en el barrio barcelonés del Raval en los años ochenta. Testigo de un profundo cambio social en España, lo difícil sería no empatizar con las trayectorias de cientos de migrantes que a partir de los noventa y en circunstancias mucho más adversas llegaron a nuestro país. No quiero decir que el objeto de nuestros estudios está predestinado, tan solo que hay poco espacio para el azar. El sujeto y el objeto están indefectiblemente imbricados. No hasta el extremo que ofrece la auto-etnografía, como en el caso del maravilloso libro de Khosravi, Yo soy frontera (2021), donde el antropólogo y el inmigrante ilegal terminan confundiéndose, pues son la

misma persona. Sino que más bien, como afirma la antropóloga francesa Sophie Caratini (2013), nuestra elección dependerá de múltiples factores, desde el imaginario al compromiso político, pasando por la oportunidad e incluso por los fantasmas sexuales.

Es cierto que el proceso teórico-metodológico puede gestarse, a priori, de forma unilateral. Cosa distinta será el recorrido del proceso en sí, con todas sus vueltas y recovecos. De hecho, en sentido cronológico mi modo de acometer y observar la realidad se ha ido nutriendo del propio feedback con mis informantes. Si pudiese retroceder al pasado, a finales de los noventa, y colocarme frente a Mara, la migrante colombiana (ya tristemente fallecida) con la que entonces trabajé y exploré esas realidades clandestinas, probablemente modifica-ría cuestiones sustanciales. Durante todos estos años he rehusado trabajar con cifras, con realidades congeladas, en pro de alcanzar a las personas. Desde la entrañable Mara, las historias se han ido sucediendo: Claudia Milena, Sandra, Fernanda, Silvia, Bruna, Dana, Marcus, Verónica, Nicolae, Sorin, Aaliyah, Fatiha… El recoger y escribir sus historias me ha otorgado la ilusión de hacerles inmortales, cuando hoy, con otra perspectiva, eclosionan en el espejo en que me miro e interpelo con extraña curiosidad. Tal vez todos ellos forman parte de mi ciclo existencial y el ejercicio de narrar sus trayectorias biográficas no pueda entenderse ya sin encajarlo en mi propia historia vital.

En este sentido, la relación con mis informantes es, y ha sido siempre terriblemente humana. No existe apenas una visible diferencia con respecto a las personas más cercanas de mi entorno, más allá de aquellos (invisibles) horizontes epistemológicos a los que nos aferramos los sujetos investigadores. Lejos del consabido compromiso científico (que tanto recetan los manuales metodológicos para la selección de los protagonistas), reconozco que los deseos e intereses de la mayoría de nuestros informantes son mucho más mundanos, y en ello estriba precisamente el reto, ese juego de equilibrios y la calidad sociológica de nuestro trabajo. A estas alturas pretender sustanciar nuestras relaciones en base al compromiso científico no deja de ser más que una vacua panacea, y puede resultar hasta contraproducente para el pro-ceso de investigación. Así, la convivencia durante años, los lazos de camaradería y/o amistad con mis informantes son el propicio caldo de cultivo que ha

permitido realizar centenares de entrevistas en profundidad. La empatía y la ayuda mutua, como en cualquier tipo de relación social, producen los contextos de co-participación e intimidad necesarios. Sin este marco de confianza no hubiera podido establecer sostenido en el tiempo mi campo base de operaciones en los pisos de citas en Lugo, ni mantener un estrecho contacto con ciertos outsiders, tampoco compartir la vida familiar cotidiana de Sandra en Sâo Paulo, sumergirme con Dana en el lumpen de Ploiesti, convivir con la familia de Verónica en el barrio romaní de Brâila o internarme en los entresijos del viejo Rabat de la mano de Fatiha. Conocimiento experto que protege y nos abre el camino, saludable multilocalización de la experiencia etnográfica, y a la postre, triangulación metodológica entre lo narrado y aquello observable.

Hace tiempo un amigo me advirtió del riesgo de confesar mis relaciones de amistad con delincuentes y traficantes. Si bien es cierto que en algunos contextos académicos y otros foros de almas susceptibles me expongo a menudo a ser excomulgado, ahora lo admito sin complejos, pues al fin y al cabo si son mis amigos no puedo avergonzarme de ellos. Es verdad, la mayoría de mis informantes se han visto en-vueltos en serios problemas, sufrido golpes, detenciones, han trafica-do, robado, falsificado documentos, mentido flagrantemente a la policía y en fin, vulnerado muchas normas legales de todo tipo. De tanto transitar por el filo de la navaja es muy probable que ni yo mismo haya permanecido inmune a la contravención. Sin embargo, el pensamiento sociológico nos ha enseñado también a desnaturalizar y/o relativizar las normas, que con frecuencia no son más que sanciones de los poderosos (o empresarios morales como señala Becker) dirigidas hacia las clases populares, lo que hoy se evidencia por ejemplo en la cultura de fronteras y la creciente criminalización de los movimientos migratorios.

Las historias de vida son, entonces, el resultado de un proceso de investigación dilatado que hunde sus raíces en sólidos lazos de con-fianza entre investigadores e informantes. Solo de este modo obtendremos información de calidad, contrastada, capacitándonos para mostrar así al lector historias valiosas en términos de autenticidad. En mi caso particular, como artesano de historias y relatos biográficos en entornos de exclusión social, he querido ofrecer además al lector una ventana

abierta a realidades poco conocidas, estigmatizadas y colonizadas ideológicamente por el pensamiento de Estado. Ferrarotti ya hace hincapié en la desconfianza hacia las versiones oficiales, y a la gran contribución que la recolección de material biográfico puede hacer al desmantelamiento ideológico (Ferrarotti 1991:158). En este sentido, podría decirse que se trata de relatos subversivos, que no se pliegan a discursos hegemónicos ni sucumben a los peligros de historia única (Ngozi 2018), con lo que su publicación supone siempre un desafío. No dejan de ser, por otra parte, representativos de determina-dos colectivos y grupos sociales, con frecuencia incómodos para el Estado, como es el caso de los márgenes de la diáspora rumana en Una mujer de Prahova (2020), o las prostitutas brasileñas en Mujeres cruzando el Atlántico (2015), porque la artesanía o "imaginación autobiográfica" (Feixa 2018) consiste precisamente en esa capacidad de lectura de una historia social a través de una historia de vida. Retrato social aquí reforzado, tanto mediante el uso de la técnica de relatos cruzados, técnica que hemos visto que ofrece excelentes resultados en este campo como ya demostraron Oscar Lewis (1969) o Philippe Bourgois (2015), como por el espaciamiento temporal en las entrevistas sucesivas.

Para terminar, las historias de vida en contextos de exclusión, donde el protagonista principal claudica ante los cantos de sirena de la globalización y el capitalismo salvaje, hundiendo los pies en los lodos del fracaso social y la frustración, más allá de una síntesis histórica, adquieren esa dimensión de crítica cultural, tan propia de la disciplina antropológica, que acecha y nos interpela.

Como señala Díaz de Rada (2010), en ciencias sociales el relativismo no está reñido con la verdad objetiva, bajo la condición de que ese acceso a la objetividad se alcance a través de múltiples subjetividades. Esta aseveración es hoy poco discutida en el seno de la antropología, aunque son muchos los sociólogos y otros científicos sociales que se mantienen escépticos, ilusionados, cuando no hipnotizados por el mantra del Big Data. En suma, no por humanista, inter-subjetivo y multidimensional, el conocimiento de la realidad producido con el método biográfico deja necesariamente de ser científico. Para quienes suscriben a pies juntillas la pretendida objetividad positivista quizás sea así, pero

en cualquier caso ese descrédito bien me-rece la pena si tenemos la oportunidad de alcanzar con las manos el alma de aquellas personas cuyas vidas (acciones, intereses y motivaciones) aspiramos honestamente en conocer.

4. CONVIVIENDO CON GANADEROS NÓMADAS

Decía Max Weber (2017) que alguna parte de la subjetividad de los investigadores se filtra hacia el objeto y la unidad de análisis de la investigación. Hasta ahí, afirmó, es permisible suavizar la frontera entre el individuo que investiga y la cosa investigada. Más allá, dirá, nos metemos en el terreno de la ideología, escenario normalizado para los políticos, pero no para los científicos. Weber planteó, en versión alemana, una vía para lo que los sociólogos franceses llamarán "obstáculos epistemológicos" y "ruptura epistemológica" (Bachelard, 2000) poniendo en tensión el pensamiento sociológico con relación a otras arquitecturas del pensamiento humano.

"Weberaniamente", mi elección de trabajar con una comunidad ganadera a mediados de los 90 del siglo pasado guardó más relación con un deseo subjetivo de visitar y conocer otros mundos que con algún elemento externo determinantemente. Otras razones, también mundanas, hicieron posible ese deseo, como la cercanía de los valles de interés a mi residencia habitual o la presencia de amistades con residencia en la región. La percepción de una beca (ya instalado en mi zona de trabajo) vino a apoyar mi empeño.

De fondo, el requerimiento del itinerario biográfico/profesional (elegido gustosamente): un rito de paso mediante la confección y defensa de una tesis doctoral. A la postre un rito sin paso (De la Calle, 2011).

Por influencias académicas mezcladas en mi imaginario, la forma de hacerlo solo podía ser a través de la observación participante, seña de identidad de la Antropología (Llobera, 1999); una observación participante "a lo Malinowski" (Delgado, 1999), que María Cátedra, –una buena inspiración-, supo desarrollar con éxito entre los cercanos vaqueiros de alzada (1988 y 1989).

Todos los conflictos para elaborar un proyecto formal, sistemático, riguroso y coherente que detallara mi trabajo en los años posteriores se convirtió en un quebradero de cabeza. No solo no tenía claro mi objeto de investigación; no sabía qué hacer con el apartado de las hipótesis ni si la naturaleza de mi trabajo las exigía; tampoco tenía el camino de la teorización despejado; no había un repositorio (como se dice hoy) de teorías a elegir, especialmente para aplicarlas a procesos de cambio como los que observaba. Incluso el título del futuro trabajo exigió un estrujamiento cerebral en función de la institución a la que fuera destinado con el objetivo de obtener una subvención o beca. Desde "En el umbral del 2000: los pasiegos frente a Europa" (pensado para atraer a una institución regional en una convocatoria de ayudas) hasta "Mudando la vida. Vida cotidiana y maneras de pensar en la pasieguería a finales del siglo XX" (cinco años después) había conocimiento, fundamento, justificación y… libertad narrativa.

En todas estas cuestiones, las investigaciones cualitativas longitudinales son especialmente propensas para ser editadas y reeditadas constantemente en todos sus apartados, sus objetivos, su diseño metodológico, su encuadre teórico. Por eso se han ganado el calificativo de "artesanas", sus actores el de "bricoleurs" (Denzin y Lincoln, 2012) y sus herramientas de trabajo el de "prácticas" más que técnicas (Ortí, 1998: 91). Desde donde comienzas hasta donde acabas hay un gran salto. y especialmente cuando eres principiante. Que no sepamos de estas artesanías forma parte de la clásica tendencia de los sociólogos (y, en menor medida, de los antropólogos) a ocultar esta parte de la trastienda de la investigación (Valles, 2009).

Así, por ejemplo, si mis objetivos iniciales planearon en torno a la alimentación de los pasiegos, la buena disposición en el terreno y la enorme cantidad de información que recibía me animaron a construir un texto acerca del "universo cultural" de esta comunidad, utilizando el cuerpo como unidad de análisis y observación. Identidad subjetiva y colectiva, identidades laborales, capital social y categorías de clasificación social y comunitaria, cuerpo y sexualidad, cuerpo y alimentación, identidades y categorías locales sobre la enfermedad, la muerte y el más allá. Algo inimaginable en los inicios.

También ocultas al lector están las notas de los investigadores sobre cómo hicieron sus trabajos de campo; y, para ello, la Antropología tiene un mayor bagaje que la Sociología gracias a la publicación de sus diarios de campo (Callejo, 2018).

Por entonces, siguiendo el canon, la distancia con los informantes se erigía como la forma correcta de investigar. La objetividad solo podría conseguirse manteniendo la distancia. Eso decían los manuales, pero la investigación longitudinal supera los recetarios en lo que parecen convertirse los textos de técnicas y metodología. Sacados del armario o de las bibliotecas, apenas aportan información precisa sobre el investigador y su relación con las personas, grupos o comunidades con las que se trabaja. La observación participante, con interacciones permanentes cara a cara, son exigentes en materia de interacción y sociabilidad. Y no se pueden seguir estrictamente los consejos de manual para mantener la identidad de un investigador observador e intelectualmente compuesto de nodos conceptuales abstractos.

Una de las apreciaciones que se pueden hacer de la publicación de los diarios de campo de Malinowski es lo que podemos llamar la "lógica del desdoblamiento": el informe de investigación es la proyección del yo científico, mientras que el diario de campo es la proyección del "hombre nuestro de cada día", con sus estados de ánimos y sus percepciones subjetivas.

Es posible que está "lógica del desdoblamiento" entre el yo investigador y el cotidiano sea más común cuando se aplican técnicas trasversales y más suavizado y difuminado en las longitudinales. Siempre se produce algún tipo de desdoblamiento: (1) tanto en el acto de pensar la realidad, los fenómenos, los discursos, sea sociológica o antropológicamente; porque escribimos a partir de lo que nos dicen los informantes, pero nosotros lo traducimos o, si se prefiere, lo elaboramos más gracias a la teorización, conceptualización y un lenguaje que, aún por hacer, es propio de la disciplina; (2) como en el comportamiento ante los informantes, más naturalizado en la investigación longitudinal cualitativa que en las trasversales que, resumiéndolo, está más sujeto a restricciones.

Es lógico, en mi opinión, que, dados los cambios producidos en las décadas finales del siglo XX, no tardaran en llegar las críticas a la metodología de Malinowski. El conflicto de la distancia/acercamiento reivindicando la necesaria cercanía, convivencia, afectividad, amistad, confidencialidad, etc. en la producción de conocimientos, sin perder calidad, fuerza, densidad y vigor (Fabian, 1994) ha sido recurrente. Se ha planteado, incluso, si mantener relaciones sexuales en el terreno (sin implicaciones éticas) es permisible para trabajar en el campo y, si de ello, es posible producir conocimiento (Kulick, 2011). En Sociología, estas apreciaciones desaparecen de la reflexión metodológica.

La impronta canónica fue fundamental en mis comienzos al dar sentido a mi presencia allí: mi función en la región, mis objetivos muy generales, autoidentificación como sociólogo…, eran resultado de encarnar el ethos de la ciencia (Merton, 1977) y lo que se espera de un investigador social. Sin embargo, el tiempo de convivencia va rompiendo las fronteras entre la persona de la vida cotidiana y el investigador social. Pedir información al otro en una investigación de este tipo no es un acto unidireccional, sino bidireccional. Los informantes preguntan por tu biografía, tu familia, la profesión de tus familiares, tu estado civil y examinan tu comportamiento, tu cuerpo, tu forma de expresarte, tu forma de ser, en una especie de lógica tensión entre lo que esperan de ti y uno trata de incorporar con vistas al éxito del trabajo. Así todo, y en mi contexto, la interacción no fue igual ni fácil con todos los informantes, ni la colaboración fue siempre como deseaba, especialmente en los comienzos.

Vivir en una cabaña apartada del pequeño núcleo de población, comer con y como ellos, vestir parejo, acompañarlos a bodas, bailes, ferias de ganado, matanzas del cerdo, velatorios y entierros, trabajos con la hierba, traslados de animales y enseres…, profundiza las relaciones, rompe la rigidez y genera una seguridad en el terreno con consecuencias positivas. Y las dudas iniciales sobre si era un drogadicto que había venido a desintoxicarme, o un inspector de Hacienda, pasaron a nociones más suavizadas (entre poeta y persona que venía a conocer las costumbres).

En esa interacción, el peligro tan caro al positivismo de que "la realidad se cree en el acto de investigar" queda subsumido en la densidad de las informaciones que posees y contrastas con el paso del tiempo. Es gracias a esa dimensión longitudinal de la observación participante que acabas teniendo una considerable seguridad sobre tus datos, y cuando eres consciente de cuándo has de dejar el terreno: la saturación de información, en mi caso, marca el punto a partir del cual tomé la decisión de partir.

La redacción del informe final de la investigación se hizo bajo el paraguas de la escritura posmoderna (Tyler, 1986), que me proporcionó frescura, y se alineaba más a mis potencialidades personales. Ello en detrimento de un texto híbrido a caballo entre la retórica sociológica y las conversaciones y descripciones de los informantes.

El texto final integraba algunos documentos producidos por informantes a petición del investigador; puede entenderse como co-colaboración. Finalmente, el informe no tiene sentido sin la colaboración de los informantes. Algunos autores (Riopedre, 2020) no dudan, incluso, en compartir la autoría de sus textos. Aquí entran en juego la sensibilidad del autor, el reconocimiento a una colaboradora, la negociación mutua... Es un gesto que pone entre interrogantes la implícita jerarquización de roles y resalta el carácter comprometido de un trabajo.

El compromiso de los investigadores nos devuelve al asunto con el que comencé este artículo. En una visión clásica, el sentido de la investigación social era producir conocimiento. A esto se le ha dado en llamar "investigación pura". Mi trabajo tuvo esa función inicial y eso no me impidió empatizar con una comunidad necesitada, a la que apoyé con los escasos recursos personales que pude poner sobre el terreno durante el trabajo de campo. Es común en estas prácticas de investigación aportar todo lo posible en apoyo de las comunidades investigados si así lo necesitan.

Finalmente, hay que producir un texto. Traducir una experiencia compartida durante largo tiempo en un texto teórico, y especialmente abstracto en relación al mundo cotidiano, es una tarea difícil de resolver. En mi experiencia, se discutió con la editorial la posibilidad de sacrificar, condensándola en un apartado específico, las lecturas e interpretaciones teóricas siempre que fuera posible. Pensando también en el posible

público interesado. ¿Van a entender los pasiegos un texto disciplinar? ¿Lo va a entender el público local en donde esta comunidad es un referente en términos de folclore? De depurar el texto de disquisiciones conceptúales y teóricas apoyadas por la opacidad del lenguaje sociológico, ¿tendrá escasa visibilidad científica? Finalmente se incluyó una interpretación sobre el universo cultural local en un apartado específico y se depuraron las reflexiones teóricas más opacas a un público genérico.

Por concluir: no hay dos observaciones participantes iguales. Y, como tal, es complicado trenzar un manual de recetas sobre esta práctica que es también una metodología. Las capacidades artesanas del investigador cobran, entonces, un papel central.

5. CONCLUSIONES

La investigación cualitativa longitudinal conlleva implicaciones de tipo epistemológico y metodológico que la hacen singular. En ambas dimensiones la "ruptura" con lo precedente queda en entredicho; tanto si nos referimos a la arquitectura del pensamiento que utilizamos en el proceso de investigación (incluso en la comunicación de resultados), como en las prácticas de investigación, es decir, en las maneras de mostrarnos ante nuestros informantes.

En ambos casos la formalidad del lenguaje y la distancia hacia el objeto dejan paso a la artesanía y, si se quiere, a la naturalización de las interacciones entre informantes e investigadores. Y todo ello sin poner en peligro la calidad de la investigación social, medida no por el rigor de su diseño (al estilo de las metodologías cuantitativas) sino por el vigor de sus resultados.

6. REFERENCIAS

Bachelard, G. (2000/1938). La formación del espíritu científico. Siglo XXI. México.

Becker, H. (2009/1963). Outsiders. Siglo XXI. Madrid.

Bourgois, Ph. (2015). En busca de respeto. Siglo XXI. Madrid.

Callejo, J (1998). Los límites de la formalización de las prácticas cualitativas de investigación social. La saturación. Sociológica: Revista de pensamiento social, nº 3, pp.93-120.

Caratini, S. (2013). Lo que no dice la Antropología. Ed. Oriente. Santiago de Cuba.

Cátedra, M. (1989). La vida y el mundo de los vaqueiros de alzada. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). Madrid.

Cátedra, M. (1988). La muerte y otros mundos: enfermedad, suicidio, muerte y más allá entre los vaqueiros de alzada. Júcar. Gijón.

De la Calle, J. (2011). La tesis doctoral: el rito sin paso. IX Premio de Ensayo breve en Ciencias Sociales "Fermín Caballero". Asociación Castellano-Manchega de Sociología. Toledo.

Delgado, M. (1999). El animal público. Anagrama. Barcelona.

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. (2012). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. Manual de investigación cualitativa, vol. I (Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S., coords), pp. 43-101. Gedisa. Barcelona.

Díaz de Rada, A. (2018). Cultura, antropología y otras tonterías. Trotta. Madrid.

Fabian, J. (1994). Ethnographic Objectivity Revisited: From Rigor to Vigor. Rethinking Objectivity, (Megill, a., ed.), pp. 81-108. Duke University Press.

Feixa, C. (2018). La imaginación autobiográfica. Gedisa. Barcelona.

Ferrarotti, F. (1991). La historia y lo cotidiano. Península. Barcelona.

Khosravi, Sh. (2021). Yo soy frontera. Virus. Barcelona.

Kulick, D. (2011). La vie sexuelle des anthropologues: subjetivité érotique et travail ethnografique. Genre, sexualité & société, vol. 6. https://doi.org/10.4000/gss.2123

Lewis, O. (1969). La Vida. Mortiz. México.

Llobera. J.R. (1999). La identidad de la Antropología. Anagrama. Barcelona.

Merton,R. (1977). La estructura normativa de la ciencia. La Sociología de la ciencia, 2 (Merton, R.), pp. 355-368, Alianza Editorial, Madrid.

López Riopedre, J. y Radu, D. (2000). Una mujer de Prahova. Historias de vida y exclusión social en la diáspora rumana. Libros.com.

López Riopedre, J. (2015). Mujeres cruzando el Atlántico. Comares. Granada.

López Riopedre, J. (2021). Paradojas y experiencias migratorias del barrio de Lago Dulce-Braila (Rumanía). Transformaciones y retos de la movilidad de los europeos del este en España, (pp 283-301). Tirant Humanidades. Valencia.

López Riopedre, J. (2022). Prostitución, etnografía e historias de vida. Revista Española de Sociología, 31 (1), 1-10.

Ngozi, Ch. (2018). El peligro de la historia única. Random House.

Orti, A. (1998). La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales (Delgado, J.M. y Gutiérrez, J., eds.), pp. 85-95. Síntesis. Madrid.

Thomas, W.; Znaniecki, F. (2006/ 1918). El campesino polaco en Europa y en América. CIS. Madrid.

Tyler, S. (1986). Etnografía posmoderna: desde el documento de lo oculto al oculto documento. Retóricas de la Antropología (Clifford, J, y Marcus, G.E., eds.), pp. 183-204. Júcar. Gijón.

Valles, M. S. (2009). Hacerse investigador social: testimonios del oficio y artesanía intelectual del sociólogo. Política y Sociedad, vol. 46, nº 3, pp. 13-36.

Weber, M. (2017). La "objetividad" del conocimiento científico en la ciencia social y en la política social. (Abellán, J., ed.). Alianza Editorial. Madrid.

IMPACTO DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN DE DANZA CLÁSICA EN EL APRENDIZAJE DE NIÑOS CON BAJOS RECURSOS EN SUDÁFRICA

IOSHINOBU NAVARRO SANLER
Instituto Universitario "Alicia Alonso"
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

En el complejo entramado de herramientas disponibles para impulsar el progreso social y combatir las desigualdades, el arte ocupa un lugar privilegiado, actuando como un catalizador para la transformación y el desarrollo comunitario. Dentro de esta esfera artística, la danza destaca por su capacidad de traspasar barreras culturales y socioeconómicas, ofreciendo no solo una forma de expresión, sino también un medio para el crecimiento personal y el aprendizaje. Este estudio se centra en el programa de formación colaborativo, que une al Instituto Universitario de la Danza "Alicia Alonso" con el South African International Ballet Competition. Dicho programa ha logrado integrar a 35 estudiantes de comunidades desfavorecidas económicamente en Sudáfrica, proporcionando una oportunidad sin precedentes para explorar el impacto de la danza clásica en el aprendizaje y el desarrollo personal de los niños en entornos marcados por profundas desigualdades.

La relevancia de este estudio radica en su enfoque en una iniciativa que no solo busca enseñar danza clásica, sino que también aspira a ser un vehículo para el cambio social, mediante la promoción del desarrollo cognitivo y emocional de los niños. Al examinar el impacto de este programa, nuestro estudio ofrece insights sobre cómo la danza clásica puede servir como una herramienta educativa y un medio para el desarrollo comunitario, especialmente en contextos desfavorecidos. Este análisis contribuye a la comprensión de cómo la integración de

programas de arte en la educación puede fomentar no solo habilidades artísticas, sino también habilidades de vida críticas, promoviendo así la equidad y el acceso a oportunidades para todos.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este estudio es evaluar el impacto del programa de danza clásica puesto en marcha entre el Instituto Universitario de la danza "Alicia Alonso" y el South African International Ballet Competition para el aprendizaje de niños con bajos recursos en Sudáfrica, identificando los elementos de la danza clásica que contribuyen de manera más significativa al desarrollo cognitivo y emocional. A través de esta evaluación, buscamos proporcionar evidencia concreta que respalde la implementación de programas similares en contextos desfavorecidos, subrayando la importancia de la danza clásica no solo como una disciplina artística, sino como un catalizador para el cambio social y el desarrollo comunitario.

3. METODOLOGÍA

3.1 Diseño del Estudio.

Este estudio adoptó un enfoque cuantitativo longitudinal para evaluar el impacto de un programa de formación en danza clásica sobre el aprendizaje y desarrollo de niños de comunidades económicamente desfavorecidas en Sudáfrica. Se establecieron dos grupos: un grupo experimental, compuesto por niños participantes en el programa de danza, y un grupo de control, integrado por niños que no participaron en el programa. Esta diferenciación permitió un análisis comparativo del desarrollo cognitivo y emocional entre ambos grupos.

3.1.1 Participantes

Los participantes fueron seleccionados mediante un proceso de muestreo no probabilístico, enfocado en niños de entre 8 a 12 años, provenientes de comunidades de bajos ingresos en el entorno de la ciudad de Johannesburgo en Sudáfrica. Un total de 35 niños fueron incorporados al grupo

experimental, mientras que un número similar de niños, coincidentes en edad, género y contexto socioeconómico, fueron seleccionados para el grupo de control. Se obtuvo el consentimiento informado de los padres o tutores legales de todos los participantes antes del inicio del estudio.

Los niños seleccionados, para el grupo experimental, provenientes de comunidades económicamente desfavorecidas, un contexto marcado por profundas desigualdades sociales y económicas que marcan su desarrollo cognitivo. Estas comunidades suelen estar caracterizadas por altas tasas de pobreza, limitado acceso a servicios básicos, como educación de calidad, atención médica adecuada, y vivienda segura y confortable. En este entorno, los niños enfrentan múltiples desafíos que obstaculizan su desarrollo y aprendizaje.

Económicamente, estas comunidades se encuentran en una situación de precariedad, con un alto nivel de desempleo y empleo informal, lo que resulta en ingresos inestables y a menudo insuficientes para cubrir las necesidades básicas de las familias. Este contexto de pobreza afecta directamente a los niños, limitando su acceso a recursos educativos como libros, materiales didácticos y tecnología, esenciales para un aprendizaje efectivo. (Castro Durán & Cano González, 2013)

Socialmente, los niños en estas áreas pueden experimentar entornos estresantes y a veces violentos, tanto en sus hogares como en sus comunidades. Esto puede llevar a problemas de comportamiento, baja autoestima y dificultades en el desarrollo social y emocional. La falta de espacios seguros y estimulantes para jugar y aprender también restringe su capacidad para explorar y desarrollar sus habilidades y talentos.

Antes de participar en el programa de formación en danza clásica, muchos de estos niños enfrentaban problemas de aprendizaje significativos. Las escuelas en comunidades desfavorecidas a menudo carecen de infraestructura adecuada, recursos pedagógicos y personal docente calificado. Como resultado, los niños pueden experimentar un rendimiento académico inferior, con deficiencias en habilidades fundamentales como lectura, escritura y matemáticas.

La falta de apoyo educativo en el hogar, debido a que los padres o tutores pueden tener limitaciones en su propia educación o estar

sobrecargados por la presión de satisfacer las necesidades económicas, agrava estas dificultades. Además, el estrés crónico asociado con la pobreza y la inseguridad puede afectar la atención, la memoria y la capacidad de concentración de los niños, lo que incide negativamente en su aprendizaje y desarrollo cognitivo (Hernández Pedreño, 2010).

La participación en el programa de danza clásica, por lo tanto, se propuso como un medio para contrarrestar algunos de estos problemas, ofreciendo a los niños un entorno estructurado y positivo que fomenta no solo el desarrollo de habilidades artísticas y físicas, sino también el cognitivo, emocional y social. Este enfoque integral buscaba proporcionar a los niños las herramientas necesarias para mejorar su rendimiento académico, aumentar su autoestima y habilidades sociales, y ofrecerles nuevas perspectivas y oportunidades para su futuro.

3.1.2. Intervención

El programa de danza se desarrolló en colaboración entre el Instituto Universitario de la Danza "Alicia Alonso" y el South African International Ballet Competition, abarcando un período de seis meses. Durante este tiempo, el grupo experimental participó en clases de danza clásica tres veces por semana, cada sesión de una duración de dos horas. El currículo del programa estuvo diseñado a partir del programa de formación de la *escuela cubana de ballet,* a partir del objetivo de fomentar no solo habilidades técnicas de danza, sino también desarrollo cognitivo, creatividad, trabajo en equipo y autoestima.

3.1.3. Instrumentos de Evaluación

Para evaluar el impacto del programa, se utilizaron varias herramientas de evaluación antes y después de la intervención:

1. Pruebas estandarizadas de aprendizaje: Estas pruebas midieron competencias en matemáticas, lectura y ciencias, permitiendo evaluar el progreso académico de los participantes.
2. Cuestionarios para padres y maestros: Diseñados para recoger observaciones sobre cambios en el comportamiento, la autoestima, la socialización y la motivación hacia el aprendizaje de los niños.

3.1.4. Análisis de Datos

Los datos recogidos fueron analizados utilizando técnicas estadísticas para comparaciones de grupos. El análisis incluyó pruebas t de muestras independientes para evaluar diferencias significativas entre los grupos experimental y de control en las medidas pre y post-intervención. Además, se realizaron análisis de covarianza (ANCOVA) para controlar posibles variables confundidoras. El nivel de significancia se estableció en $p<0.05$ para todas las pruebas estadísticas.

3.1.5. Ética de la Investigación

Este estudio fue revisado y aprobado por el comité de ética del Instituto Universitario de la Danza "Alicia Alonso", asegurando que se respetaran los principios éticos de autonomía, no maleficencia, beneficencia y justicia. Se garantizó la confidencialidad de los datos de los participantes y se les informó sobre su derecho a retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencias.

Esta metodología detallada proporciona una base sólida para evaluar de manera rigurosa el impacto de este programa de danza clásica en el aprendizaje y desarrollo de niños en contextos de desigualdad, con el potencial de informar sobre prácticas educativas innovadoras y promover el cambio social a través del arte.

4. RESULTADOS

La intervención a través del programa de danza clásica desarrollado por el Instituto Universitario de la Danza "Alicia Alonso" a partir del programa de formación de la *escuela cubana de ballet,* proporcionó una plataforma para examinar no solo el impacto educativo sino también el efecto transformador de las artes en la autoestima y el desarrollo cognitivo de niños en situaciones de vulnerabilidad. Los resultados obtenidos al concluir la intervención reafirman la premisa de que el arte, y específicamente la danza clásica, puede ser un poderoso vehículo para el cambio social, al promover el desarrollo integral de los individuos.

Este programa se basa en la propia experiencia desarrollada en los inicios de la *escuela cubana* cuando gracias a Alicia, Fernando y Alberto Alonso, en su intención de popularizar el estudio del ballet en Cuba en la década del 60 realizaron audiciones en todas las provincias del país, dando becas de estudios, así como en los orfanatos de toda la isla.

> La nuestra fue la primera escuela en que se empezó a enseñar a la gente por su talento, al cubano que tenía talento y no recursos; nosotros les dábamos becas (…) Los primeros que se graduaron de la Escuela de Cubanacán de Ballet, los maduramos, los hicimos más rápido que los que seguimos graduando después, porque había una necesidad. En el primer grupo estaba el que hoy es nuestro primer bailarín, Jorge Esquivel (Alonso & Simón, 1981, p. 31).

La *escuela cubana*, se caracterizó por la adopción de un enfoque inclusivo hacia la enseñanza, centrando su atención en identificar y nutrir el talento innato en jóvenes cubanos, independientemente de su situación económica, una experiencia que en disimiles ocasiones se ha replicado en otras partes del mundo. A pesar de las limitaciones en recursos que pudieran tener tanto los estudiantes como la propia institución en sus incios que impedían ofrecer becas a todos los talentosos aspirantes, logró hacer un cambio significativo en el desarrollo del ballet en Cuba a partir de 1948 con la fundación del Ballet Nacional de Cuba, momento desde el cual se pudo extender las oportunidades a una mayor cantidad de jóvenes talentosos de toda Cuba. Este esfuerzo se ha mantenido hasta la actualidad a través del desarrollo de la Escuela Nacional de Ballet, institución que ha desarrollado a muchas generaciones de bailarines.

Entre los primeros graduados de la Escuela de Ballet de Cubanacán[123] se encontraba Jorge Esquivel, quien no solo se convirtió en principal bailarín de la compañía cubana, sino que también ejemplificó el modelo de formación dual que se promovía en Cuba: continuar con sus estudios

[123] La Escuela de Cubanacán, primera sede de la Escuela Nacional de Ballet de Cuba, es un pilar en la formación artística cubana, conocida por su enfoque inclusivo y su compromiso con la educación integral de bailarines. Fundada en un contexto de cambios sociales, ha sido crucial en el desarrollo de talentos que destacan a nivel mundial, enfatizando no solo en la técnica del ballet sino también en la formación académica y la diversidad de estilos dentro del ballet. Representa un legado de excelencia y una fuente de inspiración para futuras generaciones de artistas. Hoy la sede de la Escuela Nacional se encuentra en el histórico barrio de La Habana Vieja en un edificio histórico.

académicos mientras se formaba profesionalmente en ballet. Este enfoque se aplicó a un grupo de jóvenes bailarines que se encontraban en una situación similar, compaginando su formación profesional con la culminación de sus estudios académicos. A estos estudiantes se les ofreció formación adicional para cubrir cualquier brecha en su educación técnica y artística.

Alicia y Fernando Alonso, fundadores de lo que hoy se conoce como *escuela cubana de ballet* proporcionaron la enseñanza especializada a estos jóvenes, cubriendo aspectos fundamentales del arte del ballet que van más allá de la técnica pura. En el programa de estudios se abordaban aspectos como la presencia escénica, desde cómo caminar en el escenario hasta cómo interpretar variaciones de un mismo paso a diferentes niveles: desde un contacto pleno con el suelo hasta un enfoque más etéreo. También se realizaba el estudio profundo de personajes y estilos, distinguiendo entre el ballet romántico, con su énfasis en movimientos fluidos y redondeados, y el ballet moderno, conocido por su dinamismo y líneas más definidas (Alonso & Simón, 1981).

Este enfoque integral no solo fue clave para el desarrollo de habilidades técnicas en aquellos estudiantes, sino que también profundizó su comprensión y apreciación por la rica diversidad de estilos y expresiones dentro del mundo del ballet. Este compromiso con una educación balletística holística ha sido fundamental en el desarrollo del ballet cubano, desarrollando no solo bailarines competentes, sino también artistas versátiles y expresivos.

4.1. Elementos esenciales dentro de la formación en danza.

La formación en danza es un proceso integral que va más allá de la mera adquisición de habilidades técnicas; se trata de una educación artística y física que abarca una amplia gama de elementos fundamentales esenciales para el desarrollo completo de un bailarín. Esta formación se construye sobre varios pilares clave, cada uno contribuyendo de manera única al crecimiento del estudiante en diferentes dimensiones: técnica, expresiva, cognitiva y emocional.

4.1.1. Técnica

La base de cualquier programa de formación en danza es la técnica. Este aprendizaje incluye el conocimiento de los movimientos fundamentales, las posturas y las secuencias que forman el vocabulario específico de cada estilo de danza. Desde ballet clásico hasta danza contemporánea y estilos urbanos, la técnica proporciona las herramientas necesarias para la ejecución precisa y la expresión a través del movimiento. Además, la formación técnica no solo se centra en la perfección de los pasos individuales, sino también en la fluidez, la coordinación y la musicalidad, elementos que permiten al bailarín moverse con armonía y expresividad.

Para el programa en específico que hemos desarrollado, se ha tomado como referencia la técnica desarrollada en la *escuela cubana de ballet.* Este concepto, tenemos que entenderlo, no como un centro de formación de bailarines, sino como un conjunto de características que definen la propia forma de bailar de un bailarín.

Pedro Simón define este término en su trabajo "La escuela cubana de ballet" publicado por la revista Cuba en el Ballet:

> al conjunto de características de estilo, peculiaridades técnicas y forma emocional propia de proyectarse en la escena, presente en todos los bailarines formados dentro de principios similares, y que reflejan la resultante histórica del desarrollo económico y social de un país determinado, su idiosincrasia nacional, el espíritu de su folklore, y la huella dejada, a través de las épocas, por sus grandes artistas. Las escuelas recogen, asimismo, las influencias del desarrollo de la danza mundial, sus tendencias y modalidades coreográficas, así como de las grandes corrientes del arte en general. Una escuela se forma, generalmente en el transcurso de varias generaciones, con el aporte pedagógico y la sistematización de principios realizada por grandes maestros. (1973, p. 49)

Teniendo en cuenta esta conceptualización, se hace importante entender, como influyen las características culturales y sociales en el desarrollo integral de lo que conocemos como escuela de ballet. Esto aplicado al contexto del Programa de formación que se ha planteado para los niños de bajos recursos en Sudáfrica, se convierte en un elemento fundamental, que justifica la aplicación de esta técnica.

Elementos cómo los ritmos musicales, el folklore, y las manifestaciones artísticas que caracterizan la cultura sudafricana, existe una cierta conexión con la cultura cubana, que hace factible la asimilación de ciertas características de la *escuela cubana de ballet.* Así la utilización musical, el ataque de los pasos, y la presencia escénica, se convierten en aspectos destacados dentro de las enseñanzas que se incluyen dentro del programa, con el fin de formar un bailarín integral.

4.1.2. Expresión Artística

La danza es una forma de arte, y como tal, la expresión artística es un componente crucial de su enseñanza. La formación en danza cultiva la capacidad de comunicar emociones, historias y conceptos a través del cuerpo. Los bailarines aprenden a utilizar el movimiento como lenguaje, explorando cómo la dinámica, el espacio y el tiempo pueden ser manipulados para crear impacto emocional y estético. Este aspecto de la formación fomenta la creatividad, la improvisación y la interpretación, permitiendo a los estudiantes desarrollar su voz única como artistas.

4.1.3. Conciencia Corporal y Física

Un entendimiento profundo del propio cuerpo es fundamental para cualquier bailarín. La formación en danza incluye el desarrollo de la conciencia corporal, la propiocepción y la condición física. Esto no solo es esencial para la prevención de lesiones y la longevidad en la carrera de un bailarín, sino también para el mejoramiento de la técnica y la expresividad. Los programas de formación ofrecen conocimientos sobre anatomía, nutrición y cuidado del cuerpo, así como entrenamiento en flexibilidad, fuerza y resistencia.

4.1.4. Cognición y Aprendizaje

La danza también implica un complejo proceso cognitivo. La formación en este arte fomenta habilidades como la memoria, la atención, la resolución de problemas y la toma de decisiones. Aprender coreografías, adaptarse a diferentes estilos, trabajar en equipo y desarrollar proyectos creativos son actividades que estimulan el cerebro y contribuyen al desarrollo cognitivo de los estudiantes.

4.1.5. Conexión Emocional y Social

Finalmente, la formación en danza brinda una plataforma para la exploración y expresión emocional, así como para el desarrollo de habilidades sociales. Los bailarines aprenden a trabajar en colaboración, a comunicarse sin palabras y a formar parte de una comunidad artística. La danza puede ser una experiencia poderosamente catártica y terapéutica, ofreciendo a los estudiantes una vía para explorar y expresar sus emociones de manera constructiva.

En conjunto, estos elementos constituyen la esencia de la formación en danza, preparando a los estudiantes no solo para carreras como bailarines profesionales, sino también enriqueciendo sus vidas con habilidades y experiencias valiosas más allá del estudio de danza. La formación en este arte es, por tanto, una educación holística que nutre el cuerpo, la mente y el espíritu.

4.2. Rendimiento Académico y Desarrollo Cognitivo

El impacto del ballet clásico en el rendimiento académico y desarrollo cognitivo de los niños participantes en programas de formación es un campo que se ha explorado en mayor profundidad en disimiles ocasiones, arrojando luz sobre cómo las artes, y específicamente la danza, contribuyen significativamente al crecimiento intelectual y emocional de los jóvenes. Este análisis principalmente se apoya en investigaciones previas que han resaltado la relación intrínseca entre el movimiento y la cognición, y cómo la enseñanza de la danza puede ser un catalizador para el desarrollo de habilidades esenciales en la infancia (López, 2011).

El entrenamiento en ballet clásico, caracterizado por su disciplina y precisión, va más allá de la adquisición de habilidades técnicas de danza. Implica un ejercicio constante de memorización de secuencias, atención al detalle y repetición, lo cual, según investigaciones en neurociencia y psicología del movimiento, potencia aspectos cognitivos fundamentales como la memoria, la concentración y la capacidad de resolución de problemas. Estos elementos son cruciales no solo para el aprendizaje de la danza sino también para el rendimiento académico en otras disciplinas (Martín, 2013).

La incorporación de en la enseñanza del ballet clásico enfatiza la conciencia corporal y la percepción sensorial, aspectos que desempeñan un papel vital en la etapa de adquisición de habilidades motoras y cognitivas. La reducción del uso de espejos, por ejemplo, fomenta la propiocepción, permitiendo que los niños desarrollen una mayor conciencia de su propio cuerpo en el espacio, una habilidad transferible a numerosos contextos fuera del aula de danza (Rubio, 2020).

Los profesores de ballet, mediante la adopción de estilos de enseñanza variados, pueden incrementar significativamente el compromiso y satisfacción de sus estudiantes, así como su respuesta al aprendizaje. Esto se ve reflejado no solo en su desempeño artístico sino también en su actitud hacia el aprendizaje en general. El manejo adecuado de diferentes métodos pedagógicos, adaptados a las necesidades y circunstancias de cada niño, promueve un entorno de aprendizaje más inclusivo y efectivo (Alonso & Simón, 1981).

Más allá de los beneficios físicos y técnicos, la danza como medio de expresión artística ofrece a los niños la oportunidad de explorar y desarrollar su creatividad y expresividad. Estos aspectos, fundamentales para el desarrollo cognitivo, se ven enriquecidos a través de la práctica del ballet clásico, que desafía constantemente a los estudiantes a interpretar y dar significado a los movimientos y gestos (Martín, 2013).

El aprendizaje en el contexto de la danza, con un fuerte énfasis en la verbalización del conocimiento teórico y la descripción metafórica, subraya la importancia de la cognición en el proceso de aprendizaje del ballet. Este enfoque no solo promueve la adquisición de conocimiento procedimental sino que también enriquece la experiencia educativa a través de la interacción entre el aprendizaje sensoriomotor y la comprensión conceptual (Rubio, 2020).

Si nos centramos en el programa de formación en ballet clásico implementado en Sudáfrica, presenta una oportunidad única para el desarrollo cognitivo de los niños, potenciando habilidades que van más allá del aula de danza y afectan positivamente su rendimiento académico. La integración de la danza en la educación contribuye al crecimiento integral de los estudiantes, fomentando no solo su desarrollo físico y

artístico sino también su capacidad de aprendizaje, creatividad, y bienestar emocional. Este enfoque holístico hacia la educación, que valora y nutre el potencial de cada niño, es fundamental para preparar a las nuevas generaciones para los desafíos del futuro (Martín, 2013)

La recopilación y análisis de datos antes y después de la intervención arrojaron luz sobre el impacto significativo que la danza clásica puede tener en el aprendizaje académico. El grupo experimental, que participó activamente en el programa de danza, mostró un incremento notable en el rendimiento académico en comparación con el grupo de control. Las pruebas estandarizadas de aprendizaje destacaron mejoras en áreas críticas como la memoria, la atención y la resolución de problemas, aspectos fundamentales para el éxito académico en todas las disciplinas.

Este avance sugiere una relación directa entre las habilidades desarrolladas a través de la práctica de la danza clásica y la mejora en la capacidad de aprendizaje. La disciplina y concentración requeridas en la danza, junto con el trabajo en la memoria espacial y la interpretación de secuencias complejas, parecen transferirse a contextos académicos, mejorando la capacidad de los estudiantes para concentrarse, retener información y resolver problemas de manera efectiva. (Sánchez, Nielsen, & Romance, 2020)

Además, el análisis del feedback proporcionado por padres y maestros a través de cuestionarios subraya un cambio en la actitud hacia el aprendizaje y la escuela. Los participantes del programa mostraron una mayor motivación y un enfoque más positivo hacia sus estudios, lo que probablemente contribuyó a su mejor desempeño académico. Esta transformación en la disposición hacia el aprendizaje, junto con las mejoras en habilidades cognitivas, ilustra el potencial de la danza clásica como una herramienta educativa integral que va más allá del desarrollo artístico.

4.2.1. Cambio en la Disposición hacia el Aprendizaje

Además de los cambios académicos, se observó una transformación en la disposición de los niños hacia el aprendizaje. Tanto padres como educadores reportaron un aumento en el entusiasmo por la escuela y las tareas académicas entre los participantes del programa de danza. Esta

mejora en la actitud hacia el aprendizaje puede atribuirse a la confianza ganada a través del dominio de nuevas habilidades y al entorno de apoyo y motivación que caracteriza a la enseñanza de la danza clásica.

La influencia de la formación de ballet sobre la disposición de los niños hacia el aprendizaje refleja una faceta esencial y, a menudo, subestimada de la educación artística. A través de la danza, los niños no solo adquieren habilidades técnicas y expresivas, sino que también experimentan un cambio significativo en su relación con el aprendizaje en general (Gastélum, 2011).

Este fenómeno puede analizarse desde varias dimensiones, incluyendo la confianza en sí mismos, el entorno de apoyo y la motivación intrínseca que fomenta la danza clásica.

La práctica del ballet, con sus desafíos técnicos y demandas de precisión, requiere dedicación y persistencia. Al superar estos desafíos, los niños desarrollan una mayor confianza en sus propias capacidades, no solo dentro del contexto de la danza sino también en otras áreas académicas. Esta autoconfianza se traduce en una mayor disposición para enfrentar nuevas tareas y desafíos de aprendizaje, reflejando una transformación profunda en su autoconcepto y autoeficacia. (Megías, 2009)

El ambiente en las clases de ballet clásico, caracterizado por el apoyo, el respeto mutuo y la colaboración, juega un papel crucial en este cambio de actitud hacia el aprendizaje. Los niños se sienten valorados y apoyados, no solo por sus instructores sino también por sus compañeros, creando un sentido de comunidad y pertenencia que es esencial para el aprendizaje efectivo. Este entorno positivo y motivador fomenta una actitud de entusiasmo y compromiso con el proceso educativo, tanto dentro como fuera del aula de danza (Megías, 2009).

La danza clásica, al ser una expresión artística que combina el movimiento con la música y la emoción, tiene el poder de despertar la pasión y la motivación intrínseca en los niños.

Rudolf Laban (1994) promueve una concepción de la danza que permite explorar conexiones tanto interpersonales como intrapersonales, ofreciendo una experiencia de disfrute que facilita el descubrimiento de

equilibrio interno. Así, esta perspectiva de la danza se presenta como psicológicamente provechosa, con cualidades casi curativas.

Esta pasión por la danza se traduce en un interés renovado, por parte de los estudiantes, y una actitud más positiva hacia otras áreas de aprendizaje. La motivación para mejorar en la danza se convierte en un catalizador para la motivación académica, ya que los estudiantes buscan aplicar la misma dedicación y disciplina en sus estudios escolares.

La mejora en la disposición hacia el aprendizaje, impulsada por el programa de enseñanza, subraya la importancia de una educación holística que integra las artes en el currículo escolar. Reconociendo que los niños son seres multifacéticos cuyo desarrollo no se limita a lo académico, el ballet clásico ofrece una ruta para explorar y nutrir sus capacidades creativas, emocionales y cognitivas. Este enfoque holístico no solo enriquece la experiencia educativa de los niños, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos de la vida con confianza, creatividad y una actitud positiva hacia el aprendizaje continuo (Corral & Pardo, 2006).

Esta transformación en la disposición hacia el aprendizaje observada en los participantes del programa de ballet clásico destaca el valor incalculable de la educación artística. A través del ballet, los niños no solo aprenden a bailar; aprenden a confiar en sí mismos, a apreciar el valor del esfuerzo y la perseverancia, y a abordar el aprendizaje con entusiasmo y curiosidad. Este cambio de actitud es fundamental para su éxito académico y personal, demostrando que la danza clásica es mucho más que una disciplina artística; es una herramienta poderosa para el desarrollo integral del individuo (Gastélum, 2011)

Otro aspecto que destacar sin dudas fue el comportamiento general de los niños que participaron en el programa que también experimentó cambios positivos. Los educadores y los padres destacaron una mayor cooperación, respeto mutuo y empatía entre los participantes, atribuyendo estos cambios a las dinámicas de grupo fomentadas durante las clases de danza. Además, una transformación notable fue la mejora en la autopercepción de los niños. El programa no solo les permitió

explorar y desarrollar sus habilidades artísticas, sino que también reforzó su autoestima y les brindó una sensación de logro y pertenencia.

El comportamiento y desarrollo de los estudiantes de ballet están intrínsecamente ligados a la manera en que controlan y dirigen su atención y percepción durante el aprendizaje y la práctica. Este proceso, fundamentado en las teorías de Flavell (1985) sobre la relación estrecha entre atención y percepción, subraya que lo que un bailarín percibe es directamente proporcional a lo que decide atender, seleccionando de entre los diversos estímulos del entorno aquellos que son relevantes para su aprendizaje y ejecución. Esta selección puede ser influenciada por la novedad, complejidad o importancia personal del estímulo, guiando así la percepción y, en última instancia, la autopercepción del bailarín.

En el contexto del ballet, donde la precisión y la expresión a través del movimiento son cruciales, el desarrollo de habilidades de atención y percepción se convierte en un elemento fundamental para el progreso del estudiante. A medida que los alumnos aprenden a enfocar su atención, excluyen información superflua, afinando su percepción hacia lo que es esencial para su técnica y presentación. Este control sobre lo que perciben les permite mejorar no solo su ejecución sino también su capacidad para adaptarse y modificar estrategias de aprendizaje, lo que refleja una mayor flexibilidad cognitiva y una evolución en su autopercepción como bailarines.

La autopercepción de los estudiantes de ballet, o la imagen que tienen de sí mismos como bailarines, se ve significativamente influenciada por esta interacción dinámica entre atención, percepción y ejecución. A medida que los estudiantes progresan, sus percepciones se van organizando en torno a patrones de búsqueda más estructurados y relacionados con comportamientos consistentes y objetivos a largo plazo, como señala Flavell (1985). Esto no solo mejora su capacidad para aprender y ejecutar movimientos complejos sino que también refuerza su identidad y confianza como bailarines.

Para optimizar este proceso de aprendizaje perceptivo, es crucial incorporar en la enseñanza del ballet prácticas específicas que fomenten una mayor conciencia y exploración del espacio, tiempo, ritmo, y movimiento. Al estimular a los estudiantes a explorar sus sensaciones y

emociones a través de cada paso y movimiento, se profundiza su proceso perceptivo, lo que conduce a una experiencia más rica y una autopercepción más desarrollada de sus habilidades y expresión como bailarines. Además, la instrucción sobre el funcionamiento cognitivo y estrategias específicas para mejorar la atención y percepción (metaconocimiento) puede ser una herramienta poderosa. Instrucciones claras y dirigidas, como visualizar el movimiento, relacionarlo con experiencias conocidas, y la autoevaluación crítica, pueden facilitar el aprendizaje de nuevos pasos y técnicas, y promover una autopercepción más positiva y precisa.

El comportamiento general de los estudiantes de ballet, marcado por su capacidad para atender, percibir y ejecutar de manera efectiva, está profundamente conectado con su autopercepción como bailarines. La integración de prácticas que enriquecen la percepción sensorial y cognitiva en la enseñanza del ballet no solo mejora las habilidades técnicas de los estudiantes sino que también fomenta una identidad más fuerte y positiva en su arte, preparándolos para alcanzar la armonía y expresión máximas en su danza.

Quizás uno de los hallazgos más significativos fue el cambio en la autopercepción de los participantes. A través del programa de danza clásica, los niños y niñas desarrollaron una visión más positiva de sí mismos y de sus capacidades. Este cambio es fundamental, ya que una autoimagen positiva es un factor crucial para el éxito académico y personal. La danza, al ser una expresión de sí mismo que requiere dedicación y práctica, proporcionó a los niños un medio tangible para ver su progreso y éxito, fomentando así una mayor confianza en sus propias habilidades.

Los resultados de nuestro estudio subrayan el valor de incorporar programas de arte, como la danza clásica, en la educación y el desarrollo social de niños en contextos desfavorecidos. La evidencia sugiere que tales programas no solo enriquecen el aprendizaje académico sino que también fomentan el desarrollo personal, mejorando la autoestima, la disposición hacia el aprendizaje y el comportamiento social. Este estudio contribuye a la creciente literatura que reconoce el arte como un medio esencial para el desarrollo humano y el cambio social, reforzando la necesidad de políticas educativas que integren las artes en el currículo escolar para promover un desarrollo integral de los estudiantes.

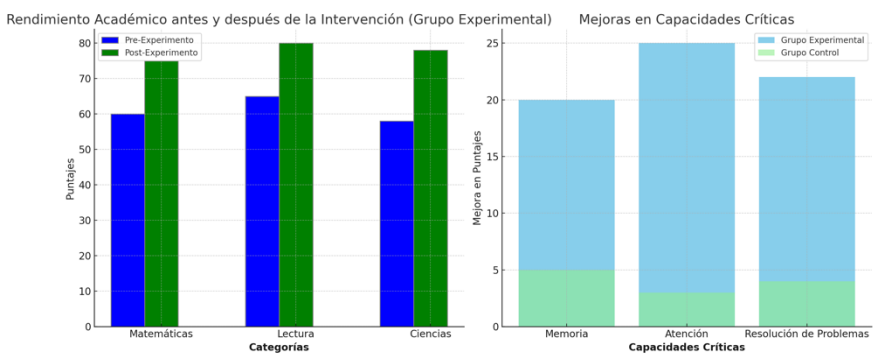
5. DISCUSIÓN

La implementación de nuestro estudio sobre el impacto de un programa de formación en danza clásica en niños de comunidades económicamente desfavorecidas en Sudáfrica ha proporcionado valiosos insights sobre el potencial del arte, y en particular de la danza, como herramienta de transformación educativa y social. A través de un enfoque cuantitativo longitudinal, hemos logrado no solo evaluar el impacto tangible en el rendimiento académico y el desarrollo personal de los participantes, sino también explorar las profundas implicaciones psicológicas y comunitarias de tales iniciativas.

5.1 Impacto en el Rendimiento Académico y Desarrollo Cognitivo

Los resultados del estudio han confirmado nuestra hipótesis inicial: el grupo experimental, que participó activamente en el programa de danza clásica, mostró mejoras significativas en el rendimiento académico en comparación con el grupo de control. Este incremento se observó en áreas críticas para el aprendizaje, como la memoria, la atención y la capacidad de resolución de problemas.

FIGURA 1. *Gráfica obtenida a partir de las metodologías de control llevadas a cabo con los dos grupos estudiados*

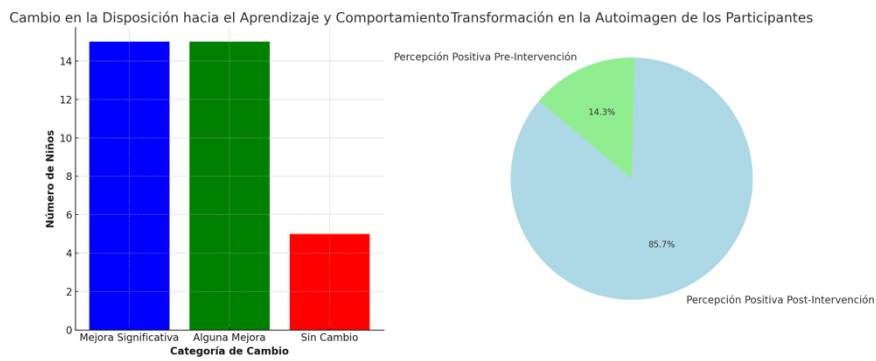


Las gráficas ilustran dos aspectos clave del estudio sobre el impacto del programa de formación en danza clásica en niños de comunidades económicamente desfavorecidas en Sudáfrica y evalúan el Rendimiento Académico, y las Mejoras en las Capacidades críticas

Este hallazgo subraya la importancia de la danza clásica no solo como una disciplina artística, sino también como un medio para fomentar el desarrollo cognitivo. La disciplina, concentración y memoria espacial requeridas en la práctica de la danza clásica, evidentemente, transfieren beneficios a otros ámbitos académicos, proporcionando a los estudiantes herramientas clave para su éxito educativo.

Además del impacto académico, uno de los hallazgos más significativos de nuestro estudio ha sido la transformación observada en la autoimagen y la actitud hacia el aprendizaje de los niños participantes. La mejora en la autoestima y en la disposición hacia el aprendizaje destaca el valor psicosocial de la danza clásica. A través del dominio de nuevas habilidades y del entorno de apoyo proporcionado por el programa, los niños desarrollaron una visión más positiva de sí mismos y de sus capacidades, lo que a su vez fomentó un enfoque más entusiasta y comprometido hacia la educación en general.

FIGURA 2. *Graficas obtenidas a partir del análisis de los datos obtenidos al aplicar las metodologías de recogida de información a partir de la implementación del programa de formación en ballet clásico para niños con bajos recursos económicos en Sudafrica*



Las gráficas presentadas ilustran dos aspectos adicionales del estudio sobre el impacto de un programa de formación en danza clásica en niños de comunidades económicamente desfavorecidas en Sudáfrica

A pesar de estos resultados positivos, el estudio enfrentó desafíos, especialmente en lo que respecta a la adecuación cultural del ballet clásico a los contextos específicos de Sudáfrica y la sostenibilidad de programas similares a largo plazo. Estos retos subrayan la necesidad de

adaptar cuidadosamente las intervenciones artísticas a los contextos locales y de buscar estrategias para garantizar la continuidad y el acceso a programas de este tipo.

6. CONCLUSIONES

El estudio realizado a partir de la implementación del Programa de Formación en ballet clásico para niños de bajos recursos en Sudáfrica, subraya el papel crucial de la danza clásica, no solo como una forma de expresión artística, sino como una intervención educativa y social efectiva. Los hallazgos respaldan la inclusión del arte en las políticas y programas de desarrollo comunitario y educativo, y proporcionan un modelo replicable para futuras intervenciones socioculturales a través de la danza. Para maximizar el impacto de programas similares en el futuro, se sugiere una mayor investigación sobre su adaptación cultural y sobre estrategias para promover la sostenibilidad y el acceso inclusivo.

Este estudio contribuye a una comprensión más profunda del valor de la danza clásica en contextos desfavorecidos, demostrando que el arte puede ser un medio poderoso para promover el cambio social, mejorar el aprendizaje y fomentar el desarrollo cognitivo y personal de los niños.

7. REFERENCIAS

Alonso, A., & Simón, P. (1981). Fuentes y Antecedentes de la escuela cubana de ballet. Cuba en el Ballet, 12(3), 30-32.

Castro Durán, L. I., & Cano González, R. (2013). Pobreza y vulnerabilidad: factores de riesgo en el proceso educativo. Contextos Educativos(16), 55-72.

del Corral, A., & Pardo de León, P. (2006). El desarrollo de la percepción y de la atención. Psicología Evolutiva II: Desarrollo cognitivo y lingüístico, 1, 181-216.

Flavell, J. H. (1985). El desarrollo cognitivo. Madrid: Visor.

Gastélum Morgan, L. (2011). El ballet y su contribución en el desarrollo integral de niños de entre 4 y 6 años de edad. Revista Iberoamericana de Educación, 3(56), 1-11.

Hernández Pedreño, M. (2010). El estudio de la pobreza y la exclusión social. Aproximación cuantitativa y cualitativa. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24(3), 25-46.

Laban, R. v. (1994). Danza educativa moderna. Barcelona, España: Paidos Iberica.

López, L. P. (2011). Desarrollo cognitivo y motor. Madrid, España: Ediciones Nobel.

Martín Horga, M. L. (2013). Efectos de la práctica de la danza en el desarrollo cognitivo de las niñas. Tesis Doctoral, Universidad Rey Juan Carlos, Ciencias de la Educación, el Lenguaje, la Cultura y el Arte, Madrid.

Megías Cuenca, M. I. (2009). Optimización en Procesos Cognitivos y su repercusión en el Aprendizaje de la danza. Tesis doctoral, Universidad de Valencia, Departament de Psicología Evolutiva I De L'Educació, Valencia.

Rubio Álvarez, A. (2020). Kinesia de la Danza. Una propuesta de entrenamiento corporal para las cualidades físicas en danza. Colombia: Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social.

Sánchez Martínez, E., Nielsen Rodríguez, A., & Romance García, Á. R. (2020). Danza y Procesos Cognitivos. Obtenido de Universidad de Málaga: https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/21004/Danza%20y%20procesos%20cognitivos%20CIEI%202020.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Simón, P. (1973). La escuela cubana de ballet. Cuba en el Ballet, 4(3), 49-58.

ALBERTO GONZÁLEZ VÁZQUEZ: DE LA ANIMACIÓN AL COMIC Y VICEVERSA

CAROLINA MAESTRO GRAU
Universidad Politécnica de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

> Fui hallado por los que no me buscaban, me hice visible a quienes no preguntaban por mí. (Nácar; Colunga, 2002: Isaías, 65,1)

Este artículo trata sobre la labor del dibujante Alberto González Vázquez (Lugo, 1972), en el ámbito de la animación, demostrando la relevancia tanto de sus cortometrajes como de sus guiones gráficos. Sus originales trabajos han obtenido más de treinta premios en certámenes nacionales e internacionales. Ha trabajado como guionista en diversos programas de televisión de distintas cadenas, como: Telecinco, Antena 3, TVE, Paramount Comedy, y actualmente en la Sexta con *El intermedio*. Pero para hablar del trabajo de este singular artista, antes hay que comprender la estrecha relación entre el cómic y la animación.

Este escrito se divide en tres secciones: "Cómic y animación en España. Panorama actual", "Alberto González Vázquez, guionista, dibujante y realizador" y "Alberto González Vázquez. Aportaciones a la animación desde el lenguaje del comic".

La primera parte, versa sobre el cómic y la animación española contemporánea, así como de la industria de Internet, donde los autores publican sus historias de forma autónoma: el autor underground. Es el caso de Alberto González Vázquez, del que hablaremos en el apartado siguiente.

La segunda parte habla de Alberto González Vázquez, guionista, dibujante y realizador. Es alguien que también trabaja al margen de la empresa, se autogestiona y se autoproduce en la red. Como historietista gráfico, destaca su último trabajo, Humor cristiano. Una obra de humor

negro, rebelde, incómoda y provocadora. Entramos también en la disyuntiva, entre autor – artista, y su lugar dentro de la perspectiva actual, preguntándonos a dónde nos lleva.

La tercera parte, trata las personales aportaciones a la animación desde el lenguaje del comic de Alberto González Vázquez. Analizamos sus viñetas y cortometrajes de animación, presentando diversos ejemplos de sus trabajos. Vemos los distintos tratamientos y técnicas utilizadas por el artista, e indagamos sobre la temática y la construcción narrativa de cada una de sus historias.

2. OBJETIVOS

- Considerar el cómic y la animación española contemporánea, así como su papel dentro de la industria de Internet.
- Debatir la disyuntiva, entre autor – artista, y su lugar dentro de la perspectiva actual. La autogestión.
- Analizar las aportaciones a la animación desde el lenguaje del comic de Alberto González Vázquez.
- Profundizar en los distintos tratamientos y técnicas utilizadas por el artista.
- Indagar sobre la temática y la construcción narrativa de cada una de sus viñetas.

3. METODOLOGÍA

El proyecto comienza con la búsqueda de información, tanto de autores, como su autonomía y su papel en las redes. Después, se aborda la relación entre comic y animación a través del estudio de caso del artista Alberto González Vázquez, presentando diversos ejemplos de sus trabajos, donde se explica tanto el proceso y técnica utilizada, como su temática y su construcción narrativa.

4. COMIC Y ANIMACIÓN EN ESPAÑA. PANORAMA ACTUAL

Hacia finales de los noventa y principios del nuevo milenio la producción de series de animación en España sufre una profunda crisis. El dibujo animado japonés y el estadounidense tienen un coste menos elevado, y los productores apuestan por ello. Muchas empresas españolas desaparecen. Con la llegada de *Toy Story* (1995), irrumpen en el sector una nueva ola de animadores estadounidenses, y el negocio en España debe encauzarse y renovarse.

FIGURA 1. *Goomer (1988). Ricardo Martínez (dibujante) Nacho Moreno (guionista)*

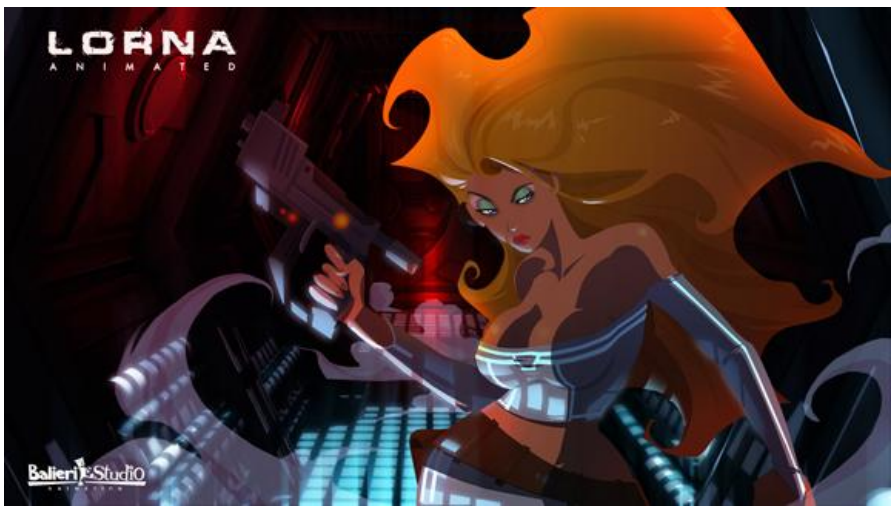


Fuente: https://elpais.com/

Productoras como Filmax, realizan adaptaciones de comics a la animación, como *Goomer* (1999), (fig. 1), publicada en el Pequeño País, de Ricardo (dibujante) y Nacho (guionista). Otra productora, Dibulitoon, estrena *El ladrón de sueños* y *Megasónicos* (1999). Mención especial a *La isla del cangrejo*, de la productora Irusoin, galardonada en 2001 con un premio Goya.

O Jan, conocido sobre todo por su serie *Superlópez*, destaca con *Tadeo Jones* (2008 y 2010). Una parodia "a la española" de Indiana Jones, creada por Enrique Gato, un admirador confeso del trabajo de Jan. El personaje protagonista en 3D, recolectó multitud de premios. Así mismo, *Lorna* (1979) (fig. 2), la creación de Alfonso Azpiri dará el salto a la animación con una mezcla de 3D y 2D, realizada por Balieri Estudios.

FIGURA 2. *Lorna (2010). De Renato Roldán (dibujante), Balieri Estudios*



Fuente: https://pixfans.com/proyecto-lorna/

Aunque el cine de animación se puede englobar dentro del cine general, tiene unas características propias que lo distinguen del resto de películas. Su gran complejidad técnica provoca que se alarguen tanto los tiempos de producción, como los presupuestos. La diferencia que existe entre el cine tradicional y el cine de animación es que, en el tradicional, la grabación del movimiento ocurre en un instante concreto y la cámara lo registra, se lo conoce también como grabación o toma directa. La cámara comienza a grabar cuando se inicia el movimiento que existe previamente. En el cine de animación, no existe ningún movimiento previo que grabar, y es el animador quien crea los 24 fotogramas que componen cada segundo y, por ende, el movimiento.

Principalmente la técnica de animación más utilizada en España ha sido el dibujo animado, aunque ahora mismo es la animación en 3D por ordenador la que está ganando terreno. También son muy utilizadas la técnica de captura del movimiento sobre todo en largometrajes, y la técnica del stop motion. Como ejemplo, *Pingu* (2006) de Otmar Gutmann, *Wallace y Gromit* (2005) y el largometraje *Chicken Run* (2000/2023), ambos de la productora Aardman Animations. En Internet podemos rastrear, entre otros, los remakes de Lee Hardcastle, (fig. 3), de películas como *Evil Dead II* o *La cosa*, ambas de 2012, también realizados con esta técnica, muy similares, pero más salvajes que los cortos de Pablo Llorens[124].

FIGURA 3. *The Toilet (2011), de Lee Hardcastle*



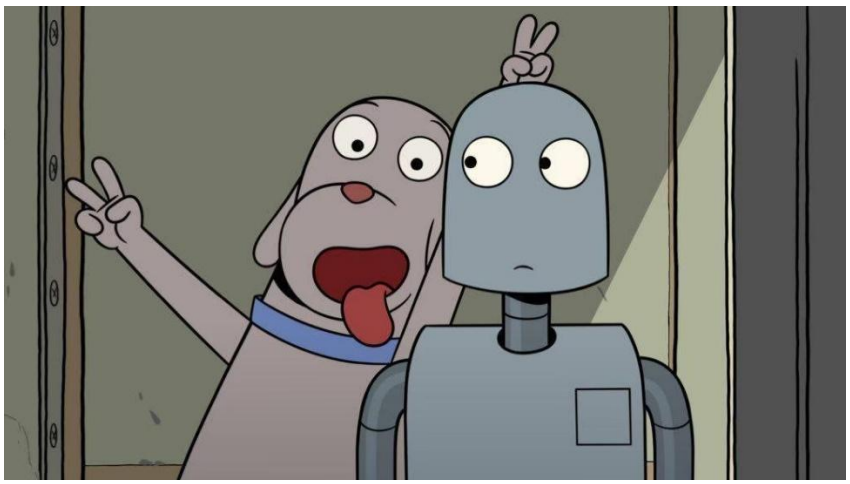
Fuente: youtube.com

De igual forma, los contenidos de animación españoles se han comercializado en más de 150 países, es el caso de *Pocoyó, Jelly Jamm* (2011) o *Las tres mellizas* (1994), de vuelta después de 17 años en el 2020. Otros nombres como, Mike Bonales, con *Conejo Frustrado* (2006), del

[124] Pablo Llorens (Alicante,1967). Es un animador especializado en la técnica de stop motion. Sus películas se caracterizan por representar mundos imaginarios, casi siempre extraterrestres, dentro de la ciencia ficción.

comic también ha pasado a la animación; Javier Recio Gracia, con *La dama y la muerte* (2009), o David Rubín, con la animación *El espíritu del bosque* (2008), entre otros. También, *Arrugas* (2011) dirigida por Ignacio Ferreras, a partir del premiado álbum de Paco Roca, quien ha dirigido la película *Memorias de un hombre en pijama* (2018), basada en el comic homónimo. Y la nominada al Oscar en 2024, *Robot Dreams* (2023) de Pablo Berger (fig.4), basado en el comic de Sara Varon.

FIGURA 4. *Robot dreams (2023), de Pablo Berger*



Fuente: rtve.es

En la actualidad, hablando ahora del cómic español contemporáneo, se piensa en la novela gráfica y el cómic de humor. Sin embargo, la crisis de la industria ha dejado abiertas las puertas a Internet, y los autores publican sus historias de forma autónoma. El autor underground, el inconformista, que dice lo que quiere decir, y se autogestiona como puede. Estos artistas, que no están respaldados por ninguna productora comercialmente, no tienen que inclinarse ante las condiciones y la censura de ninguna empresa. Además, las redes, permiten que los artistas difundan su trabajo más fácilmente, o que por lo menos, lleguen a un mayor número de personas. Es decir, comunicar libremente, puesto que comunicar es una de las premisas del arte.

Y si hay que expresar, porque no hacerlo con humor. El comic de humor puede encontrarse todavía en papel, con revistas como El Jueves, productora también de algunas obras en animación, y de la que han surgido numerosos autores: Albert Monteys, creador de *Tato* (1996-2014); Paco Alcázar creador de *Silvio José* (2005); Pedro Vera, creador de *Ortega y Pacheco* (1998-2012); Mel, Maikel, Mauro Entrialgo, Manuel Bartual, o J. L. Martín (fig.5), entre otros.

FIGURA 5. *Dios Mio, de J. L. Martín. Para la revista "El Jueves"*



Fuente: https://humoristan.org/

Otro caso interesante de animación basada en cómics españoles es el de Cels Piñol, que en los años 90 consiguió bastante éxito con los fanzines *Fanhunter* (1996) y acabó encargando una serie de animación Flash para Internet a Merlin Web TV.

Con el Flash llegó la solución a los problemas de financiación. Fue creado por Adobe en 1996, para diseñar dibujos y animaciones gráficas de webs. Es un software que ocupa muy poco ancho de banda y carga las imágenes rápidamente. Así las formas de producción y distribución

cambian, con una edición más sencilla y rápida, al alcance de cualquiera. Otros ejemplos destacables son: *Arròs Covat*, también devenida de los comics de Juanjo Saez (fig. 6). Esta serie surgió simultáneamente en el 2009 por TVC e Internet, y trata de la caída en desgracia de un gafapasta, diseñador gráfico. Diseñador conocido por los anuncios de la teleoperadora *Lowi*.

FIGURA 6. *Arròs Covat (2009), de Juanjo Sáez*



Fuente: https://www.casadellibro.com/

Con distribución directa por Internet, Aleix Saló lanzó el genial cortometraje-documental *Españistan* (2011) que antes también fue comic, sátira de la crisis económica en la que se ve sumida España. Existen muchos otros nombres como Sergio Alfonso González, con la empresa Animatomic, con ilustraciones y animaciones de estilo sesentero muy marcado. Y Joaquin Reyes y Carlos Areces, con sus pequeños microespacios para animación y minutos musicales en con *La Hora Chanante* (2002-06) y *Muchachada Nui* (2007-10), y sus tiras cómicas para El País o El Periódico.

La mayoría se inspiran en sí mismos, y en el mundo que tienen a su alrededor, en esta España surrealista. Porque el humor siempre pervive, y debe estar presente. Y si es un humor crítico, mejor, puesto que no vivimos en un mundo perfecto. El ser humano necesita reír, y reírse de sí mismo, es la mejor de las curas. Además, aunque sea paradójico, en el mundo de este tipo de comic y animación, hay que dar la espalda a lo ordinario y convertirse en algo poco común. Es el caso de Alberto González Vázquez, del que hablaremos a continuación. Este artista, es alguien que también trabaja al margen de la empresa, se autogestiona y se autoproduce, esto le confiere una marcada libertad creativa y viabilidad dentro del contexto de crisis en el que vivimos.

5. ALBERTO GONZÁLEZ VÁZQUEZ, GUIONISTA, DIBUJANTE Y REALIZADOR

Alberto González Vázquez (Lugo, 1972), es guionista, dibujante y realizador de películas de animación; además escribe, realiza y edita todos sus trabajos, para los que utiliza una amplia variedad de técnicas y formatos: guion, comic, videoclip, publicidad, metraje encontrado, animación, collage, ilustración, relato o conversaciones imaginarias de WhatsApp.

Sus cortometrajes han obtenido más de treinta premios en certámenes nacionales e internacionales. Ha trabajado como guionista en *Agitación + IVA* (Telecinco, 2005-06), *Made in China* (TVE, 2005), *Territorio champiñón* (Antena 3, 2006), *El intermedio* (La Sexta, 2006-actualidad) y ha colaborado ocasionalmente en *La Hora Chanante* (Paramount Comedy, 2002-06) y *Muchachada Nui* (TVE, 2007-10). Ha publicado comic y poesía, y ha elaborado animaciones sobre textos de Juan José Millás (*El mundo de Millás*, Canal Plus, 2006) y Juan Carlos Ortega (*Cuentos para Ulises*, TVE, 2010).

Ha publicado los libros *Todos los hijos de puta del mundo* (Caramba, 2016) y *Humor cristiano* (Caramba, 2012), elegidos por la revista Rockdelux entre los 50 mejores comics de la década. Ambos han alcanzado las tres ediciones hasta la fecha.

Es autor de una decena de videoclips, entre los que se encuentran *Nuevas formas de hacer el ridículo* (2019) de Carolina Durante, *Ratonera* (2014) de Amaral, *Música para adultos* (2017) de Joe Crepúsculo, o *Tu puto grupo* (2017) de Los Punsetes, entre otros.

Además, ha participado como productor asociado en la película *Los cronocrímenes* (Nacho Vigalondo, 2007) y en el cortometraje *Democracia* (2013), un guion propio dirigido por Borja Cobeaga que ha obtenido más de noventa premios.

Colaborador habitual del diario satírico *El Mundo Today* y de la desaparecida revista *Orgullo y Satisfacción* (2014-2018), ha publicado viñetas, textos y piezas audiovisuales en diversos medios y antologías. En diciembre de 2019 recibe el Premio Gràffica; también es conocido en Internet como Querido Antonio, en su página web: https://queridoantonio.myportfolio.com/

FIGURA 7. *"El Rey y Urdangarín" (2012).*



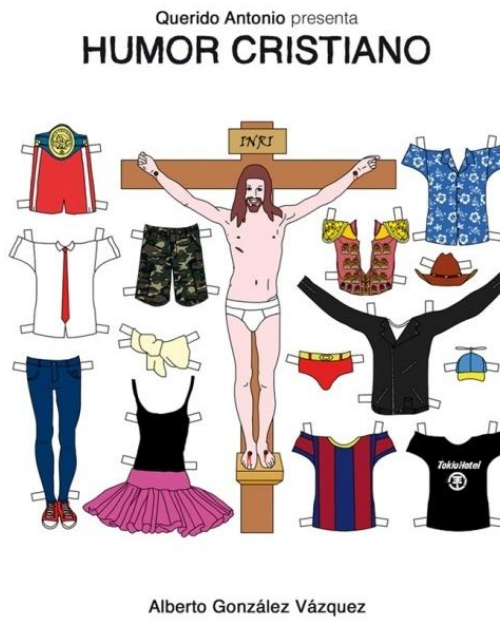
Fuente: youtube.com

FIGURA 8. *El Papa en Jerusalem" (2009).*



Fuente: youtube.com

FIGURA 9. *Portada del libro Humor Cristiano (2016)*



Fuente: https://www.astiberri.com/

Desde 2006 trabaja en el programa de televisión *El Intermedio* (La Sexta), donde se encarga del guion y la realización de los vídeos manipulados, breves piezas cómicas que reelaboran la actualidad informativa y separan los contenidos del programa, como *El rey y Urdangarín*, (fig. 7), o *El Papa en Jerusalem* (fig. 8).

FIGURA 10. *Nagasaki (2012)*



Fuente: queridoantonio.com

Como historietista gráfico, nos centraremos en su trabajo: *Humor cristiano* (fig. 9). Es una obra de humor negro, rebelde, e incómoda, que puede ofender a muchos. Pero que no deja indiferente, porque una de las facetas del arte es provocar, y Alberto lo consigue con su particular ironía. Para este libro ha recopilado una parte del material que ha ido publicando en Internet en los últimos años, al que ha añadido nuevo material, entre textos, cómics, y gags o chistes surrealistas de una sola viñeta. No se autocensura con los asuntos que trata, por eso habla de las cosas directamente, a través de sus viñetas e historias cortas. El título de Humor cristiano, según el propio autor es porque desconfía de todo aquello que se vende con la etiqueta de "humor". Pero en el título se da una contradicción curiosa: al calificar al humor de cristiano ese peso desaparece. Y lo curioso es que son dos términos que a priori deberían tener connotaciones positivas pero que sin embargo se anulan entre sí. Funciona casi como un oxímoron. Cristiano es un adjetivo que rebaja bastante las expectativas que genera aquello que califica. ¿Quién se toma en serio el rock cristiano?

En sus historietas se invierten los valores para desconcertarnos, y esta confusión se mantiene a lo largo de toda la acción, desafiando al espectador y levantándole de la silla. Es un humor fuerte y combativo, que arranca de una situación cotidiana, en la cual se introduce un elemento discordante, una alteración del discurso que, en un principio choca, pero que más adelante, se torna comprensible.

En viñetas como *Haced lo que él os diga* (Fig.11), o *Nagasaki* (Fig. 10), lo grotesco y anómalo se convierte en algo que forma parte de la realidad humana, lo distinto asusta, y se convierte en tabú. González Vázquez normaliza ese tabú, enfrentando al lector a un contexto entre lo real y lo surreal. Son historias perturbadoras que hacen reflexionar sobre las verdades incómodas que la humanidad insiste en ocultar. Aunque admite no ser dibujante, como ha repetido en numerosas entrevistas, y lo que hace es calcar figuras y formas de fotografías, consigue viñetas originales de tratamiento sencillo. Otras veces, realiza fotomontajes, directamente, sin dibujar, e incluso, algunas veces, interpreta a todos los personajes que intervienen en la historieta. Y aquí entramos en la disyuntiva autor – persona.

FIGURA 11. *Haced lo que él los diga (2011*



Fuente: queridoantonio.com

> Por su carácter icónico-literario de su lenguaje, los comics aparecen relacionados con el teatro, la novela, la pintura, la ilustración publicitaria, la fotografía, el cine y la televisión; y los rasgos estilísticos del mundo objetual en que viven inmersos sus propios creadores. (Gubern, 1979: 83)

Tanto el cine como el comic tienen un carácter colectivo, pero el concepto de autoría también debe tenerse en cuenta. Sobre todo, con respecto al proceso por el cual se desarrolla una idea. En el comic o en este tipo de animación, una sola persona puede realizar casi la totalidad de proceso de producción, como en el caso de la literatura, la pintura, etc. Sin embargo, siempre va a existir una industria cultural que de una u otra forma legitime el resultado, ya que el comic es un medio de comunicación de masas, e influye en las colectividades.

Dibujos y personajes constituyen parte de una única serie de acontecimientos que dan forma a un largo proceso vital dónde se entrelazan vivencias personales, amigos, familia y sociedad. Dentro del mundo de la ilustración, de la historieta, se materializan los sentimientos profundamente contradictorios de González Vázquez hacia su trabajo, y hacia los

medios. Como guionista, narrar historias por medio de viñetas es su objeto de deseo, le gusta ir a su aire y ser autónomo, él lo hace todo, lo controla todo. Nunca deja de mirar, de fragmentar acciones, de suspender la acción en el continuará. Se instala con facilidad en el interior de aquellos universos imaginarios que ilustra y a los que da vida, muchas veces en primera persona, conduciéndonos al presente, al pasado y al futuro.

6. ALBERTO GONZÁLEZ VÁZQUEZ. APORTACIONES A LA ANIMACIÓN DESDE EL LENGUAJE DEL COMIC

Con respecto a las aportaciones a la animación, analizaremos las viñetas con relación a los cortometrajes de animación, presentando diversos ejemplos de trabajos del artista. Distinguiremos los distintos tratamientos y técnicas utilizadas, e indagaremos sobre la temática y la construcción narrativa de cada una de sus historias.

En principio, Alberto trabaja el storyboard calcando, como boceto de la ilustración, y, por ende, del cómic pre-animado.

> Basado en la forma artística de las tiras cómicas, el storyboard consiste, de hecho, en la planificación visual, plano a plano, de la acción descrita en el guion y, como tal, tiene sus propios requisitos artísticos [...] contiene su propia esencia, su propio dinamismo. De nuevo, en el storyboard, se plasmará su propósito primario, que es explicitar de la forma más dinámica posible las intenciones dramáticas de cada segmento del guion, proporcionando ayuda muy concreta al director captando su visión más personal. (Hart, 2008: 23)

En cada viñeta se representa el contenido visual de cada plano. Esto facilita una mayor precisión en la planificación puesto que de una ojeada es posible comprender el plano de forma mucho más completa sin describirlo solamente con palabras. Esto no quita, que el guion escrito se anteponga al guion gráfico. Pero la secuencia de las viñetas agiliza el desglose de los movimientos de los personajes, el encuadre y el movimiento de la cámara sobre el plano.

> Desde el momento en que los términos iconográficos están encerrados en un *balloon*, asumen unos significados que tienen validez solo en la esfera del código del comic [...] Impone la referencia a un determinado código, para el descifrado de los signos contenidos en su interior. (Eco, 1975: 170)

FIGURA 12. *Ayuda (2016)*



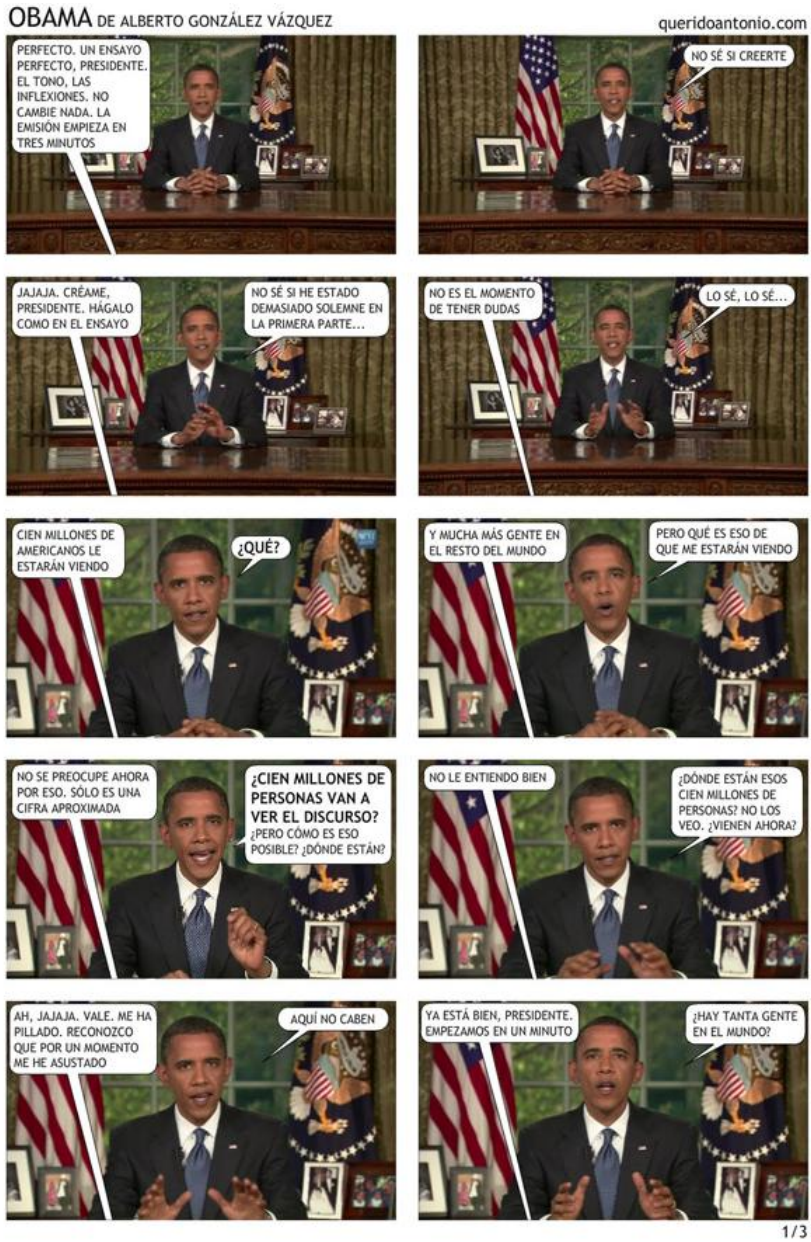
Fuente: queridoantonio.com

Como en *Ayuda* (2016) (Fig. 12), donde si no fuera por los bocadillos o globos, se podría entender la narración de una manera más convencional, cambiando por completo su significado. Además, la unidad narrativa de la viñeta en panorámica, y la distribución de la composición adquieren dimensión de temporalidad, junto con los recursos expresionistas que enfatizan, en este caso, el clima dramático. En *Obama* (2016) (Figs. 13, 14, 15), el *balloon*, integra gráficamente el texto de los diálogos y el pensamiento de los personajes en la estructura icónica de la viñeta, tanto del personaje principal (Obama), como de otro que está ausente (el cámara). El globo o balloon, "tiene su origen en las filacterias de ciertas pinturas de artistas cristianos, y normalmente se sitúa a la derecha del personaje hablante". (Gubern, 1979: 144)

Así mismo, la pasión por el trabajo bien hecho es una de las constantes de Alberto. Es muy meticuloso con su trabajo y procura ser autocrítico. Suele tenerlo todo bastante atado cuando termina de escribir un guion, aunque, como el proceso posterior es lento, puede ir afinando las ideas e incorporar nuevos elementos sobre la marcha. Su capacidad de síntesis en el tratamiento de la imagen gráfica está inspirada, por ese calco surgido de la imagen fotográfica. Su capacidad de abstracción se observa también en el diálogo interpersonal con sus personajes, como podemos ver en otro cortometraje de animación de la serie *Cien enfermedades incurables. Episodio 3: Iniciativa* (2012) (fig.16). Un médico y su paciente dialogan sobre los resultados de un análisis rutinario. Una historia trivial que el artista sabe transformar y aprovechar para abofetear la lógica del público.

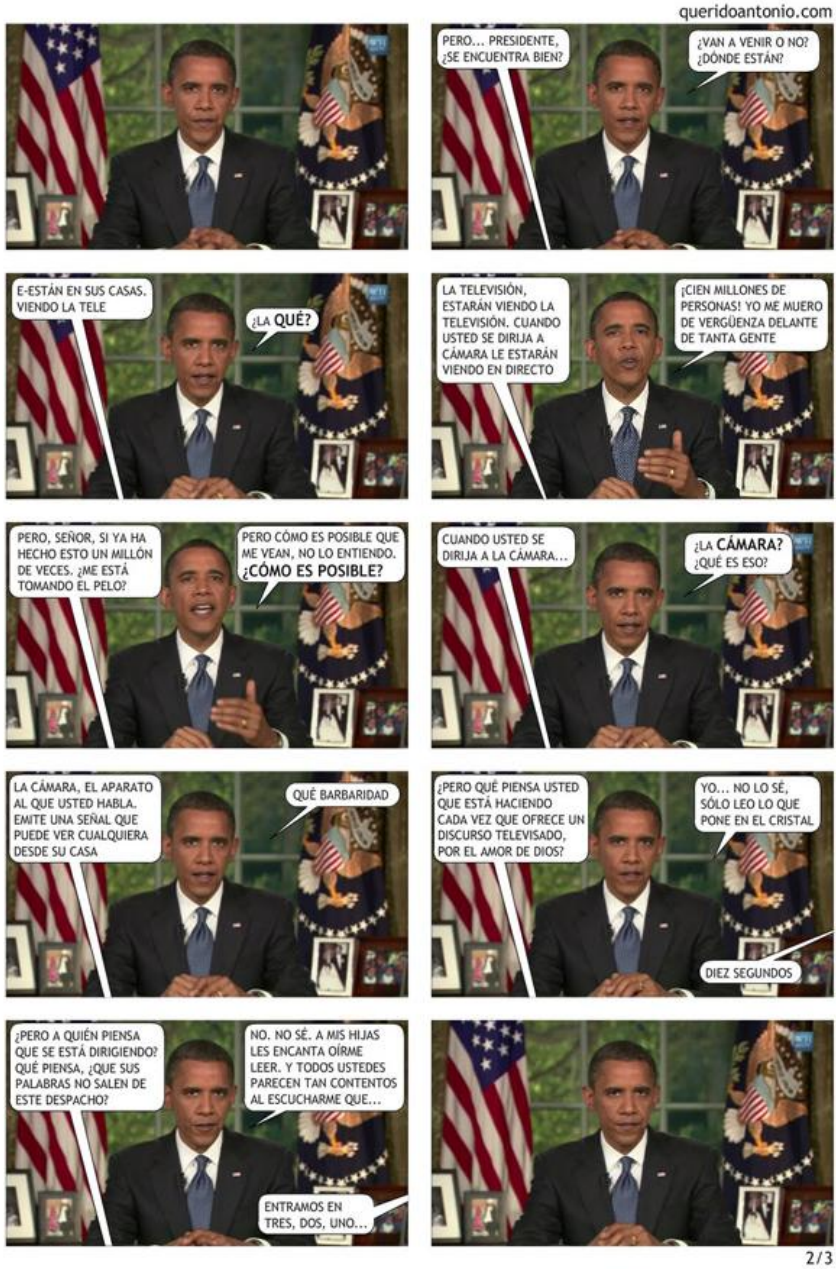
Asimismo, el sentido de la composición en cada una de sus viñetas está determinado por la esquematización imprimiendo al conjunto un carácter de boceto continuo. En muchos de sus cortos potencia este aspecto mostrando la textura arrugada del propio papel dibujado. Todas las emociones surgen de la expresión de cada viñeta creada por González Vázquez, y son comprendidas de súbito, línea a línea. El ritmo y la intensidad del cómic, no decae, manteniéndose constante durante todo el entramado del relato. Se cuenta como un chiste, pero, a veces, se torna dramático. Nos muestra los hechos de las cosas por medio de la composición y la acción, porque sabe que la narración está en el punto de mira. Las viñetas no son tan solo escenarios, son fragmentos de momentos, personajes e instantes acumulados, de visiones, sueños, cuya historia verdadera o inventada, como tantas otras cosas, permanece plasmada y multiplicada, de la viñeta del cómic, al dinamismo de la animación.

FIGURA 13. *Obama (2016), 1/3*



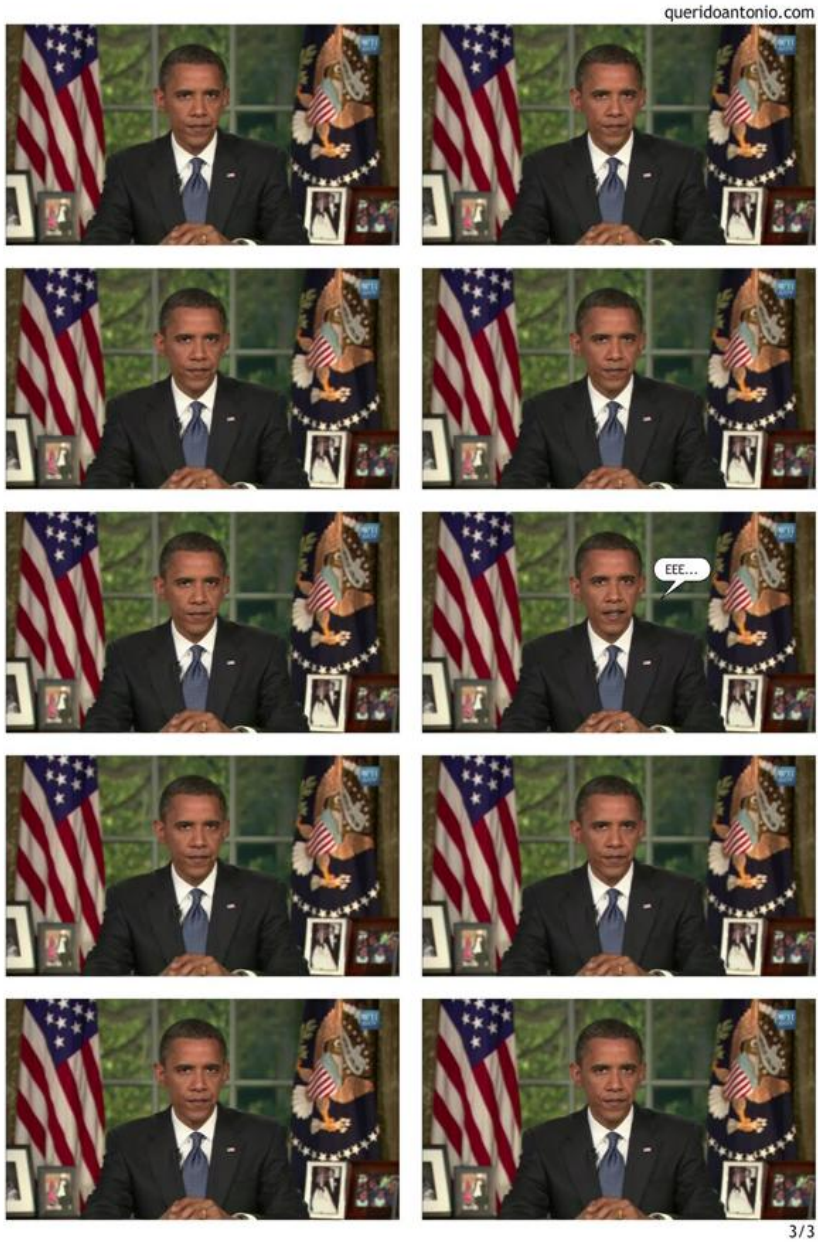
Fuente: queridoantonio.co

FIGURA 14. *Obama (2016), 2/3*



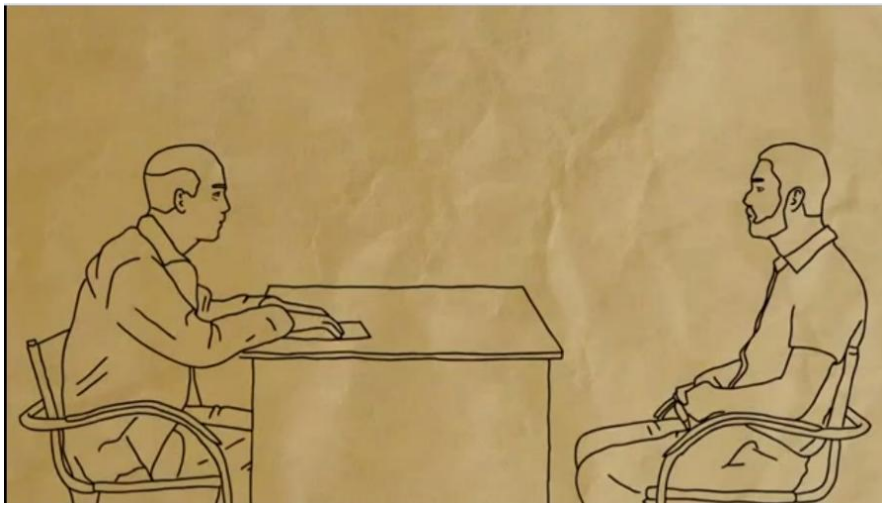
Fuente: queridoantonio.com

FIGURA 15. *Obama (2016), 3/3*



Fuente: queridoantonio.com

FIGURA 16. *Cien enfermedades incurables. Episodio 3: Iniciativa (2012)*



Fuente: youtube.com

Como realizador de cortos de animación, González Vázquez no tiene tabúes, es valiente y comprometido, trata temas tan controvertidos como la religión, el machismo, el sida, los malos tratos, la pederastia, etc. Y ridiculiza sin tapujos a personajes del ámbito público, actores, políticos, realeza y directores de cine, como en el corto *Un día con Amenábar* (2003). En definitiva, retrata una parte de la sociedad que nos rodea. Aunque, según él, lo que narra es ficción, una ficción inocua. A veces esa ficción se convierte en realidad. Admite que a veces los protagonistas de las viñetas forman parte del mundo real pero nunca hay una intención ofensiva, ni siquiera crítica. Y que cuando elije a alguien conocido como vehículo de una historia es porque las ideas preconcebidas acerca del personaje pueden resultar provechosas para el desarrollo de la narración. Tratar ese tipo de temas tiene más que ver con la retórica que con una necesidad de provocación. Pero, lo que consigue es todo lo contrario. La hipérbole es un recurso que utiliza a menudo y los elementos atroces y exagerados contribuyen a reforzar el discurso. En palabras de Seger:

> El personaje que representa el punto de vista del público adquiere mayor importancia cuando la historia trata de asuntos difíciles de creer. En estos casos la mayoría del público no lo aceptará con facilidad, y tenderá al escepticismo. Para que la historia funcione resulta muy importante elegir un personaje que sea escéptico. [...]A lo largo de la historia, a medida que el personaje escéptico cambia, el público escéptico puede irse convenciendo con él y cambiar su actitud. (Seger, 2004: 239)

FIGURA 17. *Contar Ovejas (2002)*



Fuente: youtube.com

La mayoría de las veces, Gónzález Vázquez, es el actor principal de cada uno de sus cortos, mimetizándose, silueteándose, fotografiándose y disfrazándose, para interpretar los innumerables papeles. Es el caso del corto *Contar Ovejas* (2002) (fig.17), donde interpreta tanto al científico-profesor, como a la totalidad de los alumnos. Y donde el tiempo es importante en su fantástico mundo visible. En muchos otros cortos mezcla la animación con imágenes reales, además de poner voz a todos sus cortometrajes, como por ejemplo *2010* (2009) (fig. 18).

Otro ejemplo es el genial *Dila que* (2005) (fig.19), aquí la narración es uniforme y estática, puede verse la escena final, un horror vacui, donde la línea de subjetividad se multiplica tantas veces como figuras aparecen. El cómic móvil, visible, sobrio y fácilmente comprensible, por

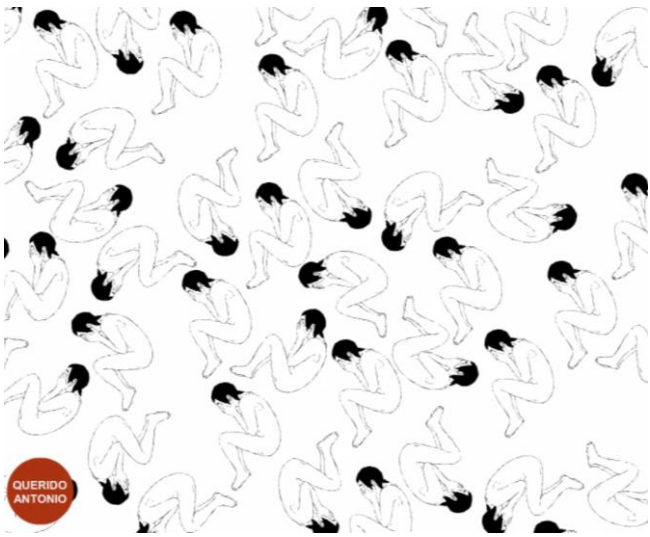
medio de los seres, y las distintas figuras, que desaparecen, para reaparecer más tarde. Y todo puede suceder en nuestro derredor más cercano, a nosotros mismos, en nuestra propia casa, en la ciudad, en otro país, en un tiempo o en otro.

FIGURA 18. *2010 (2009)*



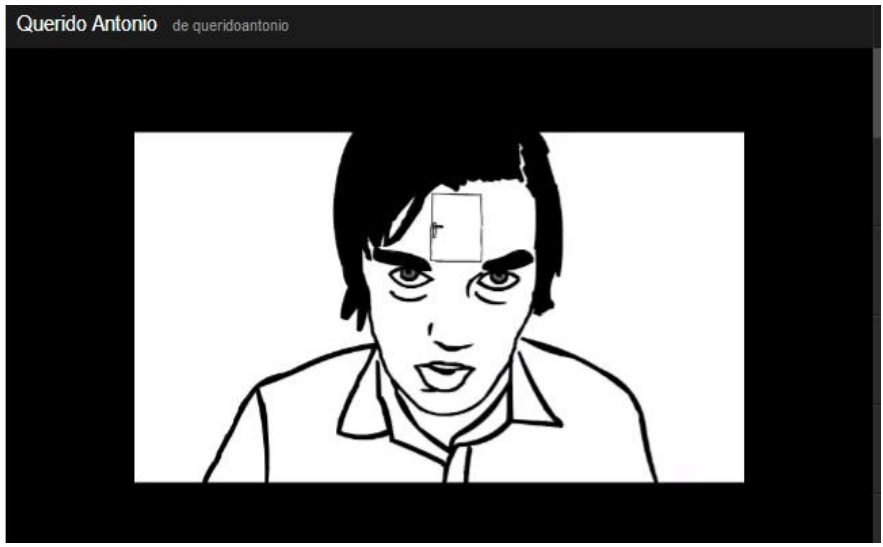
Fuente: youtube.com

FIGURA 19. *Dila que (2005)*



Fuente: queridoantonio.com

FIGURA 20. *Cirugía (2006)*



Fuente: queridoantonio.com

FIGURA 21. *Los Reyes Magos (2011)*



Fuente: queridoantonio.com

Las viñetas, en su memoria, a veces se convierten en ventanas por las que pasan sus personajes, en plena acción, y también nosotros las

podemos ver, hablando, soñando y viviendo sin pensar en ello, como el corto de animación *Cirugía* (2006) (fig. 20). Aquí la escena juega con la inmovilidad como recurso, mediante rácords, por fusiones y repeticiones; estructuras temporales de montaje como el *flashback* y el *flashforward*; y estructuras psicológicas de montaje, como las percepciones subjetivas de cada protagonista, y la viñeta dentro de otra viñeta representando el doble punto de vista de una misma realidad.

Mediante el encuadre subjetivo se reproduce el punto de vista de un personaje desde una posición espacial insólita. Los efectos expresionistas enfatizan el clima dramático y distorsionan la composición. Como la angulación, los picados y contrapicados, pero una de las características principales de González Vázquez es que reserva siempre lo inesperado, en forma de gag visual, sorprendiendo al espectador.

La interrupción del movimiento también puede apreciarse en el corto *Los Reyes Magos* (2011) (fig. 21). Las dos figuras protagonistas, padre e hijo, vistos de perfil, no se mueven, simplemente se introduce el travelling de acercamiento o alejamiento en el espacio, siempre vacío, y apuesta por intercalar el plano general y el plano medio.

En este sentido, se establece un paralelismo entre comic y película de animación, en el que el encuadre delimita el espacio real.

> Hasta entonces el dibujante había desarrollado sus gags, lámina a lámina, sin preocuparse de la continuidad o de la organización dramática del relato. [...] el paralelismo con el cine es pertinente […] Así la implantación del guionista en el comic comienza a imponer a la sensibilidad del público estructuras más literarias, novelescas y dialogadas. (Blanchard, 1969: 250)

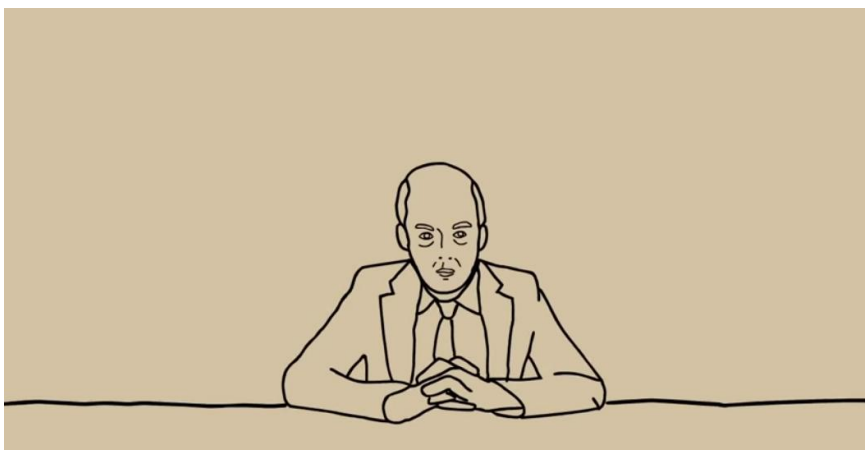
Por eso el presente de González Vázquez es un presente que se extiende infinito. Sus líneas delimitan la forma, crean visiones, imágenes, como esencia del lenguaje visual de las cosas, y lo hacen por sí mismas, con su propio valor específico, porque es capaz de componer, de dibujar, de organizar y distribuir el espacio, y mostrar la cambiante apariencia de las cosas, como un medio de comunicación visual.

FIGURA 22. *Homenaje a Cataluña (2017)*



Fuente: queridoantonio.com

FIGURA 23. *Cien enfermedades incurables. Sinceridad (2011)*



Fuente: youtube.com

En *Homenaje a Cataluña* (2017) (fig. 22), como en casi todos sus cortometrajes, su eficacia proviene de una atrevida invasión en nuestra perspectiva de la lógica. Trastocar la razón, para remover el entendimiento.

En *Cien enfermedades incurables* (2011-12) (fig. 23), trata en episodios los pecados capitales por los que, según él, el hombre debe pagar, y son: la Solidaridad, el Entusiasmo, la Iniciativa y la Sinceridad. Según afirma el propio autor:

> [...] el entusiasmo es el mayor de esos pecados. Las peores cosas suceden a causa del entusiasmo. Los tiranos megalómanos responsables de las mayores atrocidades estaban movidos por ese impulso. Los hombres van a la guerra en nombre del entusiasmo. Y cuando detecta entusiasmo en cualquiera de sus formas ve ese germen. La semilla de la calamidad y el caos. Le da igual detectarlo en un recital de poesía o en una batucada: tenemos que extirparnos ese cáncer. Necesitamos más pensamiento crítico y menos obediencia a impulsos emocionales primarios.[125]

7. CONCLUSIONES

El diálogo entre el cine y el comic es una constante, sus influencias bilaterales constatan el acercamiento desde el campo de los estilos gráficos hasta los principios de composición visual, siendo ambos instrumentos asentados en la imagen icónica y en la palabra, y enriqueciéndose mutuamente.

Después de la crisis de la década de los años 90, España logra reflotar en el panorama internacional. En la actualidad, la crisis de la industria ha reforzado los medios alternativos como Internet. Autores, como Alberto González Vázquez, publican sus historias de forma autónoma. El autor consigue autogestionarse y un gran número de empresas ajenas al mundo del cine de animación se involucran en la producción. Las fuentes de financiación se consiguen mediante el patrocinio o el micromecenazgo. Así, el concepto de autoría también se ha considerado, con relación al proceso desarrollado por el artista para hacer llegar sus obras al público.

[125] https://lapazmundial.com/blog/la-picnic-pipol-y-como-ser-uno-de-ellos/

Se muestra también, la innovación de este autor en cuanto a la simplicidad de su método y sus mordaces guiones. Alberto trabaja el storyboard como boceto de la ilustración y del cómic pre-animado, representando el contenido visual de cada plano. En sus historietas se invierten los valores para crear desconcierto, y esa anarquía se mantiene a lo largo de toda la acción, desafiando al espectador y removiendo su lógica. Es un humor fuerte, a veces grotesco, obsceno, que arranca de una situación cotidiana, alterándose paulatinamente el discurso inicial. En las creaciones del artista, se rompen tabúes, se normalizan, enfrentando al lector a un contexto entre lo real y lo surreal.

Trata, además, como hemos visto, temas tan controvertidos como la religión, el sida, los malos tratos, la pederastia, etc. Y ridiculiza abiertamente a personajes del ámbito público, actores, directores, políticos, y realeza.

En definitiva, describe una parte de la sociedad que no siempre se quiere mostrar. Y aunque, Alberto, afirma que narra sólo ficción, ésta se convierte en algo real cuando pasa por sus manos. Todas las inquietudes brotan de la expresión de cada viñeta, y se comprenden de súbito; el equilibrio y la tensión de sus trabajos no decaen, se mantienen constantes durante toda la trama del relato, contada a modo de gag o chiste. Chiste que, a menudo, se vuelve dramático, como la vida misma.

En conclusión, Alberto González Vázquez es básicamente un narrador que cuenta historias y alguien que se adentra en la imaginación, no en la realidad. Pero también es un creador de mitos. Porque, todos estamos hechos, mitad de lo real y mitad de lo imaginario. El narrador está interesado en esta parte oscura, amenazante, difícil de decir, y que cuenta historias para un público distinto y variado, donde lo que importa es cómo transmitir, pero dónde la idea es la propia obra. Y entonces se crea el misterio, el interés por lo narrado, la obsesión de las ideas y cómo trasmitirlas para no quedar en el olvido.

8. REFERENCIAS

Blanchard, G. (1969). La bande desinée. Histoire des images de la phéhistoire à nos jours. Ed. Gérard et la cie.

Coma, J y Gubern, R. (1988). Comics en hollywood. Ed. Plaza Janés.

Duran, J. (2008). El cine de animación norteamericano. Ed. UOC.

Eco, U. (1975). Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas. Ed. Lumen.

González Vázquez, A. (2024, 23 de marzo). Página web. https://queridoantonio.myportfolio.com/

Gubern, R. (1979). El lenguaje de los cómics. Ed. Península.

Hardcastle, L. (2024, 23 de marzo). Página web. http://leehardcastle.com

Hart, J. (2008). The art of storyboard. A filmmaker's introduction. Ed. Focal press-elsevier.

Nácar, E. y Colunga, A. (2002). Sagrada biblia. Ed. Biblioteca de autores cristianos.

Martín, A. (1978). Historia del comic español: 1875-1939. Ed. Gustavo Gili.

Seger, L. (2004). Como convertir un buen guion en un guion excelente. Ed. Rialp.

Silvera, M. y Hü, P. (2013, 22 de julio). La Picnic Pipol Y Cómo Ser Uno De ELLOS. La paz mundial. Lentejuelas en la orina. https://lapazmundial.com/blog/la-picnic-pipol-y-como-ser-uno-de-ellos/

Martín, A. (2011). La historieta española de 1900 a 1951. En ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura. CLXXXVII 2EXTRA 2011 129-158 ISSN: 0210-1963.

EL ARTE CRÍTICO Y SU POTENCIAL EDUCATIVO

Diego Luna
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Las clases privilegiadas y los líderes políticos han empleado históricamente el arte como una herramienta de propaganda para afianzar su poder (Bellido Pérez, 2023; Clark, 2000), ya sea mediante la construcción de monumentos que exaltan su legado (Núñez Seixas, 2021), la creación de pinturas que los representan de manera carismática (Cheles y Giacone, 2020) o la producción de películas que promueven la ideología del régimen que personifican (Alcántara Sáez y Mariani, 2016). Frente a ello, han sido muchos los autores que, a lo largo de los últimos cien años, han reflexionado sobre la utilidad del arte como estrategia para luchar precisamente contra las rigideces, los abusos y las injusticias sociales. Uno de los principales referentes a este respecto, digno de revisar sobre el trasfondo del reciente rebrote fascista en Europa, ha sido sin duda Walter Benjamin, gracias a ensayos como *El autor como productor* ([1934] 2014) o *La obra de arte en la época de su reproducción mecánica* ([1936] 2012).

Para el pensador alemán, los tiempos modernos requerían una sustitución urgente de la "visión confortable del pasado", que trajese consigo unas consecuencias revolucionarias para el arte. Para llevar esto a cabo, la clave residía en la utilización de los nuevos medios de reproducción mecánica, supuestos causantes tanto de "la pérdida del aura" de las obras artísticas, como de un tipo de recepción diferida propia de toda obra reproducida o seriada. Sobre este diagnóstico, Benjamin proponía las siguientes transformaciones culturales: el artista debía convertirse en una fuerza activa en la transformación del aparato ideológico y cultural establecido; la distinción entre el artista y el público debía

desaparecer; o, finalmente, el arte, "en lugar de basarse en el ritual pasa a tener otro fundamento: la política" ([1936] 2012, p. 22), lo cual, según el autor, permitiría plantar cara al esteticismo fascista.

En el terreno educativo, si bien en los últimos tiempos se han planteado algunas propuestas interesantes para profundizar, desarrollar y experimentar la dimensión política del arte (Desai y Darts, 2016; Escaño, 2019; Grúň, 2018; Hayes, 2020), la noción específica de *arte crítico* (que aquí entenderemos como sinónimo de *arte activista* y de *artivismo*) y el trabajo didáctico en torno a ella, aún dista mucho de ser incorporada a los programas educativos. Qué duda cabe de que este planteamiento iría en consonancia con los de diversos referentes de la educación artística (Efland et al., 2003), en especial con la "educación artística crítica" o la "pedagogía crítica artística", defendida hace años por Acaso (2009) y Escaño y Villalba (2009), respectivamente, en la estela de la pedagogía crítica revolucionaria de McLaren. Un enfoque que, en términos generales, cabría entender como una actitud deconstructora de los dispositivos estético-políticos que articulan nuestra realidad sociocultural.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo del presente trabajo documental es ofrecer un sustento teórico sólido mediante el cual contribuir a la creación de un espacio educativo específico para el arte crítico. Para alcanzar este objetivo principal, se han asumido los siguientes dos objetivos específicos:

1. Establecer una definición global y actualizada del concepto de *arte crítico*;

2. reconocer un conjunto de atributos que justifiquen el potencial educativo de las prácticas artísticas críticas o activistas.

A este respecto, en el presente trabajo se realiza, en primer lugar, un breve análisis de la literatura científica reciente, para conocer el concepto de arte crítico hoy predominante, y, a continuación, se recurre a diversos referentes teóricos (Rancière, Lippard, Duncombe…) para extraer de ellos una caracterización general del arte crítico. Dicha

caracterización permite, en último término, formular una discusión prospectiva acerca de *por qué* y *cómo* el arte crítico podría ser incorporado al trabajo en las aulas. A modo de conclusión, se propone una valoración final acerca de los posibles retos que traería consigo la incorporación del arte crítico en las aulas.

3. RESULTADOS

3.1. El arte crítico en la literatura reciente

En los últimos años, las conexiones entre el arte y la política han sido analizadas en la literatura científica atendiendo a los siguientes objetivos principales:

- Explorar y reivindicar el potencial político de la obra artística o la trayectoria vital de un autor o colectivo concreto, mediante la interpretación de una o varias de sus obras (Ahmad y Alam, 2022; Faba-Zuleta, 2022; Hamdar, 2023; Lucero, 2020; Manonelles-Moner, 2022; Naveau, 2022, Onuora et al., 2021).

- Analizar cómo el poder es adquirido, legitimizado, practicado y mantenido, pero también cómo puede ser resistido gracias al papel que desempeñan los artistas, especialmente en los procesos de construcción y representación identitarias (Chatzipanagiotidou y Murphy, 2021; Clements, 2018; Coombes, 2019; Grafenauer, 2021; Nagy y Szarvas, 2021; Zupančič et al., 2021).

- Explorar las propuestas artísticas desarrolladas por uno o varios autores acerca de un problema social actual (crisis climática, crisis migratoria, manipulación mediática, memoria, abusos sexuales, etc.) (Asensio Sanagustín, 2022; Johnson y Fürst, 2022; Pérez Manzanares, 2020).

- Conocer en profundidad y divulgar el conocimiento sobre algún proyecto artístico estrechamente vinculado a un determinado contexto histórico-geográfico (Barros García, 2020; García García, 2022; Garnsey, 2019).

La variedad y riqueza que representan estas líneas de trabajo va en paralelo, no obstante, a la imposibilidad de hallar una noción explícita, única y perfectamente justificada del arte crítico, sino más bien latente, sutil y dispersa. De hecho, ciertos autores parecen equiparar en algunos momentos el *arte crítico* al *arte contemporáneo*, considerando necesariamente este último "una herramienta para arrojar conocimiento e influir en la sociedad" (Asensio Sanagustín, 2022, p. 3).

Esta circunstancia coincide con el diagnóstico de Menke (2017), quien advertía de una pérdida de "fuerza" en el arte, pese a su omnipresencia en las sociedades actuales. Pruebas de la cantidad y pluralidad de significados que rodean hoy al arte crítico son, asimismo, los volúmenes colectivos coordinados por Paredes (2015) o Godoy Domínguez et al. (2020), los cuales funcionan como perfectas introducciones a los múltiples debates posibles sobre arte y política. Paredes (2015), por ejemplo, definía "arte político" "como aquel que genera conocimiento, cuestiona las ideas recibidas del mundo en el que nace y difunde las nuevas formas de relación social entre los individuos y los grupos, entre otras cuestiones" (p. 8).

Todo ello hace que la búsqueda de una definición común de arte crítico deba ser reemplazada por la identificación de lo que podríamos considerar ciertas *constantes discursivas* en torno a la dimensión política del arte. En este sentido, algunos de los presupuestos más reiterados en la literatura reciente, junto a algunos de los fragmentos que mejor los ejemplifican, son los siguientes:

- *El arte transforma la realidad*: "pensar en la representación artística como una forma de representación política permite una mejor comprensión de lo que puede ser visto y dicho, quién tiene la capacidad de verlo y decirlo, y cómo es posible *saber* y *hacer* política de diferentes maneras" (Garnsey, 2019, p. 617); "ciertas prácticas artísticas colectivas politizan el malestar, desde la experiencia vivida, y crean vasos comunicantes entre lo individual y lo colectivo. En tal contexto, la praxis artística deviene un instrumento que impulsa procesos colaborativos que transforman la realidad" (Manonelles-Moner, 2022, p. 1208).

– *El arte genera conciencia y movilización social*: "el arte y la imagen pueden desafiar o responder a este horror y permitirnos verlo de manera diferente: la obra de arte remodela nuestra visión para que lo veamos con nuevos ojos" (Hamdar, 2023, p. 1184); "el arte puede ser un pilar en la construcción de una memoria migratoria colectiva la cual se considera como fundamento para la construcción de paz" (Naveau, 2022, p. 61).

– *El arte aborda problemas sociales y políticos actuales*: ciertas prácticas artísticas poseen "una dimensión política en el sentido que remiten a una 'actividad social', cuyos referentes manifiestan un fluir de las dimensiones subjetivas y culturales" (Faba-Zuleta, 2022, p. 136); "el terreno común que comparten estos artistas es la creencia de que el arte puede contribuir a resolver problemas sociales apremiantes" (Johnson y Fürst, 2022, p. 75).

– *El arte es un mecanismo de resistencia*: "las prácticas participativas re-humanizan o al menos des-alienizan a una sociedad instrumentalizada por el capitalismo y, dentro de tales premisas, las iniciativas artísticas colaborativas pueden entenderse como gestos de resistencia" (Manonelles-Moner, 2022, p. 1194); "los afectos y las prácticas artísticas colaborativas pueden generar un campo de actuación, articular dispositivos de resistencia y tener un potencial subversivo con el que colarse en los intersticios del sistema" (Manonelles-Moner, 2022, p. 1207).

– *Determinadas prácticas artísticas son más efectivas que otras*: el cuerpo es "una figura estratégica para las formas operar de lo político en el arte, planteándose como un territorio en disputa y una herramienta de contestación de los estereotipos culturales habitualmente reproducidos en torno a las mujeres" (Faba-Zuleta, 2022, p. 135); "las pinturas políticas, más que otros géneros artísticos, en muchos aspectos, poseen cualidades emotivas y evocadoras consistentes y poderosas porque son más visibles cuando están disponibles en el dominio público y son más interpretables que la música, la danza, el drama y la literatura" (Onuora et al., 2021, p. 13).

Más allá de todos estos presupuestos, lo que en el fondo plantea el discurso predominante en la literatura reciente sobre el potencial político de las prácticas artísticas es una clara línea de continuidad con la concepción moderno-burguesa del arte como esfera independiente de la realidad. Esto se comprueba, por ejemplo, en el modo en que son caracterizadas las presuntas funciones esenciales del arte: "otorga un grado de compromiso y plenitud que no puede ser suplido con otros objetos de consumo" (Asensio Sanagustín, 2022, p. 5); "puede proporcionar ese equilibrio entre la parte material y la espiritual" (Asensio Sanagustín, 2022, p. 5); "permite simbolizar y transmitir realidades abstractas y experiencias emotivas" (Naveau, 2022, p. 65); o "[las obras artísticas] reflejan especificidades, así como elementos comunes universales de las sociedades, de una forma u otra" (Onuora et al., 2021, p. 2).

Uno de los tópicos románticos plenamente asumidos por este mismo discurso es el de *la subjetividad del artista*. Esto se evidencia en fragmentos tales como los que siguen: el arte es una "manifestación" que emerge "de la propia esencia de la persona" (Asensio Sanagustín, 2022, p. 5); "la práctica artística constituye la expresión de una 'técnica de sí'" (Faba-Zuleta, 2022, p. 137); o "las creaciones artísticas son una visión subjetiva de un artista cuya intención es impactar en la conciencia colectiva a través de la emoción" (Naveau, 2022, p. 77). Sobre la evocación del genio kantiano, aún se conceptualiza al artista como un individuo dotado de habilidades superiores al resto, considerándolo "como productor y creativo frente a una sociedad basada en la inmediatez y el consumismo" (Asensio Sanagustín, 2022, p. 3). Gracias a estas capacidades excepcionales, "el trabajo del artista testimonia lo inalcanzable" (Naveau, 2022, p. 65), llegándose incluso a afirmar que "el arte y el artista son quienes reinventan otras posibilidades de vida" (Naveau, 2022, p. 77).

Un ejemplo claro de las contradicciones o inconsistencias que puede generar este posicionamiento discursivo se encuentra en el trabajo de Asensio Sanagustín (2022), al afirmar que "no se debe infravalorar el impacto que pueden llegar a generar las obras creadas por artistas, pese a ser medidas que no van tanto a la raíz del problema mediante la búsqueda de soluciones de base científica" (p. 13). También, de manera

aún más evidente, en el de Manonelles-Moner (2022), donde, apoyándose en Mouffe, se expone: por un lado, que "los artistas que trabajan en el sistema son instrumentalizados por éste"; y, por otro, que "las prácticas artísticas contrahegemónicas deben comprometerse con las instituciones, en lugar de desvincularse de éstas, con el objetivo de fomentar el disenso y una multiplicidad de narrativas" (p. 1206).

3.2. El arte crítico o activista

> El arte representa un contrapoder. No porque la tarea de los artistas consista en denunciar, militar o reivindicar, sino porque todo arte está comprometido, cualesquiera sean su naturaleza y sus fines (…). El arte nos coloca en presencia de contraimágenes. Frente a la abstracción económica que desrealiza la vida cotidiana, arma absoluta del poder tecnocomercial, los artistas reactivan las formas habitándolas, pirateando las propiedades privadas y los copyrights, las marcas y los productos, las formas museificadas y las firmas (Bourriaud, 2007, p. 122).

Según Gorman (2015), la crítica tanto de las deficiencias como de los excesos de las políticas gubernamentales por parte de los artistas hundiría sus raíces en la Antigua Grecia. Y, de hecho, para Rancière (2009, pp. 9-19), la República griega constituye el contexto donde por vez primera en la Historia encontramos un riguroso "reparto de lo sensible", es decir, un régimen estético y político que determinaba quién, en función de sus labores, podía tomar parte en *lo común* y, por ende, quién era y no visible en según qué espacios, quién poseía la palabra, etc. De ello se infiere que el rechazo platónico de los poetas respondía básicamente a la imposibilidad de hacer dos cosas al mismo tiempo: "El problema de la ficción es primero un problema de distribución de lugares (…)" (Rancière, 2009, p. 11).

Pero si por algo merece ser destacado Rancière en el caso que ocupa es sin duda por su concepto de "arte crítico", perfectamente equiparable, según se mostrará a continuación, al de "arte activista". De entre los atributos que caracterizarían dicho fenómeno, debemos señalar, comparando los términos del pensador francés con los de otros autores referenciales, y, en cualquier caso, asumiendo lo complicado y contradictorio que puede llegar a resultar la formulación de generalidades sobre esta cuestión, los siguientes:

– Su principal objetivo es "hacer conscientes los mecanismos de la dominación para transformar al espectador en actor consciente de la transformación del mundo" (Rancière, 2011, p. 59) o, en otras palabras, la deconstrucción y la denuncia de "la dialéctica entre la institucionalidad sociopolítica y sus representaciones" (Foster, 1985, p. 99). Dentro de este objetivo, se integrarían otros más específicos tales como los de desafiar la autoridad, documentar las injusticias o preservar la cultura y la historia de comunidades oprimidas (Gutiérrez-Rubí, 2021). Duncombe (2017, pp. 122-125), quien incluía la función propagandística dentro del activismo artístico, proponía la siguiente tipología de objetivos (muchos de ellos complementarios entre sí): fomentar el diálogo, construir comunidad, crear nuevos espacios, invitar a la participación, transformar el entorno y la experiencia, revelar la realidad, alterar la percepción, crear disrupción, inspirar, proporcionar utilidad, expresar los sentimientos políticos, fomentar la experimentación, mantener la hegemonía, detener los cambios, cambio cultural inminente, propulsar cambios culturales definitivos, generar un impacto material inminente y producir resultados materiales definitivos.

– En cuanto a su metodología, el arte crítico irrumpe en la distribución de "lo sensible", provocando nuevas configuraciones de la experiencia sensorial (Rancière, 2009). De hecho, Bourriaud (2007) hablaba de que el arte, en general, *reprograma* el mundo contemporáneo, funcionando como "una isla de edición alternativa que perturba las formas sociales, las reorganiza o las inserta en escenarios originales" (p. 91). Y, desde lo que reconocía como un "giro estratégico" en el arte contemporáneo, Claramonte (2010) defendía un arte que "construya sus prácticas al paso en que proporciona relaciones, modos de relación, que contribuyan a enriquecer y diversificar nuestra percepción, o nuestra construcción mejor, de la realidad" (p. 85). Más concretamente, su principal estrategia consistiría en el "devenir vida" (Rancière, 2011, p. 58), lo cual

recuerda a la pretensión de los movimientos vanguardistas de *disolver el arte* entre las actividades cotidianas. De hecho, Lippard ([1983] 2006) destacó especialmente las aportaciones artísticas que "indagan y penetran en la propia vida social, mediante actividades a largo plazo" (p. 58), así como los grandes esfuerzos del arte feminista de los años setenta por estrechar la conexión entre los acontecimientos sociales y las vidas individuales de las personas.

– Para justificar la adopción de los objetivos y estrategias anteriores, el arte crítico participa de un "régimen ético" capaz de ajustar las lógicas del arte y de la política, también reconocido como "una política 'tercera', la política fundada sobre el juego de los intercambios y los desplazamientos entre el mundo del arte y el del no arte" (Rancière, 2011, pp. 65-66), es decir, "el mundo prosaico de la mercancía" (Rancière, 2011, p. 63). Una forma de propiciar tales desplazamientos sería la adopción de un enfoque metodológico *intermedial* (Higgins, [1966] 2003), reivindicado por el propio Rancière (2009, p. 16), pero, sobre todo, *apropiacionista* (Buchloch, [1982] 2004), principal atributo de las prácticas artísticas posmodernas[126].

– En último término, la pertinencia de esta metodología garante de intercambios determinaría, utilizando el concepto propuesto por Duncombe (2017), la "æficacia" (eficacia + afectividad) del arte activista. En palabras del citado autor: "El arte activista que no nos conmueve nos deja indiferentes" (2017, p. 131).

[126] Así lo explicaba Bourriaud (2007), para el que estaría justificado que cualquier experiencia estética implique un feliz acto de "apropiación indebida": "El acto de leer, de contemplar una obra de arte o de mirar un film significa también saber desviarlos: el uso es un acto de micropiratería, el grado cero de la micropiratería, el grado cero de la postproducción. Al utilizar su televisor, sus libros, sus discos, el usuario de la cultura despliega así una retórica de prácticas y de 'trampas' que se emparenta con una enunciación, un lenguaje mudo cuyas figuras y cuyos códigos es posible inventariar" (p. 23). En el mismo trabajo, Bourriaud proponía la siguiente clasificación tipológica del arte de posproducción: a) las obras que reprogramen obras ya existentes; b) las que rememoran y habitan estilos y formas historizadas; c) las que hacen uso de las imágenes de otros; d) las que recurren al terreno de lo social como un repertorio de formas; e) las que invisten la moda o los medios masivos (pp. 9-12).

– Todo lo antedicho nos lleva a afirmar que el arte activista es, necesariamente, un "arte de contexto" (Ardenne, 2006; Claramonte, 2010), en el sentido de que no puede ser concebido fuera del entramado o tejido social en que se desarrolla físicamente, al que apela conceptualmente y que intenta transformar en términos sociopolíticos (Lippard, [1983] 2006). De esta manera, integra la idea de obra artística como "intersticio social" definitoria de una "estética relacional" (Bourriaud, 2008). Quizá la máxima expresión de esa apelación al contexto por parte de los artistas críticos sería la línea de *crítica institucional* hacia el sistema del arte que autores como Buchloh ([1982] 2004) han interpretado como "uno de los rasgos esenciales de la cultura moderna: su impulso autocrítico, que la lleva a cuestionar desde dentro su institucionalización, su recepción y su público" (p. 100).

Para terminar de comprender el arte crítico o activista, la siguiente Tabla (1) recoge una sencilla comparación entre determinadas concepciones políticas de este fenómeno y las del arte convencional, tomadas a modo de ejemplos:

***TABLA 1**. Comparación entre las concepciones políticas asociadas al arte convencional y al arte crítico o activista*

	Arte convencional	Arte crítico	Referencia
Objetivo	Provocar una respuesta emocional en la audiencia, un afecto que altere la manera en que las personas perciben el mundo.	Generar un impacto directo modificando la realidad sociopolítica.	Duncombe (2016).
	"(…) reproduce las representaciones ideológicas (ideología entendida desde una concepción idealista)".	"(…) busca producir una definición de lo político pertinente a la época presente".	Foster (1985, p. 155).
Contenidos	"la 'realidad' para los modernos se convierte en una preocupación artística, (…)".	"(…) noción de presencia activa y unas prácticas de arte antiidealistas, realizadas en la inmediatez, en el corazón del universo concreto".	Ardenne (2006, p. 14).

	Variados, incluyendo la lucha de clases (de la que el realismo social sería un ejemplo evidente).	Proceso crítico en torno a los modos o estrategias de representación social (estereotipos étnicos, posicionamiento social, etc.).	Lippard ([1983] 2006).
Metodología	"(…) encerrado en su código retórico, (…)".	"(…) condicionado por el posicionamiento cultural del pensamiento y de una práctica inscrita en la globalidad social, (…)".	Foster (1985, p. 155).
	Lenguaje productivo.	Lenguaje posproductivo	Bourriaud (2007).
Papel de los artistas	"Socialmente interesado".	"Socialmente comprometido".	Lippard ([1983] 2006, p. 66).

Fuente: elaboración propia a partir de los autores citados en la última columna de la Tabla

4. DISCUSIÓN

Las características descritas en el anterior apartado sugieren la existencia de una serie de implicaciones educativas en el arte crítico. Como se verá a continuación, estas guardarían estrechas conexiones con lo planteado en algunos trabajos referenciales sobre la enseñanza de las artes visuales (Acaso, 2009; Efland et al., 2003; Escaño y Villalba, 2009):

– Al invitar a cuestionar las estructuras de poder y las narrativas dominantes, el arte crítico puede promover la capacidad de los estudiantes para analizar críticamente el mundo que les rodea, cuestionar supuestos y buscar perspectivas alternativas. Esto puede traducirse en actividades que estimulen la observación detallada, el análisis sensorial y la reflexión sobre las diversas formas en que percibimos el mundo que nos rodea. De hecho, según su pretensión de "devenir vida" (Rancière, 2011), podría ayudar a los estudiantes a relacionar conceptos abstractos con su vida diaria, mediante estrategias didácticas que vinculen el arte con la historia local o las experiencias personales de los estudiantes. Esto estaría relacionado a su vez con el desarrollo de habilidades de investigación y análisis contextual, así como con el estudio de las relaciones entre arte, política y sociedad en contextos específicos.

– Al documentar injusticias y desafiar la autoridad, y, sobre todo, al buscar la "æficacia" (Duncombe, 2017), que combina eficacia y afectividad, el arte crítico puede ayudar a sensibilizar a los estudiantes sobre determinadas cuestiones sociales y políticas. Para ello, se deben fomentar en el aula actividades centradas en problemas controvertidos y próximos, las cuales permitan desarrollar la empatía y la motivación para luchar contra las injusticias. Esto podría implicar, por ejemplo, el trabajo en torno a propuestas artísticas que provoquen una respuesta emocional en los estudiantes y los motiven a tomar decisiones y emprender acciones.

– Al involucrar al espectador como actor consciente en la transformación del mundo, el arte crítico puede promover el compromiso social y la participación activa de los estudiantes, no solo en debates sobre temas sociales y políticos celebrados en el aula, sino también en proyectos comunitarios. En este sentido, este tipo de arte puede implicar el fomento de un sentido de comunidad entre los estudiantes, animándolos a identificar problemas comunes y a colaborar en la búsqueda de soluciones creativas y significativas. Esto puede conllevar la realización de actividades que, aplicando métodos como el del aprendizaje-servicio, promuevan la participación activa de los estudiantes en proyectos de cambio social y político en su entorno.

– Al revelar realidades, alterar percepciones y expresar sensibilidades políticas, enriqueciendo nuestra percepción de la realidad, el arte crítico puede inspirar actividades que fomenten la creatividad artística, la expresión personal y la experimentación a través de distintos medios de expresión (artes visuales, música, escritura, etc.). Esto puede suponer el diseño de actividades que fomenten la exploración artística, la improvisación, el juego y la búsqueda de soluciones innovadoras a problemas sociales y culturales. Al adoptar un enfoque metodológico intermedial y apropiacionista, el arte crítico puede inspirar incluso el desarrollo de prácticas educativas que integren diferentes medios y técnicas, así como la reutilización y reinterpretación de materiales y conceptos.

– Asimismo, al reprogramar el mundo contemporáneo y proporcionar nuevas formas de relación, el arte crítico puede ser una herramienta poderosa para abrir espacios idóneos para la interacción entre disciplinas y perspectivas diversas. Este diálogo interdisciplinario podría impulsar en el aula la exploración de las conexiones entre el arte y otros ámbitos de la sociedad, facilitando la integración de diferentes áreas del conocimiento y el fomento del pensamiento complejo. Gracias a este enfoque teórico-metodológico, el arte crítico puede contribuir a una comprensión más profunda de la historia y la cultura, mediante el estudio de movimientos artísticos y sociales pasados, el análisis de obras de arte en su contexto histórico y la reflexión sobre cómo el arte puede influir en la sociedad y viceversa.

– Finalmente, al ajustar las lógicas del arte y la política, el arte crítico puede promover la reflexión sobre cuestiones éticas y estéticas relacionadas con el propio sistema del arte. Esto puede generar discusiones sobre la relación entre el arte y el poder, la responsabilidad social del artista y del espectador, fenómenos como la censura o la importancia de la ética en la creación y recepción del arte. Al cuestionar desde dentro la institucionalización del arte y su recepción, el arte activista puede estimular el pensamiento crítico y reflexivo entre los estudiantes. Acorde con la denominada *crítica institucional*, esto conllevaría el análisis de las estructuras de poder en el mundo del arte, así como la reflexión sobre el papel del arte en la sociedad y las posibilidades de transformación social reales a través de la práctica artística.

5. CONCLUSIONES

Las ideas analizadas nos han permitido constatar el gran potencial educativo del arte crítico, por medio tanto de su definición, como de la identificación de un conjunto de posibilidades educativas que lo harían especialmente propicio para ser llevado al aula como recurso didáctico. Lo primero surgió como respuesta a las contradicciones y laxitudes

semánticas que predominan en la literatura científica acerca del potencial político del arte. Por un lado, se da por sentado que el arte: transforma la realidad; genera conciencia y movilización social; aborda problemas sociales y políticos actuales; es un mecanismo de resistencia; e incluso se reconoce que determinadas prácticas artísticas son más efectivas que otras desde el punto de vista político. Por otro, sin embargo, se sigue asumiendo la concepción moderno-burguesa del arte como esfera independiente de la realidad, en el sentido de que tal fenómeno es concebido como un espacio metafísico y universal cuyas puertas solo pueden ser abiertas por determinadas personalidades geniales.

Ante tales tesituras, se ha propuesto una definición general de arte crítico o activista como aquel conjunto de prácticas creativas que, transgrediendo los límites del Arte con mayúscula, persiguen la concienciación acerca de los mecanismos de dominación social. Dentro de este objetivo principal, se integrarían otros más concretos (desafiar la autoridad, documentar las injusticias, etc.), dependiendo de los objetivos asumidos por los autores. Como *modus operandi*, se ha destacado lo que algunos autores han descrito como una suerte de *reconfiguración* o *reprogramación* de las experiencias sociales, esto es, la propuesta de una versión alternativa de los dispositivos que garantizan la dominación social. Para ello, y aquí reside quizá el gran atractivo estético y político del arte crítico, este intenta *devenir vida*, es decir, convertirse en una acción cotidiana como otra cualquiera, esquivando así la desactivación política que impone el sistema del arte. Todo ello hace del arte crítico un tipo de práctica potencialmente ética, intermedial, apropiacionista, contextual y, por todo ello, educativa.

Respecto al segundo objetivo asumido en este trabajo, cabe confirmar que el arte crítico posee unas cualidades especialmente interesantes para impulsar la renovación de la educación artística, tal y como ha sido defendida por algunos de los autores referenciales de este terreno. En este sentido, la caracterización del arte crítico desde la perspectiva de su potencial educativo revela su capacidad de promover un aprendizaje crítico, constructivo, experiencial, contextualizado, emocional, estimulante, comprometido, participativo, resolutivo, creativo, expresivo, interdisciplinar y, por supuesto, ético. A partir de todos estos asideros

teóricos, se propone seguir profundizando en las múltiples posibilidades educativas del arte crítico desde nuevos planteamientos investigadores empíricos, experimentales y multimodales.

6. REFERENCIAS

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

Ahmad, F., y Alam, S. (2022). Dario fo: The articulate representative of the inarticulate culture. Journal of Education Culture and Society, 13(1), 273-284. https://doi.org/10.15503/jecs2022.1.273.284

Alcántara Sáez, M., y Mariani, S. (coords.) (2016), La política va al cine. Tecnos.

Ardenne, P. (2006): Un arte contextual: Creación artística en medio urbano, en situación, de intervención, de participación. CENDEAC.

Asensio Sanagustín, C. (2022). Biopolítica, estudios ambientales y arte. Respuesta de los artistas contemporáneos al problema. HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades, 15(6), 1-14. https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4330

Barros García, J. M. (2020). Political artefacts, aesthetics and heritage: the Valley of the Fallen. International Journal of Heritage Studies, 26(3), 253-266. https://doi.org/10.1080/13527258.2019.1620834

Bellido Pérez, E. (2023). El poder del arte. Advook.

Benjamin, W. ([1934] 2014). El autor como productor. Casimiro.

Benjamin, W. ([1936] 2012). La obra de arte en la época de su reproducción mecánica. Casimiro.

Bourriaud, N. (2007). Postproducción. La cultura como escenario: modos en que el arte reprograma el mundo contemporáneo. Adriana Hidalgo.

Bourriaud, N. (2008). Estética relacional. Adriana Hidalgo.

Buchloch, B. ([1982] 2004). Procedimientos alegóricos: Apropiación y montaje en el arte contemporáneo. En Formalismo e historicidad (pp. 87-116). Akal.

Chatzipanagiotidou, E., y Murphy, F. (2021). "Devious silence": Refugee art, memory activism, and the unspeakability of loss among Syrians in Turkey. History and Anthropology, 32(4), 462-480. https://doi.org/10.1080/02757206.2020.1830383

Cheles, L. y Giacone, A. (eds.) (2020). The Political Portrait: Leadership, Image and Power. Routledge.

Claramonte, J. (2010). Arte de contexto. Nerea.

Clark, T. (2000). Arte y propaganda en el siglo XX: La imagen política en la era de la cultura de masas. Akal.

Clements, M. (2018). Countervailing aesthetics? Depictions of British Muslims and the multicultural working class in post-7/7 art. Journal of Commonwealth Literature, 53(2), 240-254. https://doi.org/10.1177/0021989416685383

Coombes, A. E. (2019). Positive living: Visual activism and art in hiv/aids rights campaigns. Journal of Southern African Studies, 45(1), 143-174. https://doi.org/10.1080/03057070.2019.1567161

Desai, D., y Darts, D. (2016). Interrupting everyday life: Public interventionist art as critical public pedagogy. International Journal of Art and Design Education, 35(2), 183-195. https://doi.org/10.1111/jade.12050

Duncombe, S. (2016). Does it Work? The Æffect of Activist Art. Social Research, 83(1), 115-34.

Efland, A. D., Freedman, K., y Stuhr, P. (2003). La educación en el arte posmoderno. Paidós.

Escaño, C. (2019). La mirada como acto político. El cine y otros audiovisuales como herramientas educativas de (re)construcción del mundo. Educación artística: revista de investigación (EARI), (10), 251-261. https://doi.org/10.7203/eari.10.14152

Escaño, C., y Villalba, S. (2009). Pedagogía crítica artística. Diferencia.

Faba-Zuleta, P. (2020). El cuerpo como acontecimiento. Las formas de operar de lo político en el arte de Ana Mendieta. Arte, Individuo y Sociedad, 32(1), 133-154. http://dx.doi.org/10.5209/aris.62796

Foster, H. (1985). Recordings: Art, Spectacle, Cultural Politics. Bay Press.

García García, I. (2022). Arte y política en la colonia polaca en España durante la Primera Guerra Mundial. Archivo Español de Arte, 95(379), 267-284. https://doi.org/10.3989/aearte.2022.15

Garnsey, E. (2019). On representation(s): art, violence and the political imaginary of South Africa. Critical Review of International Social and Political Philosophy, 22(5), 598-617. https://doi.org/10.1080/13698230.2019.1565703

Godoy Domínguez, M. J., Infante del Rosal, F., Molina Flores, A., y Moura, V. (eds.) (2020). Estética, arte y política. Universitat de València.

Gorman, D. (2015). The art of disobedience: Arts and politics. Fresh perspectives, (3), 1-25.

Grafenauer, P. (2021). Slovenian art and culture fights against the Janshist politics in 2020. Zivot Umjetnosti, 108(1), 98-119. https://doi.org/0.31664/zu.2021.108.07

Grúň, D. (2018). Amateurism under socialism: The politics of art education in the work of Milan Adamčiak, Július Koller and Jiří Valoch. Third Text, 32(4), 434-449. https://doi.org/10.1080/09528822.2018.1493838

Gutiérrez-Rubí, A. (2021). ARTivismo: el poder de los lenguajes artísticos para la comunicación política y el activismo. Editorial UOC.

Hamdar, A. (2023). Severed heads in Iraqi diasporic visual production: Aleiby, Baldin and Alsoudani. Textual Practice, 37(8), 1181-1201. https://doi.org/10.1080/0950236X.2022.2115545

Hayes, C. (2020). The art of portraiture: An urban school art teacher's use of art as creative resistance. En: Papa, R. (ed.), Handbook on Promoting Social Justice in Education (pp. 961-978). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-14625-2_136

Higgins, D. ([1966] 2003). Intermedia. En L. Moren, Intermedia: The Dick Higgins Collections at UMBC (pp. 38-42). University of Maryland.

Johnson, T., y Fürst, K. (2022). Praying for blue skies: Artistic representations of air pollution in China. Modern China, 48(1), 73-104. https://doi.org/10.1177/0097700420967288

Lippard, L. R. ([1973] 2004). Seis años: La desmaterialización del objeto artístico de 1966 a 1972. Akal.

Lippard, L. R. ([1983] 2006). Caballos de Troya: Arte activista y poder. En J. L. Marzo, Fotografía y activismo (pp. 55-82). Gustavo Gili.

Lucero, M. E. (2020). Estéticas de lo precario. Capitalismo, economía y visualidad en Santiago Sierra y Francis Alÿs. Arte, Individuo y Sociedad, 33(1), 205-215. https://doi.org/10.5209/aris.67990

Manonelles-Moner, L. (2022). Espacios de escucha. Aproximaciones a los proyectos artísticos de Núria Güell: La Feria de las flores y Una película de Dios. Arte, Individuo y Sociedad, 37(3), 1191-1210. https://doi.org/10.5209/aris.77771

Menke, C. (2017). La fuerza del arte. Metales Pesados.

Nagy, K., y Szarvas, M. (2021). Left turn, right turn - artistic and political radicalism of late socialism in Hungary. The Orfeo and the Inconnu Groups. Contradictions, 5(2), 57-85. http://dx.doi.org/10.46957/con.2021.2.4

Naveau, P. (2022). Migración y frontera: una topografía circular de la violencia fronteriza. Una mirada sobre la obra de Cristian Pineda. Kamchatka, (20), 59-79. https://doi.org/10.7203/KAM.20.22129

Núñez Seixas, X. M. (2021). Guaridas del lobo. Memorias de la Europa autoritaria, 1945-2020. Crítica.

Onuora, C., Ikwuemesi, K., Okpara, C., y Aniago, E. (2021). Reflections of society in art: Contributions of michael soi's politics paintings to socio-political debates in Africa. Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities, 13(1), 1-16. http://dx.doi.org/10.21659/rupkatha.v13n1.08

Paredes, T. (dir.) (2015). Arte político. Asociación Española de Críticos de Arte.

Pérez Manzanares, J. (2020). La Marea Humana según Ai Weiwei: conflictos transnacionales y discrepancias fronterizas entre la ética, la estética y la política en la representación de ciudadanos refugiados. Anales de Historia del Arte, (30), 143-164. https://doi.org/10.5209/anha.72177

Rancière, J. (2009). El reparto de lo sensible. LOM Ediciones.

Rancière, J. (2011). El malestar en la estética. Capital Intelectual.

Zupančič, R., Kočan, F., Vuga, J. (2021). Ethnic distancing through aesthetics in Bosnia-Herzegovina: appraising the limits of art as a peacebuilding tool with a socio-psychological experiment. Journal of Southeast European and Black Sea, 21(1), 101-123. https://doi.org/10.1080/14683857.2020.1867410

EL UNIVERSO ARTÍSTICO Y PUBLICITARIO DE LAS MARCAS DE MODA DE ALTA COSTURA. EL CASO DE LOUIS VUITTON Y LA CREADORA YAYOI KUSAMA

PATRICIA COMESAÑA COMESAÑA
Universidade da Coruña

ANGÉLICA COMESAÑA COMESAÑA
Universitat Oberta de Catalunya

1. INTRODUCCIÓN

Desde su origen, la publicidad ha encontrado en el arte una fuente inagotable de inspiración para la construcción de mensajes persuasivos, los cuales se distinguen por su creatividad y fácil reconocimiento por parte del consumidor. Este reconocimiento se traduce en una comunicación memorable y perdurable, donde el consumidor puede identificar las referencias artísticas incorporadas.

Simultáneamente, la relación entre la industria textil y el arte es innegable (Joly, 2012). Numerosas marcas de moda han incorporado reminiscencias de estilos artísticos en sus colecciones o han reflejado la influencia de destacados creadores del ámbito artístico en su trabajo. Con esta presencia, "la moda -una vez sometida esencialmente a la reproductibilidad técnica- pretende recibir el aura de la originalidad -y de la permanencia- cuando es validada por el arte" (Spinelli, 2018, p. 3). Tal y como expone Pérez (2016), es tras cada una de las guerras mundiales cuando la relación de la mujer con la moda cambiaría sustancialmente, y donde la transición de las artes plásticas incrementaría la interacción entre el arte y la moda permitiendo experimentar con las posibilidades de esta fusión creativa.

En la actualidad, las marcas de alta costura están estableciendo sólidas colaboraciones con artistas contemporáneos, generando alianzas

estratégicas donde convergen el creador, la colección de ropa o complementos, y las estrategias de comunicación. Esta sinergia resulta una simbiosis perfecta, donde todas las partes involucradas obtienen beneficios en términos de relevancia mediática.

Para comprender esta oportunidad, el estudio se acerca a la firma de alta costura Louis Vuitton, ya que desde su inicio ha forjado una estrategia creativa sustentada en las sinergias con artistas contemporáneos de renombre y ha apostado por proyectos que fusionan la moda, el diseño y el arte. En estas colaboraciones "el autor es la entidad que le brinda identidad y valor a la obra, al vestido, al modelo" (Tuozzo y López, 2013, p. 125). Por tanto, para analizar la potencialidad comunicativa de esta alianza, nos aproximamos a la colaboración entre la marca de lujo francesa y la artista japonesa Yayoi Kusama para la colección *Creating Infinity*. Se selecciona este caso debido a que, más allá de la personalización de los diseños de Vuitton con los característicos patrones de puntos (*dots* u orbes) de Kusama, la colección cápsula exhibe una personalidad única que la convierte en el centro de una estrategia publicitaria 360º multiformato.

La relación de Louis Vuitton con el arte es dilatada. "Se remonta a casi un siglo, cuando Gaston-Louis Vuitton, nieto del fundador y esteta de la familia, decidió encargar a artistas la creación de obras para los escaparates y las tiendas Louis Vuitton" (Sortiraparis, 2023, párr.6). Este vínculo se manifiesta en colaboraciones creativas con los artistas; los patrocinios que contribuyen al desarrollo y difusión del arte contemporáneo, y la creación de espacios de promoción del arte. Por tanto, esta estrategia de colaboración y el compromiso con el arte están acordes con la filosofía y valores de la marca; lo que favorece su posicionamiento como una firma de lujo que transciende el sector de la moda.

En este sentido, las activaciones asociadas, muchas de las cuales se sitúan dentro de estrategias *below the line* o acciones no convencionales, sobrepasan su función comunicativa para convertirse en auténticas instalaciones de arte (Comesaña, 2024). Estas activaciones cumplen diversos propósitos: captar la atención de los consumidores, potenciar la presencia de la marca en redes sociales, focalizar el interés de los medios especializados y despertar la curiosidad de expertos y aficionados al arte.

El análisis realizado demuestra que estas alianzas estratégicas son rentables en términos de notoriedad, tanto para las marcas como para los artistas involucrados. Además, se convierten en un elemento central para el desarrollo de campañas de comunicación con una personalidad única e inimitable, ofreciendo experiencias inmersivas y multimedia que las vuelven icónicas. Este nuevo modelo de comunicación puede aplicarse no solo al sector de la moda, sino también a otras industrias, integrando el sello distintivo de cada artista con los valores, filosofía e identidad de la marca anunciante.

1.1. Relación de Louis Vuitton y el arte

La empresa Louis Vuitton mantiene una fructífera relación con el arte desde inicios del siglo XXI cuando invitaron al creador Stephen Sprouse a colaborar con la marca para definir una línea que combinaba la personalidad del esnobismo de Louis Vuitton con una estética por más urbana alterando la identidad gráfica con un estilo grafiti en un proceso de customización del logotipo y el monograma. Esta fusión inesperada y el éxito de la colección sentaron las bases para una nueva y prolija estrategia creativa que vincularía el sello de moda con el arte, no solo en el aspecto creativo sino también como mecenas y patrocinador de muchos artistas. Desde entonces, moda y arte han ido de la mano para crear artículo y colecciones de lujo que despiertan el interés de los seguidores de la icónica marca, y que en casos como los de Sprouse, se convierten en objetos de culto para celebridades y de deseo para las nuevas generaciones.

Tras esta colaboración surgieron nuevas alianzas estratégicas que se convirtieron también en grandes éxitos comerciales, como el caso del artista japonés Takashi Murakami y la colección *Multicolore Monogram.* Esta colaboración llevaría incluso a la marca de moda al Museo de Arte Contemporáneo de Los Ángeles donde se instaló una tienda como parte de la exposición. Esta fructífera relación con el artista continuó hasta mediados de la segunda década.

En esta estrategia creativa, Louis Vuitton se ha unido a otros artistas relevantes que marcaron grandes hitos artísticos, como Jeff Koons que

ostentaba el récord de ser el artista vivo por el que se había vendido el precio más alto de una obra.

La colaboración entre el artista, la marca y la comunicación es significativa para todas las partes implicadas.

2. OBJETIVOS

- Analizar el modo en que la marca de moda de lujo Louis Vuitton rentabiliza, desde el punto de vista promocional, su colaboración profesional con la artista plástica Kusama.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo este estudio se utiliza un método cualitativo de tipo analítico-descriptivo a través del estudio de caso de la colaboración entre la marca de alta costura Louis Vuitton y la artista japonesa Yayoi Kusama para la colección Creating Infinity que tuvo una gran resonancia comunicativa desde finales de 2022 y en 2023.

Louis Vuitton es una casa de *haute couture* que se caracteriza por un estilo disruptivo e innovador en sus comunicaciones publicitarias y por su orientación hacia la integración de las artes plásticas en los lanzamientos de sus colecciones de moda, gracias a las alianzas estratégicas que construye con artistas relevantes en el panorama cultural, consiguiendo colecciones con un

> Diseño de autor que (…) pone en evidencia la importancia de la firma, del autor; en tanto ese diseño tiene una particular marca que lo diferencia a través de las distintas colecciones que presenta el diseñador y que es lo que le da finalmente su personalidad (Touzzo y López, 2013, p. 130).

Kusama es una de las artistas femeninas más reconocidas internacionalmente (Bercovitz, 2023), y un referente del vanguardismo que ha definido un icónico estilo influido, -y que a la vez ha influido-, por otras corrientes artísticas como el *pop art*, el minimalismo, expresionismo abstracto. Lunares, calabazas y flores infinitas, cuyo origen mana de sus alucinaciones infantiles, son los patrones repetitivos característicos de su obra que representan aspectos como el sol, la luna, lo infinito, el

movimiento, la clonación obsesiva. Este estilo y personalidad única la han convertido en la artista femenina que más vende.

Para el estudio se diseñan una tabla de análisis que permiten la obtención y análisis de los datos obtenidos que posteriormente se sistematizan para obtener los resultados que se exponen en esta aportación. En ellas se identifican variables e ítems: publicidad (*offline, online*, mixto), medio (convencional, no convencional), tipo de activación, soporte/formato, tecnología utilizada, ubicación, descripción.

4. RESULTADOS

La marca de moda siempre se ha caracterizado por esta a la vanguardia de las tendencias publicitarias gracias a la implementación de estrategias de comunicación innovadoras, creativas, incluso transgresoras en algunos momentos y de alto impacto mediático. Con este enfoque Louis Vuitton se ha posicionado en el mercado de los productos de lujo como una marca aspiracional orientada a la exclusividad y el estatus.

La multinacional explota el marketing mix de medios utilizando estrategias *blended* de comunicación, de modo que aprovecha el potencial de los medios tradicionales para posicionar su imagen y los medios digitales para llegar a una audiencia global donde fomentar la conversación e interacción con los usuarios. Tanto en medios *offline* como digitales, la marca explora todas las posibilidades comunicativas que la tecnología le ofrece (animaciones 3D, realidad virtual [VR], aumentada [AR] y mixta, videojuegos, sobreimpresiones), para crear experiencias de comunicación únicas y activaciones de marca no convencionales que la sitúan como un modelo de promoción publicitaria a seguir (Figura 1).

Su seña de identidad comunicativa para reforzar el reconocimiento de su identidad de marca se construye sobre un monograma reconocible que desde la multinacional han convertido en icónico gracias a su simplicidad, elegancia y customización. De este modo, pueden adaptarlo a las nuevas tendencias y generar una identidad visual flexible que absorba la personalidad creativa de los artistas con los que mantienen relaciones de colaboración empresariales.

En cuanto a las sinergias creativas que explotan desde el punto de vista de las colecciones o de la comunicación, la empresa colabora con fotógrafos y creadores de gran prestigio para producir campañas que transmiten la personalidad sofisticada de la marca. En este sentido, Louis Vuitton construye narrativas creativas, cinematográficas y artísticas donde enhebra las referencias intertextuales para generar piezas publicitarias más significativas y memorables para un público que tiene un vínculo emocional y aspiracional con la marca.

Al poner el foco del análisis en las acciones publicitarias derivadas de la colaboración entre la marca de alta costura y la reconocida artista nipona, Yayoi Kusama, podemos verificar que Louis Vuitton no se limita a llevar a cabo activaciones en medios tradicionales pagados, sino que apuesta por generar experiencias inmersivas y experienciales para los usuarios. La estrategia buscó estar presente en los tres tipos de medios: los propios, los pagados y los ganados.

De este modo, cada uno de estos medios se centraba en un objetivo definido:

- Medios propios como la web y las redes sociales donde la marca promocionó con distintos formatos audiovisuales la colaboración. Con estas acciones generaba notoriedad, conversación, difusión e interacción que influyen en el *engagement* de los usuarios con la marca.

- Medios pagados tradicionales y digitales que buscaban potenciar y difundir la imagen y el reconocimiento de marca.

- Medios ganados en distintos espacios especializados (de cultura, de arte, de diseño, de moda, de comunicación y marketing, etc.) interesados en difundir la espectacularidad y excentricidad tanto de la colección, como de la artista y de la excelsa puesta en escena publicitaria que se llevó a cabo para promocionar la estética única de la colección cápsula y sus complementos. Por otro lado, el objetivo era estar presente en los medios personales de los usuarios y convertirlos en portavoces de la marca. En definitiva, conseguir que difundiesen de

manera orgánica las imágenes de las acciones no convencionales, intercambiasen opiniones, generasen conversación e interactuasen con los contenidos publicados obteniendo una repercusión gratuita en estos espacios sociales.

4.1. ABOVE THE LINE

Con relación a la estrategia, tuvieron cabida formatos y acciones tradicionales (*above the line*) en prensa, revistas especializadas (reportajes, menciones, anuncios impresos), soportes exteriores físicos (mural gigante de Yayoi en la fachada de la tienda insignia de Nueva York, por ejemplo) y digitales de gran tamaño en medios pagados donde la estética de Kusama se fusionaba con la relevancia mediática de personajes públicos como modelos, actores o cantantes (Justin Timberlake, Bella Hadid, Gisele Bündchen, Karlie Kloss, Cate Blanchett, Léa Seydoux, Liya Kebede, Nayeon entre otros rostros conocidos). Destaca también la participación de celebridades asiáticas (Zhou Dongyu, Naomi Osaka, entre otros). Por ejemplo, el reel para Instagram con Rola, Mirei Kiritani, Nissy o Yuto Hurigome donde comparten sus opiniones sobre la nueva colección y las instalaciones en el país nipón. También la colaboración con Koki, una famosa actriz y modelo japonesa con la que produjeron un vídeo que narraba su vínculo emocional con la marca. Esta estrategia de colaboraciones con personas influyentes es habitual en el sector de la moda.

Por otro lado, incluso la identidad visual de la marca se vistió con los característicos lunares y símbolos y se aplicó a los distintos medios y canales, como por ejemplos a la imagen de los perfiles de redes sociales. El monograma de la marca también adquirió protagonismo como instalación artística en Japón al customizarlo con los *dots* o con las esferas plateadas y colocarlo en las proximidades del templo Zojoji. Otra acción curiosa fue el vinilado de furgonetas con el famoso patrón o la adaptación estética de algunas de las aplicaciones de marca para ponerlas en sintonía con la línea gráfica de la campaña.

A estas acciones más tradicionales se sumaron las oportunidades que tanto el propio universo artístico de la creadora como las innovaciones que la tecnología pueden ofrecer a la comunicación. De este modo, se

pudieron crear espacios publicitarios únicos, inimitables y memorables que fusionaban la cultura, los objetivos comerciales y los nuevos espacios digitales favoreciendo la expansión de estas propuestas no convencionales en medios no pagados.

4.2 BELOW THE LINE

Dentro de las activaciones no convencionales[127], se llevaron a cabo un importante catálogo de acciones para potenciar el universo Vuitton-Kusama:

4.2.1. Street marketing

Una de las características más destacadas de la campaña fue aprovechar el potencial de los espacios públicos para generar oportunidades de comunicación que alcanzaron el estatus de espacios artísticos. Entre ellos destacan las acciones de *street marketing*. En esta categoría encontramos pancartas con obras de arte de Yayoi Kusama decoraron Bond Street. La customización de espacios públicos como el Templo Zojoji y otras instalaciones interactivas en Tokio o las impresiones de círculos directamente aplicados sobre los suelos de varias localizaciones de interés cultural como el Parque Shiba o impresos sobre el asfalto de algunas calles de las ciudades. También se colocó en la estación de Tokio un baúl de cristal de gran tamaño con figuras de peces acompañados por otros motivos solares flotantes y próximos a otras instalaciones artísticas de la marca o se hicieron volar una especia de globos aerostáticos con la envoltura imitando las famosas calabazas.

4.2.2. Arte publicitario: instalaciones, esculturas y otras obras artísticas

Una segunda tipología está relacionada con las instalaciones y las obras artísticas que sirven de reclamo publicitario. Colocaron varias calabazas gigantes pintadas con los *dots* infinitos frente a una de las tiendas que la marca tiene en Italia antes del lanzamiento de la colección. Con esta acción buscaban generar expectación y despertar interés por la

[127] Estas activaciones no convencionales en muchos casos tuvieron un carácter híbrido

inusual presencia de estas 'esculturas pictóricas'. Customización exterior de la fachada de las tiendas para convertirlas en imponentes soportes publicitarios que generan un gran impacto tanto para transeúntes como para la conversación virtual. Enormes figuras de la artista en varias tiendas de la marca. En el edificio Louis Vuitton de los Campos Elíseos, una enorme figura de Kusama coronaba el tejado simulando que pintaba la fachada con cientos de lunares colocados por toda la pared exterior. También en otras tiendas la figura robotizada de la artista pinta *dots* directamente sobre los escaparates confundiendo a los transeúntes que dudaban, inicialmente, si era realmente ella coloreando en directo y grandes esculturas de Kusama, como, por ejemplo, en la tienda de Rodeo Drive. O gigantescas esculturas de la creadora en la sede de la Maison Louis Vuitton, entre otras esculturas clones utilizadas para la promoción.

4.2.3. Visual merchandising

La tercera tipología aprovecha el potencial comunicativo de la estrategia *visual merchandising.* Diseñaron una decoración *ex profeso* para sus propias tiendas y también para los grandes almacenes donde la marca tiene presencia. Con esta acción consiguieron crear espacios con la propuesta estética de Kusama y permitir que los consumidores pudiesen acercarse y conocer el estilo de la creadora. Se ponía el arte al alcance de las grandes masas al descontextualizarlo de los espacios tradicionalmente reservados para estas obras. Se utilizaron los colores, los círculos, las formas orgánicas infinitas para customizar el mobiliario sobre el que se ubicaba la colección (por ejemplo, en los almacenes Harrods); pero también se diseñaron los espacios de las tiendas Louis Vuitton construidos íntegramente *ad hoc* con la personalidad *infinity*. Los suelos, los escaparates, la cartelería, el mobiliario, la decoración o la iluminación absorbían la estética *dot*. También restauraron varios pisos del emblemático Garage Traversi en Milán para crear una nueva boutique que decoraron con lunares negros y esferas brillantes. Finalmente, incluso llegaron a construir tiendas efímeras (*pop-up*) en Japón y Londres siguiendo el mismo patrón creativo.

Otra de las acciones destacadas en el interior de las tiendas fue la intervención sobre escaparates que se convirtieron en una instalación artística de la diseñadora en formato robot mientras pinta un mural. O la imagen gráfica visual de los escaparates decorada con los elementos (flores, soles, círculos, peces) y los colores pop de la creadora. Mientras, en los exteriores, instalaciones de calabazas gigantes se situaban a la entrada de algunas tiendas como la de Shanghai, para llamar la atención de los viandantes.

Con estas acciones consiguieron llamar la atención al causar un impacto visual en los potenciales clientes y ofrecerles una experiencia de marca en las tiendas, única e irrepetible.

La decoración integral de espacios interiores con los patrones no se limitó exclusivamente a las tiendas, sino que también se aplicó a otros espacios de ocios como, por ejemplo, una bolera.

4.2.4. Video *mapping* y juegos de iluminación

La intervención sobre fachadas no solo se hizo de manera física, como en el caso de sus tiendas. También llevaron a cabo la proyección de los patrones, símbolos y composiciones artísticas de Kusama en el frente de los almacenes Harrods, consiguiendo iluminarla de manera creativa, en medio de la oscuridad, para llamar la atención de transeúntes gracias al dinamismo generado en *motion design* que está poco explotado publicitariamente hablando. Por otra parte, la Torre de Tokio, presidida por el monograma de la marca, se iluminó con luces de colores pop de los icónicos *dots* de la artista.

4.2.5. Acciones en soportes digitales

En relación con las producciones publicitarias digitales, produjeron anuncios digitales en 3D en acciones *Out of Home* (OOH) que generan experiencias más inmersivas y sorprendentes que las tradicionales pantallas digitales. A este espacio, situado en el edificio de Shinjuku, se le añade la customización total de la fachada con las figuras de varios baúles de la colección, creando un mega espacio publicitario de gran impacto visual.

Otra acción destacada fue la contratación de mútiples pantallas digitales en grandes urbes donde simultanearon el spot de la campaña generando un efecto de continuidad visual que no permitía que esta pasase desapercibida para los ciudadanos. O los hologramas en pantallas con la artista como protagonista.

4.2.6. Acciones en redes sociales

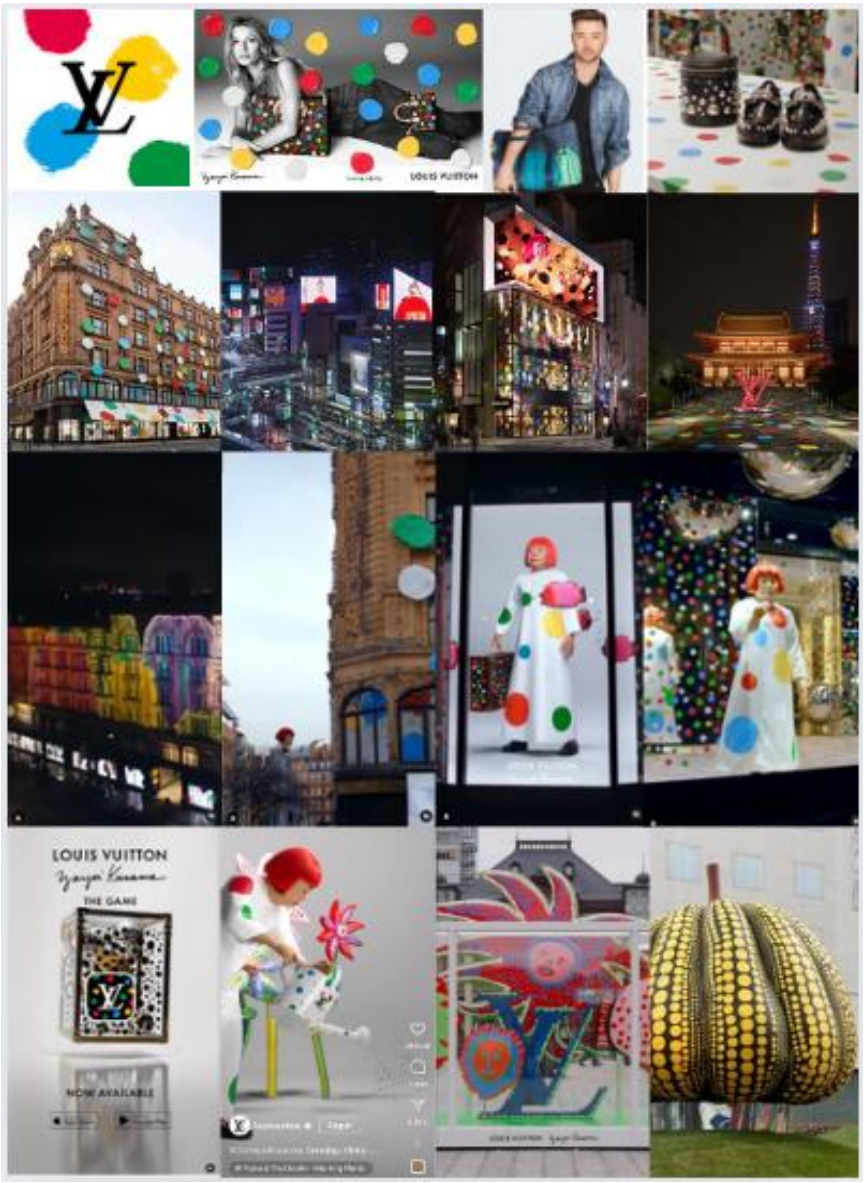
La marca puso en marcha una estrategia de contenidos para redes sociales sobre la colaboración utilizando la variedad de formatos estándar que estas plataformas le ofrece: vídeos promocionales, *reels, posts*, historias, entre otros formatos. Pero, además, contrató el patrocinio a la *etiqueta #LVxYayoiKusama*, que lanzaba los *dots* que salían despedidos sobre la pantalla del dispositivo electrónico simulando una lluvia de confeti al clicar sobre el enlace.

Otra de las acciones digitales más llamativas fue la activación del filtro de realidad virtual *Monument Scan* para Snapchat, que invitaba a interactuar a los usuarios con los *dots*, permitiéndoles customizar a su gusto los monumentos más emblemáticos siguiendo la línea creativa activada por la marca en los espacios públicos. Tal y como indica Burgos (2023), esta propuesta tiene un gran "potencial para atraer audiencias (…) a través de filtros interactivos y acrobacias" (párr. 6) porque involucra de manera activa a los usuarios y les invita a formar parte de la campaña.

La compañía programó una acción de *advergaming* a través del lanzamiento de una serie de minijuegos de marca programados en realidad aumentada que se podían descargar desde la App *#LVxYayoiKusama.*

Como se puede percibir, la propuesta de la marca es integral ya que construye una campaña multimedia 360º que incluye piezas publicitarias tradicionales, medios y soportes digitales, activaciones *below the line*, integración de soluciones tecnológicas, acciones de relaciones públicas y colaboraciones con líderes de opinión. Aunque al revisar estas acciones podemos comprender que las activaciones no convencionales fueron las que resultaron más llamativas para los públicos por su singularidad.

FIGURA 1. *Muestra de acciones publicitarias*



Fuente: Facebook e Instagram de LV. Fuente de la imagen de la instalación de calabazas gigantes: Facebook Advice Communication

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras el estudio realizado, se percibe que estas alianzas estratégicas son rentables tanto para las marcas como para los artistas, ya que permiten contribuir al mundo simbólico y elitista de la marca. De modo general, la empresa obtiene una colección con piezas únicas que combinan la estética de la marca con la visión artística del colaborador y un estilo reconocible. La artista obtiene espacios gratuitos para exponer el estilo de su línea artística y nuevas oportunidades para acercar su obra a los públicos.

- Louis Vuitton obtuvo una colección que llegó a alcanzar en torno a 450 piezas desde prendas *prêt-à-porter* a complementos o fragancias, entre otros, que customizaron los diseños icono de la marca con los patrones hipnóticos y motivos simbólicos de la artista. La marca no solo obtiene un rendimiento económico por la venta de los productos; convierte estas creaciones en exclusivas piezas de lujo consideradas verdaderas obras de arte que se revalorizan con el tiempo. De este modo la fusión entre moda y arte se vuelve única e inimitable, y le aporta tal y como indica Spinelli (2018) vigencia, permanencia, consistencia y perdurabilidad. Y en la línea de lo expuesto por Tuozzo y López (2017) ayuda a incrementar el valor cultural de sus creaciones.

- Kusama había recibido previamente el patrocinio para su exposición en el Tate Modern: *Yayoi Kusama: Infinity Mirror Rooms* y con esta colaboración tan mediática incrementó la trascendencia e impacto internacional de la artista, considerada como una de las más importantes actualmente. Desde el punto de vista artístico permite a los ciudadanos acercarse a la obra de la artista y, además, darla a conocer a aquellos individuos que no son consumidores de arte. Se genera mayor proyección de la creadora y su obra.

- Desde el punto de vista de la comunicación, esta alianza se convierte en un potente eje vertebrador para desarrollar campañas de comunicación con una personalidad única e inimitable que las vuelve icónicas al ofrecer experiencias inmersivas

y multimedia. La publicidad alcanza efectivamente, estatus de arte. Las activaciones *below the line* o acciones no convencionales, trascendieron la función meramente comunicativa para convertirse en auténticas obras de arte que:

1. Llamaron la atención de los públicos.
2. Potenciaron la conversación y presencia de la marca en Internet gracias a la gran variedad de llamativas imágenes con una estética idónea para compartir en redes sociales.
3. Atrajeron el interés de los medios de comunicación especializados consiguiendo una repercusión mediática positiva.
4. Despertaron la curiosidad de los expertos y amantes del arte.
5. Se presentaron como activaciones singulares, tanto en las tiendas físicas de la marca de todo el mundo como en los lugares públicos, con un denominador común: la figura de la artista (en distintas situaciones, ubicaciones y tratamiento estético) y su estilo artístico, también aplicado de formas diversas para favorecer que la campaña no fuese uniforme y continuista, sino que cada propuesta aportaba una experiencia singular única y diferente a la que se podía ver en otro lugar. Esta variedad en los soportes mantuvo la atención y el interés de la audiencia.

Este nuevo modelo de comunicación inmersivo, se puede extrapolar no solo al sector de la moda, sino a otras industrias al integrar el sello distintivo de cada artista con los valores, filosofía e identidad de la marca anunciante. Además, otros sectores pueden verse altamente beneficiados de estas actuaciones conjuntas, ya que las instalaciones artísticas, el *street marketing* y el *ambient marketing* también pueden tener un impacto indirecto en la promoción turística de las ciudades donde se llevan a cabo estas acciones no convencionales, puesto que la repercusión digital y el reclamo de estas intervenciones proporciona una publicidad gratuita en los medios e invita a los individuos a acercarse a visitar estas obras de arte únicas y efímeras. En nuestro caso de estudio, ciudades como Nueva York, Milán, Londres, Tokio, Chengdu o Hangzhou fueron algunos de los escenarios de estas instalaciones promocionales que tuvieron un importante eco audiovisual en redes sociales y medios de comunicación.

6. REFERENCIAS

Bercovitz, V. (2023, 7 de octubre). Yayoi Kusama, cuando el éxito te llega a los 60 años. Forbes. https://acortar.link/c6e181

Burgos, M. (2023, 27 de enero). Yayoi kusama y louis vuitton pintan puntos sobre monumentos históricos con el nuevo filtro de snapchat. Designboom.es https://acortar.link/ADlQv6

Comesaña, A. (2024). Creatividad publicitaria en medios no convencionales (below the line). Fundació Universitat Oberta de Catalunya.

Joly, V. (2012). Arte, moda y consumo cultural. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos, (39), 283-294. https://acortar.link/ePwfGT

Pérez y Pérez, Melisa. (2016). Las asociaciones entre el arte y la moda en el siglo XX. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos, (57), 10-20. https://acortar.link/xOn2JM

Sortiraparis (2023, 16 de enero). Las locas instalaciones de Yayoi Kusama en Louis Vuitton Champs-Elysées y Vendôme, Sortiraparis.com https://acortar.link/aTA4rp

Spinelli, S.C. (2018). La alquimia entre arte y moda. Foroalfa.org, 1-6. https://acortar.link/9qkuiE

Tuozzo, Mº V. y López, P. (2013). Moda y Arte: Campos en intersección. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos, (44), 123-134. https://acortar.link/5IVnMQ

POP MUSIC LOGOS. LA PERSONALIZACIÓN TIPOGRÁFICA ARTÍSTICA DE LOS LOGOTIPOS EN LAS PORTADAS DE DISCOS COMO INDICADOR DE GÉNERO MUSICAL

ANDREA BERTOLA GARBELLINI
Centro Universitario San Isidoro
adscrito a la Universidad Pablo de Olavide

1. INTRODUCCIÓN

Desde las primeras portadas de discos (en adelante, PD) con contenidos visuales artísticos lanzadas en la década de 1940 (Purvis & Meggs, 2000; Medel, 2008 y 2014; Bertola, 2017 y 2022), hemos sido testigos de continuos avances creativos, técnicos y tecnológicos en la construcción y diseño de las marcas fonográficas. Con sus logotipos de producto y de autor, han establecido precedentes significativos en un branding visual rico de influencias estilísticas. Los álbumes con sus portadas representan un contenedor gráfico que refleja los cambios en gustos, tendencias y estrategias de comunicación y diseño a lo largo del tiempo. Destacan como un espacio de expresión creativa dentro del ámbito publicitario, donde el branding y las formas gráficas evolucionan constantemente. En este contexto, observamos cómo las tipografías de los logos son frecuentemente modificadas y adaptadas para transmitir la esencia de los diferentes géneros musicales, convirtiéndose así en expresiones visuales distintivas, en auténticos indicadores de géneros.

Explorando las técnicas y tecnologías que están detrás de estas transformaciones textuales realizadas a través del tratamiento artístico, podemos entender cómo se desarrollaron estilos y referencias creativas en el diseño de identidades visuales corporativas –en adelante, IVC– (González-Solas, 2002) en general. Nos centramos en este fenómeno específico debido a la tendencia de la industria musical a emplear

identidades de marca que hacen hincapié en tratamientos expresivos de la tipografía. Su evolución y recurrencia han generado un rico repertorio de inspiración para diversas marcas, siendo además un medio para dirigir la atención del público hacia géneros musicales específicos. El fenómeno que Hadgvedt define como *art infusion* (2011), en estas marcas visuales es esencial para transmitir la esencia sonora a través del medio visual, dando lugar a interpretaciones textuales que hacen uso de recursos retóricos como la metáfora, la metonimia y la sinestesia.

Es de particular interés examinar cómo este discurso visual fonográfico de género se ha extendido intertextualmente hacia otros ámbitos artísticos y culturales, enriqueciendo la percepción y clasificación de los logotipos. El diseño de estos indicadores gráficos ha trascendido a sectores como el cine, la televisión, la moda y el deporte, convirtiéndose en una herramienta esencial para la creación de IVC. Los estilos tipográficos característicos de la música urbana influyen en la moda, mientras que las estéticas visuales del rock inspiran ciertas marcas cinematográficas, y las marcas de música alternativas influencian grafismos televisivos. Quieren en todo caso evocar valores de contenido pop (Cohn, 2004; Fernández Serrato, 2023) reconocibles y apreciables por los públicos cuya cultura visual permite decodificar el mensaje implícito.

2. OBJETIVOS

Explorando a través de qué técnicas y tecnologías se han ido alterando a través del diseño y del tratamiento artístico esas marcas textuales, determinamos cómo se han generado estilos y referentes creativos en el ámbito más general del diseño discográfico (Medel, 2009) y de IVC. Nos centramos en este fenómeno específico debido a la propensión del sector fonográfico a utilizar identidades de marca cuya creatividad está enfocada en estos tratamientos expresivos de los tipos de letra. Su evolución y su ciclicidad han creado un importante archivo de referencias inspiradoras para marcas de toda clase, pero sobre todo se han convertido en parámetros identificadores para inducir la mirada de los públicos hacia la presencia de contenidos específicos clasificables como géneros. Mediante un análisis iconográfico –como segundo objetivo– y

una investigación cronológica de la evolución de las marcas visuales en las PD –nuestro tercer objetivo–, podemos trazar una taxonomía de los principales recursos retóricos utilizados en la comunicación gráfica en la industria discográfica. Esto nos permite concluir sobre la profunda influencia artística que estas representaciones han tenido en el diseño de IVC en todo el mundo.

3. METODOLOGÍA

Se trata de un estudio descriptivo fundado en el análisis iconográfico, en el que se "narran, reseñan o identifican hechos, situaciones, rasgos, características de un objeto de estudio" (Bernal-Torres, 2010, p.113). Tiene rasgos explicativos en el ámbito gráfico, ya que "se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta o por qué se relacionan dos o más variables" (Hernández et. al., 2014, p. 97). Es además un trabajo documental en el que se examina información escrita sobre un tema determinado, con la intención de establecer "relaciones, diferencias, etapas, posturas o estado actual del conocimiento respecto al tema objeto de estudio" (Bernal-Torres, 2010, p.111), con características de estudio exploratorio (Hernández et. al., 2014) de una muestra dirigida, seleccionada sobre un muy amplio corpus de piezas estudiadas en anteriores investigaciones, para ofrecer parámetros analíticos concretos aplicados a pertinentes ejemplos específicos. A través de un análisis de elementos visuales simbólicos, vertebrado sobre un estudio diacrónico de la evolución de las marcas visuales en carátulas de discos, trazamos un mapa de recursos retóricos (Gamonal Arroyo, 2011) empleados en sus identidades tipográficas, entendidas como recurso semiótico (Serafini & Clausen, 2012). Concluimos evidenciando la profunda influencia que estos han generado a través de sus connotaciones artísticas en el mundo del diseño de IVC.

4. RESULTADOS

El territorio expresivo de las marcas en el mundo de la música es un prolífico caldo de cultivo de soluciones visuales creativas. Desde los años cuarenta del siglo XX –gracias a las industrias fonográfica y

cinematográfica, y luego mediante el rápido crecimiento del *broadcasting* televisivo e internet– se han visto continuas propuestas visuales en un ámbito hasta entonces institucionalizado y monolítico: el universo de los logos. Desde entonces, en las caratulas de discos hemos podido ver propuestas tipográficas experimentales e innovadoras que luego han inspirado a los creadores visuales en el campo del branding, rompiendo moldes y proponiendo alternatividad, generando ejemplos icónicos de la contracultura (Fernández Serrato, 2020 y 2023). A menudo han revertido la tendencia neutral de las grandes marcas generalistas, proponiendo expresividad a través de la retórica gráfica. El estúdio de las IVC fundadas en tipografías creativas nos permite "considerar el fenómeno pop como algo que sobrepasa lo estrictamente musical y que pieza a pieza acabará por construir un discurso propio" (Pérez Cabaña, 2023, p. 132) en el ámbito de la poiesis visual, con importantes y vigentes implicaciones intertextuales.

5. DISCUSIÓN SOBRE LA EVOLUCIÓN DE LAS RETÓRICAS ARTÍSTICAS APLICADAS AL DISEÑO DE MARCAS VISUALES EN LAS PORTADAS DE DISCOS

Los logotipos diseñados con tipografías incompletas en el diseño de logotipos, según varios autores (Hagtved, 2011; Van Nes, 2012; González-Solas, 2014) generan una mayor fidelización en los públicos. El proceso de "percepción, visión, lectura y memorización de la que se define como fonomarca, el nombre comercial, puede recibir un impulso motivador por parte de la escasez de legibilidad y visibilidad" (Bertola-Garbellini y Martín-Ramallal, 2021, p. 908). La música y la imagen van del brazo a la hora de ofrecer experimentación expresiva y ejemplos de fusión intertextual con otros ámbitos como el cine, la moda, el cómic o la publicidad. Las estéticas propias del pop y de la contracultura (Serrato, 2023) han abierto caminos creativos paralelos de innegable importancia en el más amplio espectro del diseño de identidad gráfica.

5.1. El ritmo de la marca. SINESTESIAS Y ANÁFORAS EN LA REPETICIÓN Y EL MOVIMIENTO DEL TIPO

Las IVC de artistas y obras musicales se han adaptado primero a las PD con sus características fundas, luego a los típicos posters de conciertos, a las grabaciones de actuaciones televisivas en directo, a películas temáticas, a videoclips, CD y *walls* de actuaciones *live*, para ir difundiéndose a través de la red en innumerables formatos y soportes. Son múltiples las variantes visuales experimentales de ese mundo en constante *poiesis* y renovación, que sin embargo nunca ha prescindido de publicar las que en definitiva son marcas anunciantes de un producto: la música. Con el paso del tiempo, los sonidos han empezado a identificar a su vez a las marcas. Se trata de un ámbito intertextual por naturaleza, cuya retroalimentación entre tipologías y géneros va a ser la base de nuestro estudio. Desde siempre, el diseño de marca musical ha privilegiado soportes y formatos que paulatinamente se han convertido en clásicos, en estándares pretendidos por parte de los consumidores. Al convertirse frecuentemente estos en prosumidores y coleccionistas heavy users, tales medios han llegado a establecer un discurso endogámico propio, a prescindir de las posteriores cambiantes evoluciones mediáticas. Es emblemático el caso del retorno en auge de los discos de vinilo, del creciente comercio online de *tee shirts* de artistas, del relativamente nuevo nicho generado por el *postertainment* (Bertola-Garbellini, 2021) con sus ediciones limitadas de carteles de concierto de elevada calidad gráfica de autor. La industria fonográfica lleva décadas reciclando productos discográficos de éxito con versiones remasterizadas de las obras, complementadas por temas o elementos inéditos, merchandising y ediciones impresas especiales, etc. La música y las marcas se han retroalimentado constantemente, convirtiendo en imprescindible el apoyo del sonido a los logos y de los identificadores gráficos a la música.

Es a las características de esta sinergia multiforme que se dedica nuestro estudio para delinear una tipología general de implicaciones del mundo sonoro con el universo gráfico. El empleo de sinestesias visuales para sugerir ritmo y movimiento, o bien de metonimias para fragmentar y dar visiones parciales de la marca e indicar impacto y fuerza acústica (figura 1), son solo algunas de las soluciones generales que a

lo largo de las décadas han permitido a estos logos expresarse y no simplemente informar. La ilustración, la fotografía, el *lettering* y otros instrumentos de creación de imagen han colaborado activamente con las marcas gráficas para fortalecer la percepción de contenidos artísticos reconocibles como géneros también a través de la imagen. Géneros como jazz, rock, punk, rap o grunge, entre otros, son referentes no solo musicales sino estilísticos en el ámbito del diseño y se han convertido en parámetros históricos en la comunicación visual y más en general en el branding cultural (Gordillo Rodríguez, 2021). La música y la imagen van del brazo a la hora de ofrecer experimentación expresiva y ejemplos de fusión intertextual con otros ámbitos como el cine, la moda, el cómic o la publicidad.

FIGURA 1. *Expresividad sinestésica rítmica en logotipo de producto de género Cha-cha (1950); de propuesta de movimiento en logotipo de obra y de artista musicales de género jazz (1986), y de tipo de sonido en marca de artistas de género grunge (1996): ejemplos de branding con feedback intertextual con implicaciones sonoras en PD*



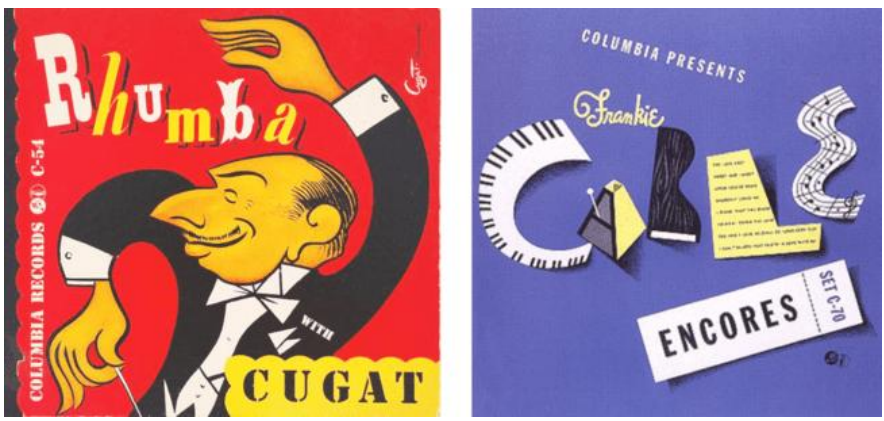
Fuente: elaboración propia desde discogs.com

La esencia retórica de este connubio entre imagen gráfica y sonido queda patente en la naturaleza de ambos como herramienta de sinestesia. Allá donde un logotipo representa una música y una música a una marca

encontramos una evidente traslación en el uso de los sentidos. Unido a esto podemos reivindicar la constante presencia de la metáfora, ya que se trata de interpretaciones con rasgos altamente simbólicos. A partir de ahí, podemos encontrar interesantes interpretaciones fundadas en la interpretación retórica de las imágenes: los logos expresivos que pierden su carácter informativo para adquirir un preeminente valor icónico.

Con respecto a la clasificación por tropos de las IVC de obras y autores musicales alternativos, podemos empezar a analizar las PD desde la fecha de 1940, allá donde se considera el comienzo de la gráfica musical moderna (Medel, 2009). Nos referimos al inicio de la producción de fundas de discos diseñadas y cuya paternidad universalmente se asigna a la figura del norteamericano Alex Steinweiss (figura 2).

FIGURA 2. *Alex Steinweiss, Cugat y Frankie Carle, PD, 1941*



Fuente: discogs.com

Posteriormente, proliferó la tendencia a generar piezas con alto contenido artístico y creativo con capacidad de impactar al público y convertirse en sí misma en un valor añadido coleccionable. Emergen figuras como las de Flora (figura 3) o de Miles (figura 7), cuyo trabajo representa un constante esfuerzo en la iconización de las marcas tipográficas a través del *lettering* y del uso combinado de texto e imagen. Los logos ilustrados comienzan a ser un *must* en la industria discográfica y las etiquetas invierten en ello, generando un caldo de cultivo a nivel de creación de marcas visuales creativas en creciente aumento.

FIGURA 3. *Jim Flora, PD, 1947 y 1955. Los logotipos se integran en formas y colores con los estilos y las técnicas de ilustración de las portadas*





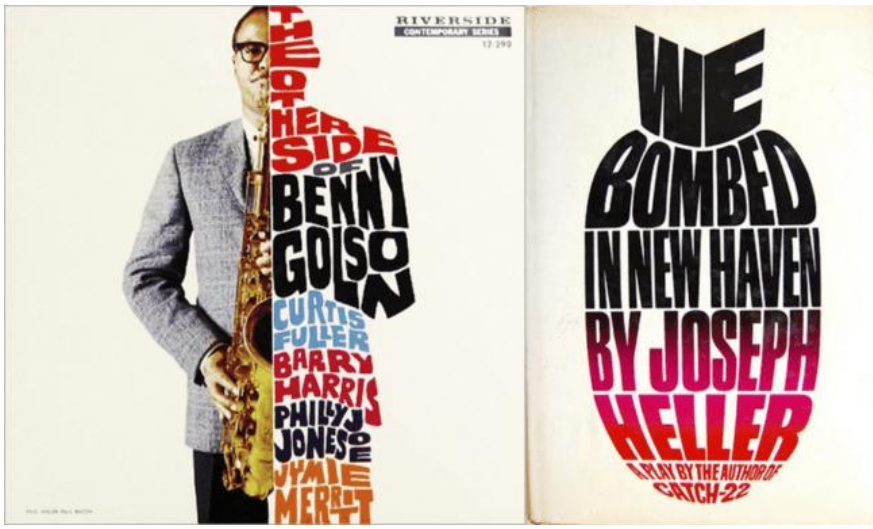
Fuente: jimflora.com

En el tratamiento tipográfico de las nuevas marcas de los años cuarenta, emergen influencias presentes en las ilustraciones que las acompañan en la PD. Vemos cómo cubismo pictórico junto con cómics y dibujos animados afectan estructuralmente al semblante de los logos firmados por Jim Flora (figura 3). Sus formas y texturas entran icónicamente en la narración visual para transmitir sensaciones rítmicas. Emerge entonces en el branding el fenómeno definido como *pictorialization* (Samara, 2021). De acuerdo con Bertola-Garbellini y Martín-Ramallal (2021, p. 904),

> la fragmentación gráfica en los procesos de branding corresponde a una de las prerrogativas propias de una figura retórica que impera en los lenguajes publicitarios, la metonimia. La tendencia a enseñar un todo a través de unas partes es un principio básico de la comunicación icónica en la fotografía, en la ilustración, en el video y en la tipografía, es decir los principales recursos de significación visual de las comunicaciones de masas.

Según Medel, "desde los años cincuenta la industria ha crecido hasta el infinito, basándose en su importancia sociocultural, el boom económico y la creación de algo que antes no existía" (2010, 213). Emblematicos diseñadores gráficos como Chermayeff y Geismar empiezan a generar IVC propias para dar una imagen distintiva a las colecciones musicales temáticas que las etiquetas discográficas van lanzando en el mercado. La retórica de la repetición y de la metonimia en la fragmentación de las letras propone ritmos y dinámicas a través del logo (véase figura 5).

FIGURA 4. *Paul Bacon, portada y solapa interior de disco, 1958. La tipografía se convierte en imagen a través del tropo de la personificación y de la cosificación*



Fuente: discogs.com

FIGURA 5. *Chermayeff & Geismar, logos sinestésicos en PD, 1957 y 1962*



Fuente: discogs.com

En los años sesenta, con la llegada y la afirmación de la cuatricromía, se multiplican las opciones de tratamiento cromático del logo y concretamente las posibilidades sobre impresión generan un estilo que perdura hoy en día en el diseño gráfico. La superposición de tintas genera

nuevos colores y con ellos sensaciones cinéticas y de mezcla de sonidos (figura 6).

FIGURA 6. *Rudolph De Harak, 1964 y George Giusti, 1965 PD con empleo de traslapado o sobreimpresión*



Fuente: discogs.com

5.2. EL GIRO CREATIVO: LA DISTORSIÓN TIPOGRÁFICA COMO METONIMIA SONORA

Las técnicas de impresión renovadas, entre ellas la cuatricromía, crean modelos gráficos que se convierten en recursos creatívos para los diseñadores. Lo mismo pasa con las tecnologías fotostáticas y de edición fotográfica de originales. La captura fotográfica de transparencias distorsionadas o fotocopias movidas da lugar a interpretaciones cinéticas de las marcas visuales tipográficas. Es una herramienta empleada por Reid Miles (Medel, de Cabiedes, & Mosquera, 2008), dando lugar a sinestesias visuales pioneras (figura 7).

La distorsión del tipo parece convertirse en emblema de géneros musicales que triunfan en el mercado más allá del jazz y del blues. A finales de los años sesenta, la psicodelia y la filosofía hippie generan una tipología de deformación plástica del logotipo en las PD de vinilo y en los posters de concierto, aplicación del principio que Samara define como *pictorialization*. La influencia del psiquedelismo (Fernandez-Serrato, 2023) marcó profundamente el diseño de marca debido al atrevimiento y a la experimentación en la modificación plástica del tipo de letra

convencional. En los años setenta asistimos a una enorme expansión de la producción discográfica y también de la evolución de numerosos géneros y subgéneros alternativos con su propia identidad gráfica

FIGURA 7. *Reid Miles, 1966 y 1964, PD para la discográfica de jazz, Blue Note Records, con distorsión fotoestática de logotipos*



Fuente: discogs.com

FIGURA 8. *John Cleveland, 1966 y R. Wagner 1967, PD con logotipos distorsionados con estilo psicodélico*



Fuente: discogs.com

Desde los sesenta, triunfa el rock en el mundo entero gracias también a la institución de las giras de los grupos y de los macroconciertos

inicados con los Beatles. Sus grandes competidores en el mercado, como los Rolling Stones, también crean a mediados de la década ejemplos interesantes. Asistimos a la expresión gráfica de géneros musicales nuevos, y, curiosamente, a finales de los setenta y a lo largo de los años ochenta varias tendencias musicales definibles como géneros o subgéneros coinciden terminológicamente con tendencias o estilos en otros ámbitos como la moda, el cine o la producción artística en general. La intertextualidad de este fenómeno alimenta el diseño de marcas gráficas con connotaciones visuales bastante definidas, como en el caso del punk rock, de la new wave o el dark gótico. Cómo podemos observar, aumenta la frecuencia de uso de **lettering** pictórico y una general tendencia a la fragmentación en la composición tipográfica de los logotipos (figura 8). La "identidad tipográfica de la marca, su logotipo, pierde legibilidad voluntariamente, para adquirir iconicidad, y con ello valores simbólicos a través de su estructura gráfica" (Bertola-Garbellini y Martín-Ramallal, 2021, p. 250).

FIGURA 9. *Andy Warhol, The Rolling Stones y Jamie Reid + Vivienne Westwood, Sex Pistols, PD, 1977*



Fuente: discogs.com

El caso de los Sex Pistols se convierte en ejemplar para comunicar la filosofía de la tendencia punk, a través del icónico collage de recortes de textos como cartas de amenazas (figura 9). Su intertextualidad llega hasta su concebimiento como marca gráfica, siendo la diseñadora de

moda Vivienne Westwood, junto con Jamie Reid, parte activa de su diseño.

Paralelamente, el genero new wave relanza en los años ochenta la reinterpretación pictórica del logotipo (figura 10), junto con composiciones logotípicas fragmentadas, con características propias de la incipiente posmodernidad (Poynor, 2003). La naturaleza crossmedia de este género se refleja en el mundo de la tipografia creativa, proponiendose como estilo de composición de textos influenciada por los primeros exprimentos propios de la revolución digital.

FIGURA 10. *XTC,1979 y Talk Talk New Wave, 1982, PD*



Fuente: discogs.com

5.3. LA DECONSTRUCCIÓN TIPOGRÁFICA COMO SINÉCDOQUE VISUAL DE GÉNERO MUSICAL

En los años noventa eclosiona el fenómeno musical y tipográfico grunge: distorsionando, fragmentando y deconstruyendo sonidos y tipografías, influyendo estilísticamente en muchos entornos y convirtiéndose –hasta hoy– en indicador de contenidos y géneros de cierto impacto (figuras 11 y 12). Su manera de comunicar con tipografías incompletas por su desgaste es asociable a la retórica de la sinécdoque en su visión parcial que propone.

Eskilson (2012) define el grunge como una categoría no oficial que describe el diseño gráfico contemporáneo que parece, en un sentido

holístico, sin pulir, sucio y desaliñado. De acuerdo con Bertola-Garbellini, "indica de una forma genérica la tipografía fragmentada, deteriorada, incompleta e imperfecta". Considerando su importante expansión intertextual, "heredó rasgos visuales del cine bélico y western, del film noir, o de novelas y cómics pulp y creepy en la deformación de las letras de los logotipos que representan sus obras" (2022, p. 873).

FIGURA 11. *Jeff Ament, Pearl Jam, Ten y Solderfield, PD, 1992 y 1995*



Fuente: discogs.com

FIGURA 12. *Brad Klausen y Jeff Ament, PCD, Pearl Jam, Live Bootleg Series, 2000*

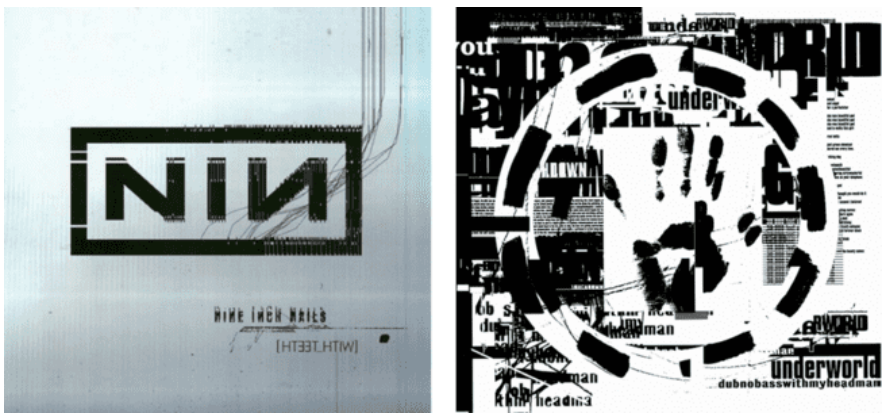


Fuente: discogs.com

El grunge se ha extendido como estilo al cine, a las series televisivas, a la moda y a varios tipos de creatividad visual (Stafford, 2018). Se ha apropiado de estilemas de varias áreas y épocas diferentes. Al ser un estilo gráfico propio de un género musical que se considera heredero del rock alternativo e industrial y del punk, del heavy metal, etc., "supo

hacer uso de iconos visuales de otros estilos utilizándolos de forma intertextual, así como hoy siguen haciendo otras tipologías artísticas creando híbridos gráficos para generar identificadores visuales de género" (BertolaGarbellini, 2022, p. 872). Significativos exponentes del diseño de PD prolongan su vigencia aplicándolo a otros géneros alternativos (figuras 14 y 15).

FIGURA 14. *David Carson, Nine Inch Nails, 2005, y John Warwiker + Tomato, Underworld, 1994, PD*



Fuente: discogs.com

Dentro de los lenguajes visuales de la música contemporánea, su rastro es también reconocible en la influencia que sigue ejerciendo en el look tipográfico de marcas de otros géneros. Las IVC de grupos o recopilaciones pop hibridan con frecuencia esas referencias gráficas con las de otros géneros, condimentándolas con estructuras emergentes generadas por nuevas tecnólogias y sus renovados lenguajes de signos.

La primera década del tercer milenio se distingue por la presencia de autores especializados desde los años noventa en la creación de marcas visuales fonográficas a través del tratamiento por ordenador de la imagen y de la ilustración tipográfica con variadas técnicas.

FIGURA 15. *Mark Hooley + Red Design, Bonobo, PD, 2000*



Fuente: discogs.com

Las publicaciones discográficas tanto en vinilo como en soportes digitales se van enriqueciendo con ediciones especiales más ricas en contenidos visuales. Los británicos Peter Saville y Vaughan Oliver (figura 16) consolidan una larga y creativa trayectoria concibiendo la tipografía como información así como ilustración (Anglade y Oliver, 2016), con piezas que a menudo hibridan estilos gráficos de las anteriores décadas. Expresan la evolución de estilos pop comprendidos entre el *britpop*, el post punk, el rock alternativo y la new wave, anticipando en sus primeras obras los rasgos gráficos característicos del grunge (Bertola-Garbellini, 2017).

FIGURA 16. *Peter Saville, Pulp, 2001 y Vaughan Oliver, Pixies, 2014, PD*



Fuente: discogs.com

El mundo gráfico de la música indie se revela polifacético en su inspiracion dependiendo de la verdadera naturaleza estilística de cada grupo situado en este crisol terminológicamente tan generalista. En él podemos ver la obra de grupos musicales proclives a una gran inversión en la creatividad gráfica y en la personalización tipográfica renovada y flexible de sus marcas. Disco tras disco y concierto tras concierto, aplican sistemáticamente los procesos definibles como *postertainment* (Bertola-Garbellini, 2021) en las adaptaciones de la identidad visual a soportes clásicos como los carteles publicitarios y a los *gadgets* promocionales de conciertos o giras en narrativas transmedia.

FIGURA 17. *Liz Hirsch, Spoon, 2009 y Nate Duval, Wilco, 2014, PD*



Fuente: discogs.com

Destaca el uso del arte vectorial –en el caso de Spoon, (figura 17)– en la creación o modificación de los logotipos y de tropos combinados con otros menos frecuentes como la personificación –en el caso de Wilco, (figura 17)–. Un grupo musical, este último, que emplea con frecuencia la figura retórica de la ironía en las cambiantes versiones de su logotipo y con la implicación de la marca tipográfica en la escena visual de sus carátulas. El macro género *indie* aglutina variedades de influencias y sus referentes visuales en la creación tipográfica de IVC lo reflejan con frecuencia.

Los géneros pertenecientes a las músicas urbanas aprovechan los rasgos tipográficos de otros géneros mezclándolos con tipologías

pertenecientes al grafiti y el *street art* en general. Tipografías grunge y *handscript* se maridan con rasgos y estilemas artesanales, jugando con el oxímoron y la antítesis a nivel retórico.

FIGURA 18. *Akisia Grigsby, 8Ball And MJG, 2007, y Mr Cartoon, Snoop Dogg, 2008, PD*



Fuente: discogs.com

FIGURA 19. *Non-format, Hanne Hukkelberg, 2006 y LOAF Various artists, 2007, intervenciones artísticas analógicas en los logotipos de PD a través de la ilustración y de los acabados de post impresión*



Fuente: non-format.com

La estética visual ecléctica de hip-hop y rap evoluciona hibridando tipografía gótica o cón rasgos de tipo tattoo, con las estéticas del tazebao mural o del tag grafitero con mucha frecuencia (figura 18). Sus

creaciones y personalizaciones influyen con fuerza de forma intertextual en el mundo de la moda y del cine, retroalimentándose con ellos e incidiendo en otros mundos sonoros emergentes.

El desarrollo tecnológico y la imposición de los nuevos lenguajes de los medios digitales a nivel visual inciden en el diseño de marcas de los años diez y veinte del siglo XXI. Se evidencian aspectos experimentales que además de aprovechar materiales y sistemas de reproducción gráfica avanzados, hibridan de forma intertextual recursos gráficos del pasado, sumando lenguajes emergentes a elementos de la cultura visual clásica. Tintas fluorescentes, soportes holográficos o materiales translúcidos son solo algunos de los recursos empleados en la actual dirección de arte fonográfica. Van unidos a variedad de técnicas de postimpresión que generan desde un punto de vista matérico soluciones creativas con fuerte contenido artístico e impacto visual en la marca gráfica. La aplicación de la misma se ve además implementada por parte del desarrollo de la actualización de los programas digitales de ilustración, de composición de imagen y de tratamiento de la tipografía.

FIGURA 20. *Alex Trochut, Garnica, 2013 – con un modelado digital en relieve– y Olga Bell, 2015 –para la funda se desarrolló un lettering metamórfico con holograma–.*



Fuente: discogs.com

Es el caso del español Alex Trochut a lo largo de los años 2010 y 2020, con su amplia producción de piezas experimentales en las cuales prima la creatividad tipográfica (figura 20), así como del estudio Non-format, conformado por un equipo noruego- estadounidense. Este último grupo creativo se demuestra especializado en procesos de *customization* del

tipo de letra (figura 19), proponiéndose como protagonista gráfico en este ámbito.

FIGURA 21. *IWANT Design / John Gilsenan, Everything But The Girl, 2023, PD metamórfica con base en la transparencia y sobreposición de colores de capas translucidas*



Fuente: discogs.com

En la actual década de 2020, se refleja el concepto de metamorfosis de las marcas visuales propuesto por Oliveira y Raposo (2016). El uso de materiales experimentales que dan una visión cambiante del logo, a través de la superposición de textos impresos en materiales translucidos (figura 21), redunda en la visión analógica de una IVC flexible y dínamica. La exponencial difusión del producto musical en formatos digitales a través de la red parece aumentar la impresión de ediciones especiales compuestas por más elementos impresos, con acabados especiales y un enfoque comercial dirigido a públicos objetivos específicos. Las fundas de vinilos tienden hoy en día con frecuencia a proponer un lenguaje visual más elaborado, a través de materiales y estructuras más enfocados al coleccionismo.

7. CONCLUSIONES

Desarrollando una investigación iconográfica con un espectro inicialmente muy amplio, hemos enfocado nuestro discurso sobre narrativas visuales –prevalentemente fundadas en la retórica de la imagen– producidas por la industria fonográfica a lo largo de su existencia como IVC. Con base en un estudio interpretativo y un análisis deductivo de los contenidos simbólicos de su comunicación visual tipográfica, se ha delineado un *timeline* por décadas –desde 1940 a 2020– dedicado a los

principales instrumentos y soportes que han obligado a una evolución adaptativa a esas marcas visuales. Luego, se han evidenciado las herramientas retóricas definidas por tropos aplicados a la imagen tipográfica.

Notamos que los lenguajes visuales de la modernidad líquida (Bauman, 2015) no suplantan sino alimentan en el nuevo milenio los criterios gráficos de la posmodernidad. La fragmentación sigue siendo el principio general más propio para la personalización de los tipos de letras en los logotipos musicales, con los tropos más propios para esos procesos. El uso conjunto y consustancial de la metáfora con la sinestesia y la metonimia –con frecuentes y hibridaciones fundadas en la repetición y la hipérbole– parecen confirmar las hipótesis propuestas por Hjelmslev (1971), según el cual con un puñado de figuras retóricas se pueden construir ejércitos de signos para generar mensajes persuasivos. A pesar de las catastróficas previsiones formuladas hace décadas con respecto a la industria discográfica en formatos corpóreos como el vinilo o el CD, estos siguen prosperando y están aumentando hoy en día –2024– sus ventas, gracias al coleccionismo, a los fans prosumidores y al volver cíclico de las tendencias y las modas. Las IVC de autores y productos musicales han podido además expandirse a través de estructuras emergentes y de soportes o tecnologías renovados, adaptándose a ellos preminentemente en el ecosistema digital. Han podido generar nuevas versiones realizándolas a través de la animación 2D o el modelado 3D, el *motion graphics* y la comunicación online en general. Siguen inspirando con sus estructuras tipográficas creativas una variedad de entornos paralelos de contenidos artísticos, muchas veces simbióticos como la moda, el cine, el cómic o los deportes en sus expresiones gráficas. La intertextualidad congénita de la música encontró en la tipografía un valioso aliado y los tipos de letras un importante cómplice para su crecimiento estético, para la renovación constante de su poder comunicativo.

8. REFERENCIAS

Anglade, G. y Oliver, V. (2016). Interview with Vaughan Oliver. *Medium*.

Bauman, Z. (2015). Modernidad líquida. Fondo de cultura económica.

Bernal T., C. A. (2010). *Metodología de la Investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Tercera edición. Colombia. Pearson Educación.

Bertola-Garbellini, A. (2021). *Postertainment. Un nuevo modelo de publicidad en la comunicación musical: estrategias transmedia en el branding de música indie.* La comunicación a la vanguardia: Tendencias, métodos y perspectivas (pp. 2685-2716). Fragua.

Bertola-Garbellini A. y Martín-Ramallal, P. (2021). *Fragmentación y liquidez del logotipo: un modelo taxonómico para el estudio de identidades visuales dinámicas desde la técnica hasta su tipología*. La comunicación a la vanguardia: Tendencias, métodos y perspectivas (pp. 897-935). Fragua.

Bertola-Garbellini A. y Martín-Ramallal, P. (2022). Museos e identidades visuales dinámicas. Mecanismos de las marcas gráficas como vehículo de transmisión cultural. *Artseduca*, (32), 239-254.

Eskilson, S. (2012). *Graphic design: A new history*. Yale University Press.

Fernández Serrato, J. C. F. (2020). Presentación:¿ Qué fue de la contracultura? Miradas teóricas desde las lógicas de la comunicación y el espectáculo. *IC Revista Científica de Información y Comunicación*, (17), 107-113.

Fernández Serrato, J. C. F. (2023). *Hacia una teoría del pop*. Cátedra.

Garbellini, A. B. (2023). *Grunge type brands: deconstrucción del logotipo como identificador de género audiovisual*. En Investigación y experiencias educativas centradas en la creatividad artística. Música, cultura audiovisual y artes escénicas en la sociedad de las pantallas (pp. 871-894). Dykinson.

Gamonal Arroyo, R. (2011). Retórica aplicada a la enseñanza del Diseño Gráfico. Operaciones para la creatividad. *Revista ICONO14 Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, *9* (3), 426-438. DOI: https://doi.org/10.7195/ri14.v9i3.128.

González-Solas, J. (2002). *Identidad Visual Corporativa: La imagen de nuestro tiempo*. Editorial Síntesis.

Gordillo Rodríguez, M. T. (2021). Branding cultural. Una teoría aplicada a las marcas y a la publicidad. *COMUNICACIÓN. Revista Internacional De Comunicación Audiovisual, Publicidad Y Estudios Culturales*, *I*(18), 139–141.

Hagtvedt, H. y Patrick, V. M. (2008). Art Infusion: The Influence of Visual Art on the Perception and Evaluation of Consumer Products. *Journal of Marketing Research*: Vol. 45 (3), 379-389.

Hagtvedt, H. (2011). The Impact of Incomplete Typeface Logos on

Perceptions of the Firm. *Journal of Marketing, 75*(4), *86-93*. DOI: https://doi.org/10.1509/jmkg.75.4.86.-

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (Vol. 6, pp. 102-256). méxico: mcGraw-Hill.

Medel, I. L., de Cabiedes, L. G., & Mosquera, H. A. (2008). *Reid Miles: Creador de un estilo para Blue Note.* Actas de Diseño, (5).

Medel, I. L. (2010). Appetite for Selfdestruction. The spectacular crash of the record industry in the digital age. *Doxa Comunicación. Revista Interdisciplinar de Estudios de Comunicación y Ciencias Sociales*, 213-216.

Medel, I. L. (2014). Muerte y resurreccion de las portadas de discos. *Index. comunicacion, 4*(1), 37-58.

Narváez, L. F. R. (2018). La intertextualidad cinematográfica contemporánea y el cine de género de los ochenta: el caso de Stranger Things. *Ventana Indiscreta*, (020), 34-41.

Oliveira, F. y Raposo, D. (2016). Metamorfosis. Dinámicas de comportamiento gráfico en las marcas contemporáneas. En L. Fernández y E. Herrera, E. (eds.), *Primer Congreso de Diseño Gráfico. Marcas gráficas de identidad corporativa. Libro de actas*, 161-168. Universidad del País Vasco.

Pérez Cabaña, R. (2023). Juan Carlos Fernández Serrato, Hacia una teoría del pop. *EU-topías. Revista de interculturalidad, comunicación y estudios europeos*, 25, 131-133.

Poynor, R. (2003). No more rules: graphic design and postmodernism. Laurence King Publishing.

Purvis, A. W., & Meggs, P. (2000). *Historia del diseño gráfico*. RM.

Samara, T. (2021). Dualities of Form: Considerations of Functional and Narrative Aspects of Design for Data Visualization. *Design Issues*, *37*(4), 23-34.

Serafini, F., & Clausen, J. (2012). Typography as semiotic resource. *Journal of Visual Literacy*, 31(2), 1-16. DOI: https://doi.org/10.1080/23796529.2012.11674697

Stafford, P. E. (2018). The Grunge Effect: Music, Fashion, and the Media During the Rise of Grunge Culture In the Early 1990s. *M/C Journal*, 21(5).

Van Nes, I. (2012). *Dynamic identities, how to create a living brand.* BIS Publishers.

LOGOTIPOS DE MODA. LOS CÓDIGOS ESTÉTICOS DE LAS TIPOGRAFÍAS DIDONAS EN EL *FASHION BRANDING*

ANDREA BERTOLA GARBELLINI
Centro Universitario San Isidoro
adscrito a la Universidad Pablo de Olavide

1. INTRODUCCIÓN

Las tipografías definidas técnicamente como Romanas Modernas y generalmente como Didonas (Carrere González, 2017) se han convertido desde hace décadas en símbolos gráficos globales del mundo de la Moda. Han generado un código muy reconocible, dando lugar a una estética dominante en el arte tipográfico del *fashion branding*. En la Moda contemporánea y en las industrias culturales que la acompañan –ediciones, eventos, exposiciones, fashion films, etc– encontramos estos rasgos especialmente reconocibles, definidos por las tipografías que componen sus indicadores gráficos. Firmas, cabeceras, logos de producto en su packaging o webs entre otros soportes, nos ofrecen una serie de ejemplos y una extendida muestra. Si consideramos la Moda como un modo de expresión, un medio de transmisión de ideas y valores, y la interpretamos como un sistema de signos (Calefato, 2021), podemos observar que por ejemplo las firmas Valentino, Carolina Herrera, Ralph Lauren o el grupo Armani con sus logotipos, o bien Calvin Klein con su icónica esencia CK One en sus comienzos (figura 1), así como las actuales versiones gráficas de las colonias Acqua di Gió de Armani o Bad Girl de Carolina Herrera –en el año 2024–, hablan este lenguaje visual de marca. Hasta en la más reciente actualidad el restyling gráfico de la marca española Zara participa en la creación de este código y en su afirmación a nivel mundial. Sin embargo, en la afirmación de este metalenguaje fundado en la fisonomía de unos tipos de letra, han

participado como motores primarios unas revista internacionales de Moda de gran audiencia, entre ellas Harper 's Bazaar, Vogue, Vanity Fair, Marie Claire o Elle (véase figura 4). Los logos en cuestión, estructurados a través de unos *typefaces* que Vox (1954) definió como *Didone*, dieron lugar al fenómeno comunicativo que definimos como el de las las marcas tipográficas Didonas (en adelante, MTD): generan hoy en día con continuidad sus propios códigos visuales derivados para expandirse exponencialmente. Hablamos de submarcas de producto o servicio, monogramas adaptables a los soportes digitales y a los dispositivos móviles, texturas, motivos o elementos decorativos con matriz corporativa, etc. Son sistemas complejos de signos que se retroalimentan, se expanden y contraen, redundan en los medios de comunicación y se convierten en imágenes que se hacen emblemas por antonomasia en el imaginario colectivo.

FIGURA 1. *Ejemplos de uso de tipografías Didonas en fashion brands*



Fuente: elaboración propia

Se trata de marcas visuales que según Steele (2020) se convierten en metáforas del poder. La presencia de las MTD se hace más impactante sobre todo si consideramos que luego se modifican y se multiplican según las vigentes tendencias de identidad visual dinámica (Van Nes, 2012; Bertola-Garbellini & Martín-Ramallal, 2021 y 2022), para adaptarse a las redes sociales y los demás soportes digitales, sin perder sin embargo ese perfil tipológico característico de letras refinadas en su diseño, legibles y elegantes.

2. OBJETIVOS

Nos proponemos demostrar cómo a lo largo de los últimos dos siglos se ha ido afirmando un patrón visual tipográfico capaz de evocar valores culturales propios del estilo, la elegancia y las tendencias, y de forma más general, convertirse en emblema de la Moda. En segundo lugar, nos interesa averiguar desde la perspectiva histórica como se ha generado esa evolución y a raíz de cuáles marcas en diferentes ámbitos afines al *fashion system* se ha ido plasmando dicho fenómeno. Considerando las principales identidades visuales en este entorno, analizamos y describimos el sistemático empleo de tipos de letra con características morfológicas propias de los caracteres tipográficos definidos como Romanas Modernas, trazando la evolución diacrónica de este fenómeno en varios medios de comunicación. Un ciclo que hoy en día es vigente y propenso al crecimiento gracias principalmente a la evolución y la potenciación de los medios de comunicación.

3. METODOLOGÍA

Realizamos un trabajo descriptivo basado en el análisis iconográfico de una muestra construida de forma exploratoria, reseñando e identificando hechos, características y situaciones del objeto de nuestro estudio de forma documental (Bernal, 2010). Analizamos diferentes variables para explicar un fenómeno específico considerando las condiciones en las cuales se manifiesta (Hernández et. al., 2014). Proponemos una muestra dirigida, derivada de un amplio corpus de piezas específicas capaces de corroborar nuestra hipótesis, según la cual existe un sistema

visual codificado para evocar valores propios de la Moda. Para ello aplicamos unos parámetros analíticos específicos aplicados a ejemplos concretos de uso de tipografías Didonas el las identidades visuales corporativas (en adelante, IVC) de firmas de Moda. Estudiamos elementos visuales simbólicos empleados en tales identidades tipográficas como recursos semióticos (Serafini & Clausen, 2012).

4. RESULTADOS

En nuestro estudio constatamos cómo en lugar de perder relevancia con el paso de las décadas, esta fenomenología ha ido consolidándose, retroalimentandose y adaptándose a los nuevos formatos publicitarios predominantes impulsados por las redes sociales y la comunicación digital en general. Dentro de la estructura gráfica de estas marcas, es frecuente ver recuperar versiones antiguas de las mismas basadas en estas tipografías, las cuales han dado lugar a variantes que conforman identidades visuales dinámicas y adaptables. Además, se han introducido, reciclado o implementado versiones de los logotipos como monogramas en un continuo proceso de *restyling*, cuya fluctuación periódica refleja la intensa actividad creativa del *fashion branding*. Observamos como la identidad visual cambiante en la Moda contemporánea favorece la percepción de valores de marca (Hontanilla-Pizarro, 2020), el coleccionismo, la actualización y la renovación constante, así como responde a las demandas continuas del público consumidor a través de su propia identidad gráfica. Sus cambios cíclicos no prescinden de las MTD, fortaleciendo su presencia con nuevos formatos y renovadas versiones.

5. LOS CARACTERES DIDOT Y BODONI, PRESCRIPTORES TIPOGRÁFICOS DEL FASHION BRANDING

Dichas tipografías Romanas Modernas conllevan una fisonomía específica ya que, a nivel de anatomía y nomenclatura de las partes de las letras, “presentan unas astas o fustes de trazo fino contrapuestas a unas de trazo grueso, junto con unas serifas lineales rectas”, según nos indica Samara en su obra sobre las formas de las letras en el diseño tipográfico (2019, p. 54). Su refinamiento formal y elegancia visual unidos con una

excelente legibilidad a nivel de titulares de portadas editoriales, permitió afirmarlas rápidamente en el ámbito de la imprenta. De acuerdo con Peña, los protagonistas indiscutibles de este proceso fueron los dos grandes diseñadores tipográficos que dieron nombre a estos tipos de letra (figuras 2 y 3): "Firmin Didot y Giambattista Bodoni, el primero crea los caracteres y el segundo los perfecciona" (2013, p. 47).

FIGURA 2. *Tipografía Didot, 1768*



Fuente: elaboración propia

Vox (1954) sintetiza brillantemente las obras de los dos grandes tipógrafos italiano y francés hibridando sus apellidos y definiéndolas como *Didone* –en español, y en adelante en este escrito, Didonas–.

FIGURA 3. *Tipografía Bodoni, 1798*



Fuente: elaboración propia

5.2. PRIMERO VINIERON LAS REVISTAS, LUEGO LAS FIRMAS Y LOS DESFILES

En 1867 la revista estadounidense Harper 's Bazaar empezó a utilizar este género tipográfico en su cabecera y podemos afirmar que generó así el comienzo del fenómeno en cuestión, que se prolonga en el ámbito editorial hasta nuestros días (figura 4).

FIGURA 4. *Cabeceras de revistas de Moda: Harper 's Bazaar, fundada en 1867; Vogue, en 1897; Vanity Fair, en 1913; Marie Claire, en 1937; Elle, en 1945.*



Fuente: elaboración propia

La prolongación estética en el uso de las MTD se puede considerar presente en el caso de la revista Vogue, que inició su publicación en el año

1897: en sus primeras versiones asistimos a la implantación de un logotipo compuesto con una tipografía Didot tratada de manera artística, con abundante espaciado y dispuesta sobre una línea visualmente curvada (figura 5).

FIGURA 5. *Portadas de Vogue, 1897 y 1914*

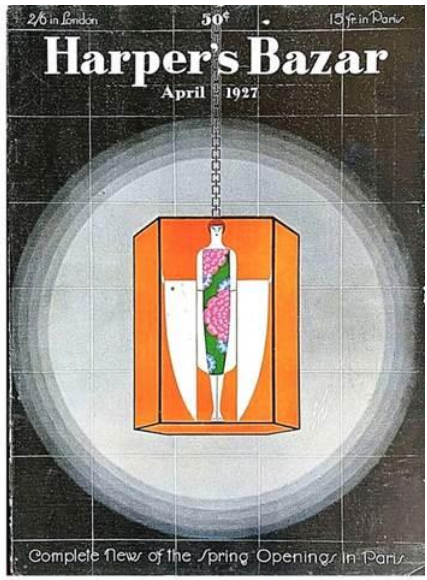


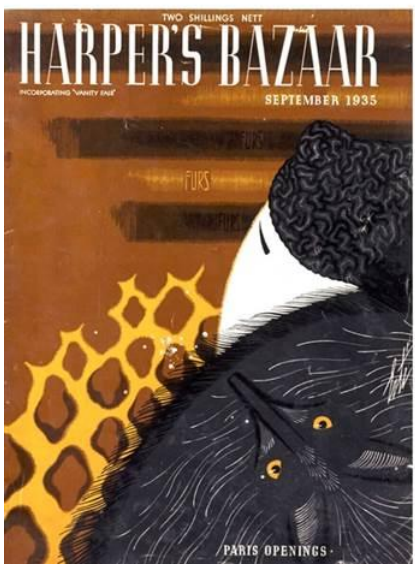
Fuente: vogue.com

Con la publicación de las revistas Harper´s Bazaar y Vogue y gracias a sus respectivos logotipos, se intuye el comienzo del dominio de las Didonas en las marcas de Moda. Asistimos a partir de ese momento una fase de transición experimental en la que vemos aplicadas diferentes versiones de la marca visual (figura 6) y con ella variedad de aplicaciones de las tipografías Didonas en las cabeceras. En el caso de Harper´s Bazaar, podemos notar que se mantiene estable el *naming* y la definición tipográfica de la marca solamente a partir de finales de los años 30 gracias probablemente a la icónica dirección de arte de la revista por parte por parte de su carismático *Art Director*, Alekséi Brodóvich.

FIGURA 6. *Portadas de Harper´s Bazaar y diferentes versiones del logotipo de cabecera con uso de tipografías Didonas: 1900,1927, 1935 y 1940*









Fuente: amazon.com

5.3. LA GENERATIVIDAD DE LOS INDICADORES EN LOS SISTEMAS GRÁFICOS EDITORIALES DE MODA

Con el rápido crecimiento de estas publicaciones sectoriales, asistimos a la paralela implementación de sistemas tipográficos en la maquetación de las mismas, siguiendo la tendencia corporativa en el uso de los tipos de letra. Primero en las portadas, con las llamadas y los titulares se generan jerarquías de la información según la importancia de los contenidos indicados: se crean con base en sus MTD, unos sistemas gráficos corporativos combinando varios estilos del tipo de letra –cursivas, mayúsculas, minúsculas, etc.– para generar infografías textuales y diferenciar contenidos como entradillas, flashes o destacados, entre otros (figura 7). Posteriormente se desarrolla la tendencia a atribuir un estilo propio a los titulares de los artículos y a la maquetación tipográfica de los mismos, utilizando herramientas que preconizan, evocan y potencian los contenidos de la información a nivel visual.

FIGURA 7. *Portadas de Harper´s Bazaar con la actual versión del logotipo de cabecera y sistema corporativo de gestión de los titulares con uso de tipografías Didonas*



Fuente: harpersbazaar.com

El empleo de letras capitulares, el uso de variedad de estilos, como cursivas y minúsculas, o diferentes pesos de las familias tipográficas así como el empleo de diferentes espaciados o alineaciones, da lugar a una evolución generativa rica de connotaciones estéticas. Se observan interpretaciones artísticas de las mismas (figura 8) que con el tiempo terminan formando unos libros de estilo definidos, con general tendencia a la dirección de arte fundada en las Didonas.

FIGURA 8. *Portadas de Vogue con la actual versión del logotipo de cabecera*



Fuente: vogue.com

Las revistas Harper's Bazar y Vogue en la primera mitad del siglo pasado implantaron un sistema de diseño de revistas que paulatinamente fue afirmando los criterios tipográficos contemporáneos, como en el caso del magazine norteamericano Vanity Fair desde 1913. La cabecera estadounidense ha sido fiel al uso de unas MTD desde sus comienzos (figura 9), afirmando posteriormente un solido sistema tipográfico basado en el uso de Didonas en su maquetación (figura 10) alternando el uso de diferentes opciones formales.

FIGURA 9. *Evolución de la cabecera en portadas de Vanity Fair, 1913, 1915, 2013 y 2016*

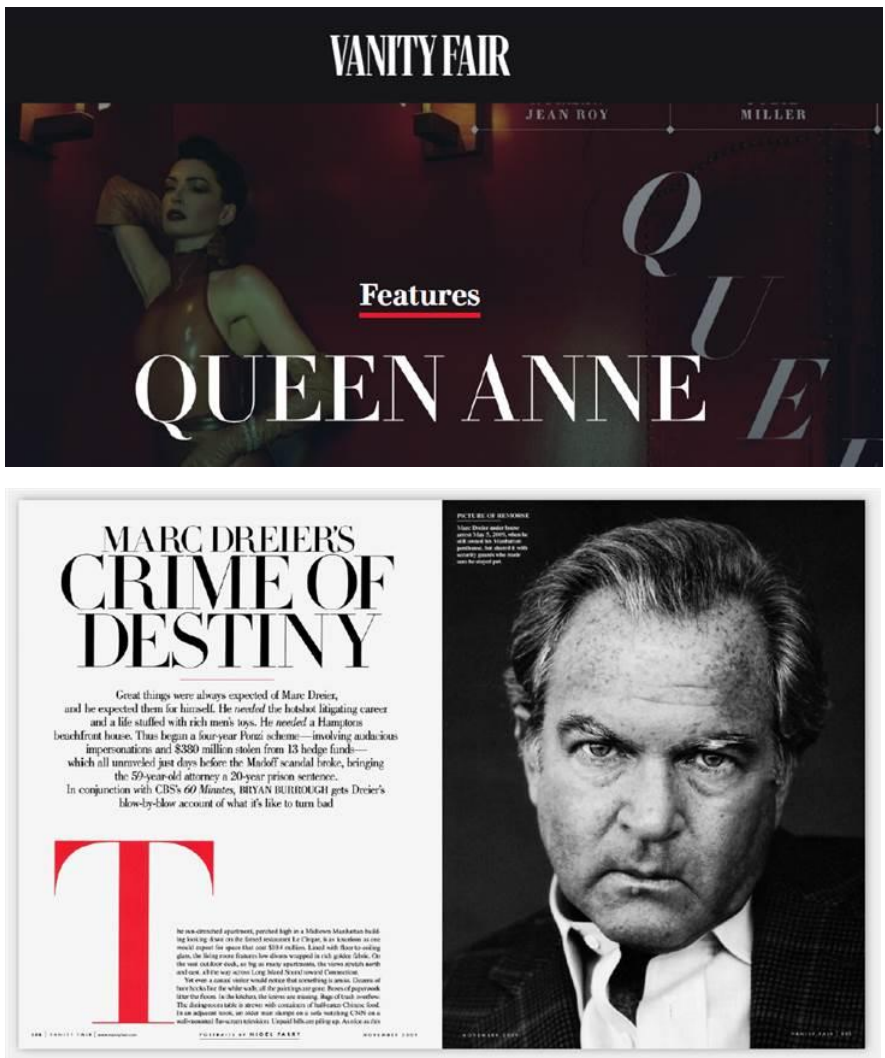


Fuente: vanityfair.com

Más allá del simple diseño de unas marcas visuales que constituyen las cabeceras como logotipos de un producto editorial, el mismo sistema gráfico que deriva de esos logos en el diseño de la revista genera un

referente significativo que se convierte en normativa de estilo. Las MTD derivan en manuales de identidad visual capaces de construir una imagen corporativa coherente con los valores estilísticos dominantes en el sector.

FIGURA 10. *Uso de la tipografía corporativa en la página web y en la maquetación de la revista Vanity Fair, 2024*



Fuente: vanityfair.com

El mismo proceso parecen seguirlo varias otras significativas cabeceras, revistas sectoriales influyentes y de creciente relevancia internacional. Desde los años 40 y 50, proliferan las identidades editoriales que adoptan ese metalenguaje (figuras 11 y 12).

FIGURA 11. *MTD en portadas de las revistas Charm, 1952; Mademoiselle, 1959; Glamour, 1954 y Seventeen, 1949*



Fuente: pinterest.com

FIGURA 12. *MTD en portadas de la revista Marie Claire, 1938 y 1943*

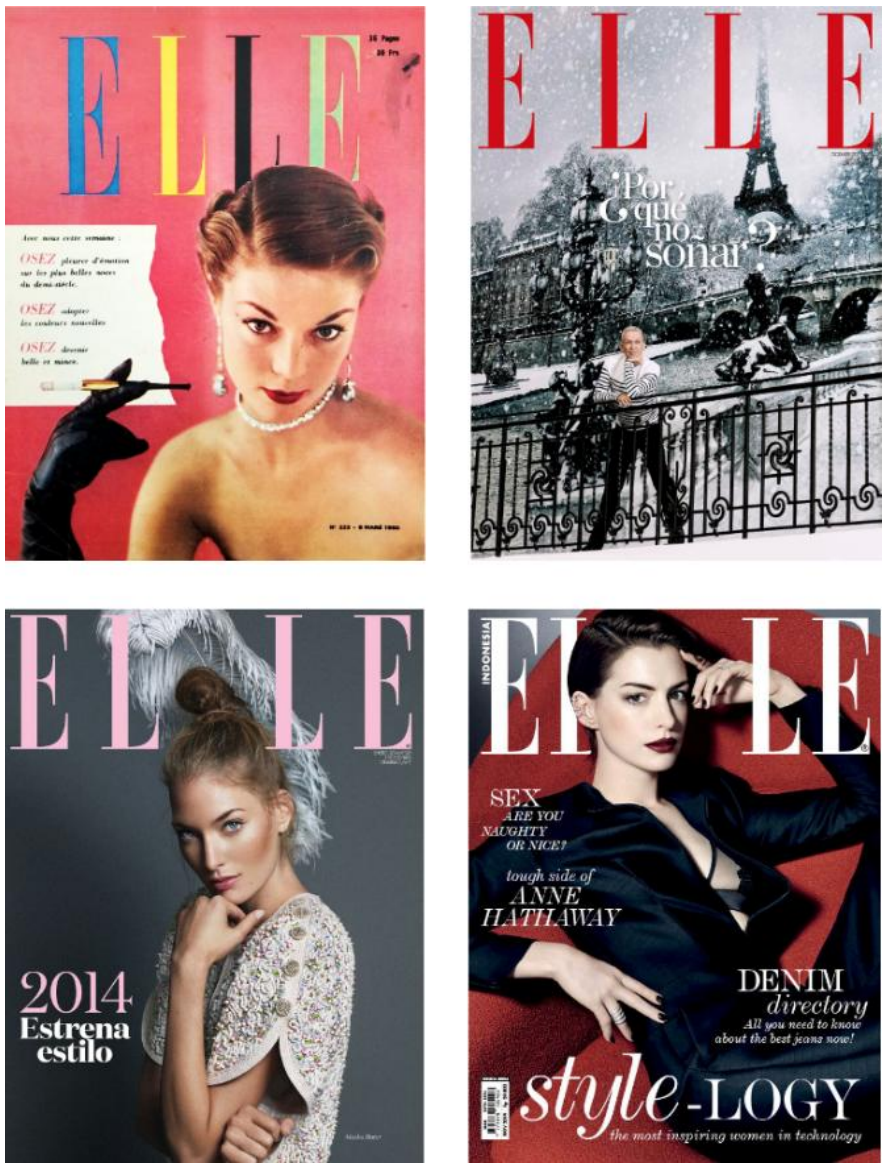


Fuente: pinterest.com

Esta consideración nos permite sopesar la influencia que hayan tenido a lo largo de las décadas sobre las identidades visuales de los diseñadores de Moda. Valentino y Armani en Italia, Cacharel o Balmain en Francia, Burberry en el Reino Unido, así como Ralph Lauren en los Estados Unidos –entre otros– empezaron sus caminos con identidades visuales basadas en las MTD en épocas posteriores. Podemos considerar normal esta secuencia ya que la naturaleza originaria de las Didonas está vinculada al mundo editorial: se crean en el siglo XVIII para mejorar la estética y la legibilidad de las portadas de libros y en definitiva ofrecer nuevas y mejores opciones a nivel de cabeceras y titulares. Funciones, estas, que heredan los surgentes *magazines* de Moda en los Estados Unidos a principios del siglo XX, y, desde los años sesenta, las firmas de los grandes estilistas internacionales y los eventos en los que ellos participan.

En el caso de la revista Elle podemos detectar un interesante sistema de identidad visual dinámica (Bertola-Garbellini & Martín-Ramallal, 2021 y 2022) que reside en la flexibilidad a la hora de organizar el espaciado entre las letras del logotipo formado por caracteres Didot condensados.

FIGURA 14. *Identidad visual flexible en la cabecera tipográfica de la revista Elle en diferentes épocas. El espaciado entre las letras del logotipo varía en función de las imágenes fotográficas presentes en la portada*



Fuente: pinterest.com

Al ser relativamente reciente –desde 1945– su presencia entre las grandes revistas internacionales que adoptan esta tipología de marca, revela una estrategia preconizadora de las actuales marcas metamórficas (Kopp, 2012; De-Azevedo-Kreutz, 2013; Oliveira & Raposo, 2016). El juego de integración de la cabecera con las imágenes de portada parece introducirse a partir de los años sesenta y se convierte en un clásico en los setenta y los ochenta, posiblemente para no restar protagonismo a las fotos realizadas por grandes fotógrafos cuya presencia pone en segundo plano el logo. Es frecuente también ver juegos de combinación de algunas de las letras del logotipo en la narración visual de las *covers*, recuperando la tendencia instaurada en los años veinte y treinta por los grandes ilustradores encargados de diseñar esas portadas antes de la llegada y del dominio prioritario de la fotografía.

FIGURA 15. *Uso de la tipografía creativa en la página web y en la maquetación de la revista Vanity Fair, 2017*



Fuente: vanityfair.com

Década tras década, estos magazines han implementado el diseño creativo de los titulares de sus artículos empleando las tipografías para componer imágenes únicas e impactantes –utilizando prioritariamente los

rasgos artísticos de las Didonas–. En la revista Vanity Fair (figuras 9 y 10), todo el sistema de títulos y subtítulos en la portada y en la presentación de los artículos prevé combinaciones artísticas de tipografías de ese tipo (figura 15). Un gran legado en ese aspecto lo transmitió a nivel de uso estilístico la dirección de arte de la revista del que ha sido considerado unos de los mayores exponentes del *art direction* editorial de la historia, Alekséi Brodóvich (Purvis & Meggs, 2000). La cabecera norteamericana se propuso desde sus comienzos como una significativa palestra y un escaparate importante en la significación gráfica. Potenció la implicación entre uno factores clave a la hora de fusionar los lenguajes visuales producidos por la Moda: la publicidad y el arte (Jiménez-Marín & Elías-Zambrano, 2019). En algunas ocasiones asistimos a una fragmentación del logotipo para emplear algunas letras en el contexto de la escena de las portadas, así como es frecuente la interposición de una imagen fotográfica en lugar de una de las letras involucrando la marca visual en el contexto narrativo prevalentemente fotográfico de la revista (figuras 7, 8, 12 y 14). Desde el punto de vista estético, podemos observar un continuo uso artístico de las letras como imágenes a lo largo de décadas en la maquetación, de manera innovadora y rompedora. Esta tendencia, desde hace años parece alinearse a cuanto afirman Martín-Ramallal & Ruiz-Mondaza: "la comunicación de Moda que pretenda tener éxito ha de materializar acciones y campañas disruptoras para despuntar y llamar la atención, en un sector donde la transgresión y la creatividad son bandera" (2023, p. 3). Cada edición ofrece un refinado juego de empleo tipográfico creativo en la construcción de la imagen propia de cada sección, dotado de capacidades simbólicas y expresivas, con características más afines a una identidad visual corporativa flexible (Bertola-Garbellini & Martín-Ramallal, 2022), con características generativas y dotada de personalidad propia.

5.4. UNIVERSOS DE MARCA Y SISTEMAS COORDINADOS DE VALORES TIPOGRÁFICOS

Giorgio Armani es creador de un imperio cuyas submarcas utilizan desde sus inicios en los años setenta tipografías Didonas en sus logotipos. Sus más recientes firmas como AX Armani Exchange o Emporio

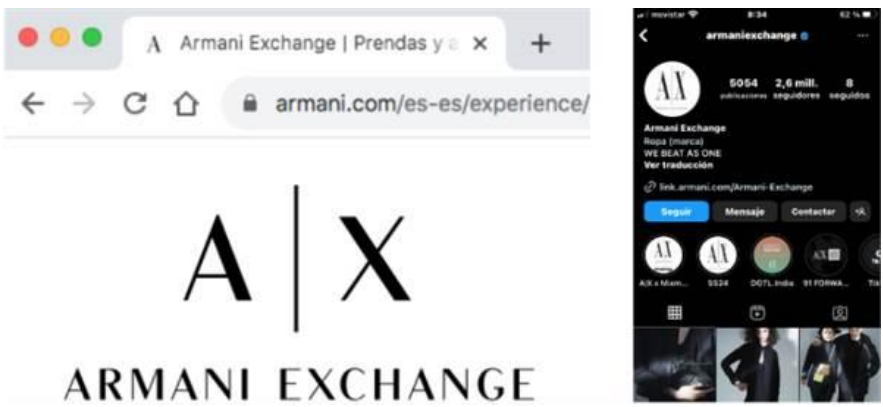
Armani (figuras 16 y 16 B) han sabido administrar su identidad con base en el uso de una tipografía Didot ligeramente personalizada de forma condensada.

FIGURA 16. *Logos del universo de marcas Armani, con logotipos compuestos con tipografía Didot*



Fuente: armani.com

FIGURA 16 B. *Página web y perfil de Instagram de la marca AX - Armani Exchange*



Fuente: armani.com

En la marca AX - Armani Exchange, después del *restyling* tipográfico de su logo, observamos como en el *favicon* presente en la pestaña superior, el monograma "A" mantiene la tipografía Didot originaria. En su perfil de Instagram, el monograma "AX" también mantiene la tipografía Didot, pero en versión Condensed.

FIGURA 17. *Presencia corporativa de la tipografía propia la identidad visual de la firma Valentino tanto en el logotipo como en titulares de artículos en su página web.*



Fuente: valentino.com

Los sistemas gráficos generados por el criterio tipográfico en cuestión refuerzan la percepción de estilo y estética propios de la Moda de calidad. Los mismos conceptos de jerarquía, clasificación y estructuración de la información textual experimentados durante esos años por las grandes cabeceras de Moda –tal y como hemos considerado hasta ahora en este escrito– son adoptados por un buen número de firmas de Moda a nivel sistemático y normativo. Las firmas Valentino (figuras 17 y 18), Zara (figura 19), Ralph Lauren (figura 20), Armani o Carolina Herrera (figura 21) –entre otros–, estructuran la parte textual visualmente dominante de sus páginas web, redes sociales o poblicaciones impresaa, y en general en su comunicación visual tipográfica, empleando letras Didonas en todos los medios empleados.

Es característico también, en la mayoría de los casos, el connubio y el maridaje con tipografías complementarias de palo seco de apoyo en la construcción de lenguaje visual corporativo. Con frecuencia se trata de tipos de letras geométricos dentro de la categoría *sans serif*.

El logotipo de la firma Zara, rediseñado en el año 2019, genera un uso de la misma tipografía Didona con un espaciado mayor en los titulares de los artículos presentados en su página web en el año 2024. El *tracking* de la tipografía es visiblemente reducido hasta crear una ligadura entre las letras del logo, con una dualidad de las formas, dando lugar a narrativas visuales con su diseño (Samara, 2021).

FIGURA 18. *Uso fragmentado e incompleto del logotipo de la firma Valentino en la escena de su campaña publicitaria del año 2018*



Fuente: valentino.com

La fuente utilizada por Polo Ralph Lauren para su logotipo –una Romana Moderna de nueva generación, la Fenice Regular, creada por el tipógrafo italiano Aldo Novarese y publicada por ITC en 1980–, constituye un ejemplo del perdurar del estilo y de su rápida adaptación en el ecosistema visual de la Moda.

FIGURA 19. *Uso de tipografías Didonas en la IVC de la firma Zara*



Fuente: zara.com

El mundo del diseño tipográfico no cesa de producir variantes y nuevas interpretaciones de tipo de letras históricamente reconocidos y pertenecientes a otras épocas sin haber perdido su eficacia y su valor evocador, ejerciendo su poder como "*retro brands retooled*" (Tungate, 2008, p. 164). En el caso de los tipos de letra tratados en este escrito nos resulta especialmente ejemplar proponer un caso de actualidad hoy en día –2024–, el del diseño de una tipografía Didona exclusiva para la revista de Moda, Vogue España. Se trata del tipo de letra *Chamberí* (figuras 22 y 22 B), concebido como familia tipográfica con decenas de diferentes estilos, grosores y versiones capaces de satisfacer las variadas exigencias de una edición dedicada al *fashion system*. Las variantes tipográficas de esta familia de *typefaces* resuelven las exigencias de transmisión de la información textual cumpliendo con las necesidades de jerarquización de los contenidos escritos, así como mantener elevada la

percepción de unos valores estilísticos y estéticos con notables connotaciones artísticas.

Romana Moderna así como los titulares de las diferentes secciones de su página web

FIGURA 20. *Universo de marca tipográfica de la firma Polo Ralph Lauren. El logotipo principal de la firma y el de la línea de producto Polo se desarrollan con una tipografía*



Fuente: ralphlauren.es

FIGURA 21. *Extensión del universo tipográfico corporativo de las firmas Giorgio Armani y Carolina Herrera a sus perfumes*



Fuentes: armani.com y carolinaherrera.com

El diseño personalizado de tales tipografías infiere a la percepción gráfica de la marca en todos sus componentes sistemáticos unos importantes *insights* de exclusividad y percepción de unicidad, además de ejercer un evidente poder expresivo vinculado a la elegancia y al propio concepto de Moda. Este género de estrategia se revela especialmente útil en la retroalimentación de la imagen corporativa a través de los diferentes medios. Abre opciones de comunicación transmedia a través de los canales paralelos dedicados al diseño, a la tipografía, al arte y a la información periodística en general (del Pino & Castelló, 2015; Arbaiza-Rodríguez & Huertas-García, 2018), operando a nivel de *branded content*. La vigencia y la continuidad de las tipografías Didonas demuestra que se mantienen al cabo de los siglos como emblemas de la Moda, la cual "vive sus propios ritmos, al margen de las transformaciones políticas, económicas, artísticas, etc." (Marrone, p. 29, 2021).

FIGURA 22. *Uso de la tipografía corporativa denominada Chamberí en la maquetación de la revista Vogue España*



Fuente: rayitasazules.com/vogue-espana-entrevista-a-oscar-germade/

FIGURA 22 B. *Familia tipográfica corporativa Chamberí de la revista Vogue España. Siguiendo la tendencia en el empleo creativo de las letras como imágenes, la misma tipografía es utilizada en los titulares de los artículos de forma artística y con fuerte impacto visual*





Fuente: extratype.com/news/custom/chamberi

De acuerdo con Hagtvedt (2011), el uso de tipografías incompletas es una herramienta persuasiva notable en los sistemas de identidad y en la comunicación escrita de marca. La fragmentación de los nuevos tipos usados en marcas visuales de producto, editoriales y de servicios paralelos al diseño de Moda parecen constituir una tendencia contemporánea; asistimos a constantes propuestas de personalización y de creación de identidades capaces de comunicar con una personalidad propia, sin perder los valores estéticos característicos de las tipografías Romanas Modernas.

La tendencia a construir IVC con connotaciones *didónica* se espande a nivel intertextual en las áreas de productos (figura 21), servicios y eventos (figura 23) paralelos al *fashion system*. El proceso empezado a finales del siglo XVIII parece dar lugar a una constante *poiesis* semántica a nivel de branding tipográfico (figura 24), ofreciendo continuas y renovadas referencias como indicadores de género (Bertola-Garbellini, 2023) para el diseño sectorial de identidad visual.

FIGURA 23. *Uso de tipografías Didonas en la construcción de la identidad visual de eventos enfocados a la Moda. En piezas publicitarias del London Fashion Week y en los logotipos del DC Fashion Week de Washington, del British Fashion Council y para la Pasarela Flamenca de Granada.*



Fuente: elaboración propia

FIGURA 24. *Ejemplso de empleo de tipografías Didonas en cabeceras de revistas contemporáneas dedicadas a la Moda.*



Fuente: pinterest.com

6. CONCLUSIONES

En nuestra investigación exploratoria hemos podido averiguar la continuidad y la vigencia del uso de las tipografías Didonas como referente simbólico para representar visualmente la Moda. Con las MTD las funciones de escritura y lectura de los caracteres tipográficos pasan en un segundo plano para que el diseño, la estética formal y la combinación artística de las letras adquieran potencial icónico y se convierten en elementos de identidad gráfica. En nuestro estudio elaborado en perspectiva histórico-iconográfica, se ha podido contrastar cómo la influencia del mundo editorial ha sido clave en la creación de estos códigos corporativos adoptados posteriormente por parte de las firmas de Moda, y luego por instituciones, eventos y todo tipo de identificador de

pertenencia al *fashion system*. El potencial evocador de las tipografías Romanas Modernas no solamente se ha mantenido e implementado, sino que ha permitido generar nuevas estructuras emergentes en el campo de la significación identitaria. Hoy en día siguen creándose nuevas versiones tipográficas con esos rasgos tipológicos, se efectúan modificaciones a nivel de *customization* del tipo de letra, se combinan las mismas en creativas composiciones visuales generando obras de elevado contenido artístico. Las Didonas siguen estando de Moda, y continúan proponiendo interesantes referentes para que su reconocimiento continúe funcionando a nivel de imagen corporativa. Ofrecen interesantes posibilidades en términos de *branding* a nivel intertextual en otros sectores, proporcionando material de estudio para futuras investigaciones.

8. REFERENCIAS

Arbaiza-Rodriguez, F. & Huertas-García, S. (2018). Comunicación publicitaria en la industria de la Moda: branded content, el caso de los fashion films. *Revista de comunicación, 17*(1), 09-33.

Bernal T., C. A. (2010). *Metodología de la Investigación*. *Administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Tercera edición. Colombia. Pearson Educación.

Bertola-Garbellini, A. (2021). *Postertainment. Un nuevo modelo de publicidad en la comunicación musical: estrategias transmedia en el branding de música indie.* La comunicación a la vanguardia: Tendencias, métodos y perspectivas (pp. 2685-2716). Fragua.

Bertola-Garbellini A. & Martín-Ramallal, P. (2021). *Fragmentación y liquidez del logotipo: un modelo taxonómico para el estudio de identidades visuales dinámicas desde la técnica hasta su tipología*. La comunicación a la vanguardia: Tendencias, métodos y perspectivas (pp. 897-935). Fragua.

Bertola-Garbellini A. & Martín-Ramallal, P. (2022). Museos e identidades visuales dinámicas. Mecanismos de las marcas gráficas como vehículo de transmisión cultural. *Artseduca*, (32), 239-254.

Bertola-Garbellini, A. (2023). *Grunge type brands: deconstrucción del logotipo como identificador de género audiovisual*. En Investigación y experiencias educativas centradas en la creatividad artística. Música, cultura audiovisual y artes escénicas en la sociedad de las pantallas (pp. 871-894). Dykinson.

Calefato, P. (2021). La Moda come sistema di segni nel mondo iperconnesso. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos, (127)*, 17-29. https://doi.org/10.18682/cdc.vi127.4580

De-Azevedo-Kreutz, E. (2012). Construindo marcas mutantes. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, (119), 61-65.

González-Solas, J. (2002). *Identidad Visual Corporativa: La imagen de nuestro tiempo*. Editorial Síntesis.

Hagtvedt, H. & Patrick, V. M. (2008). Art Infusion: The Influence of Visual Art on the Perception and Evaluation of Consumer Products. *Journal of Marketing Research*: Vol. 45 (3), 379-389.

Hagtvedt, H. (2011). The Impact of Incomplete Typeface Logos on

Perceptions of the Firm. *Journal of Marketing, 75*(4), *86-93*. DOI:

https://doi.org/10.1509/jmkg.75.4.86.-

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Vol. 6, pp. 102-256). McGraw-Hill.

Holt, Douglas B. (2004). ¿Qué convierte a una marca en un icono? *Harvard Deusto business review*, (122), 72-79.

Hontanilla-Pizarro, Beatriz (2020). El papel de la tipografía en la percepción de una marca. *Grafica, 8*(16), 0011-20.

Kopp, R. (2012). Diseño gráfico cambiante: la inestabilidad como regla. *Diseño en Síntesis*, (44-45), 22-35.

Marrone, G. (2021). Roland Barthes. El sentido de la Moda. *Indumenta: Revista del Museo del Traje*, (4), 21-32.

Martín-Ramallal, P. & Ruiz-Mondaza, M. (2024). Fashion Films. Antídoto de la moda ante situaciones de crisis de comunicación [Fashion Films. Fashion's antidote to communication crisis situations]. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 57, 1-21. http://doi.org/10.15198/seeci.2024.57.e865

Oliveira, F. & Raposo, D. (2016). Metamorfosis. Dinámicas de comportamiento gráfico en las marcas contemporáneas. En L. Fernández y E. Herrera, E. (eds.), *Primer Congreso de Diseño Gráfico. Marcas gráficas de identidad corporativa. Libro de actas*, 161-168. Universidad del País Vasco.

Peña, N. C. P. (2013). Percepción conceptual tipográfica. *Arquetipo*, (7), 37-56.

Purvis, A. W., & Meggs, P. (2000). *Historia del diseño gráfico*. RM.

Samara, T. (2019). *Las formas de las letras. Diseño tipográfico. Pasado, presente y futuro*. Anaya Multimedia

Samara, T. (2021). Dualities of Form: Considerations of Functional and Narrative Aspects of Design for Data Visualization. *Design Issues*, *37*(4), 23-34.

Serafini, F. & Clausen, J. (2012). Typography as semiotic resource. *Journal of Visual Literacy*, 31(2), 1-16. DOI: https://doi.org/10.1080/23796529.2012.11674697

Tungate, M. (2008). *Fashion brands: branding style from Armani to Zara.* Kogan Page Publishers.

Van Nes, I. (2012). *Dynamic identities, how to create a living brand.* BIS Publishers.

HISTORIA DOCUMENTAL DE LAS UNIDADES PLURIVERBALES DE *ARTE*: UNA REVISIÓN DEL *CORPUS DEL DICCIONARIO HISTÓRICO DE LA LENGUA ESPAÑOLA* Y DEL *CORPUS DEL ESPAÑOL DEL SIGLO XXI*

LAURA ARRIBAS GONZÁLEZ
Universidad de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

El artículo lexicográfico de la voz *arte* en la última versión del *Diccionario de la Lengua Española*, en adelante *DLE* (la 23.7, que fue presentada el 28 de noviembre del 2023), recoge una serie de datos. Dichos datos se organizan de acuerdo a la siguiente estructura:

En primer lugar, aparecen unas indicaciones etimológicas sobre el origen del término (procedería de la forma latina *ars, artis* y esta, a su vez, sería un calco de la griega *téchne*). A continuación, se registran los distintos significados de *arte* en castellano: (1) 'Capacidad, habilidad para hacer algo', (2) 'Manifestación de la actividad humana mediante la cual se interpreta lo real o se plasma lo imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros', (3) 'Conjunto de preceptos y reglas necesarios para hacer algo', (4) 'Maña, astucia', (5) 'Disposición personal de alguien', (6) 'Instrumento que sirve para pescar', (7) 'Noria (máquina para subir agua)', (8) 'Libro que contiene los preceptos de la gramática latina' y (9) 'Lógica, física y metafísica'. Lo siguiente que se encuentra el usuario es una relación de unidades pluriverbales en las que, lógicamente, uno de sus componentes en el sustantivo *arte*. Dentro de esta relación, se pueden diferenciar dos grupos: por un lado, aquellas en las que *arte* es el elemento principal de la unidad pluriverbal y, por otro lado, aquellas en las que no lo es.

— Primer grupo. Dentro de él, a su vez, se pueden distinguir dos grandes subgrupos según la categoría gramatical de las unidades pluriverbales: las que funcionan como sustantivos (*arte abstracto, arte angélico, arte cisoria, arte decorativo/iva, arte figurativo, arte liberal, arte ligatorio/ria, arte mayor, arte menor, arte metálica, arte métrica, arte militar, arte mobiliar, arte plumario/ria, arte pobre, arte poética, arte pop, arte popular, arte tormentaria, artes marciales, bellas artes, el arte por el arte, el séptimo arte* y *malas artes*) y las que lo hacen como locuciones, con independencia de su tipo (*de arte que, de arte y ensayo, de mal arte, no ser o no tener arte ni parte en algo, por arte de birlibirloque o de encantamiento, por arte de magia* y *por arte del diablo*).

— Segundo grupo. Está representado por nueve unidades pluriverbales: *comedia del arte, comediante del arte, copla de arte mayor, galería de arte, licencia de artes, maestro en artes, verso de arte mayor, verso de arte mayor castellano* y *verso de arte menor.*

El artículo lexicográfico se cierra con una recopilación de todos los sinónimos o ideas afines que la Real Academia Española fue presentando junto con las redacciones de los valores.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es analizar la documentación contenida en el *Corpus del Diccionario Histórico de la Lengua Española* (*CDH*) y el *Corpus del Español del Siglo XXI* (*CORPES XXI*) para las unidades pluriverbales de *arte*. Concretamente, para aquellas que recoge (en el artículo de esa voz) la última versión del *DLE* (2023). Y, dentro de ellas, solo las que respondan a un uso sustantivo y que, además, tengan *arte* como elemento principal. En otras palabras, *arte abstracto*, *arte angélico*, *arte cisoria*, *arte decorativo/iva*, *arte figurativo*, *arte liberal*, *arte ligatorio/ria*, *arte mayor*, *arte menor*, *arte*

metálica, *arte métrica*, *arte militar*, *arte mobiliar*, *arte plumario/ria*, *arte pobre*, *arte poética*, *arte pop*, *arte popular*, *arte tormentaria*, *artes marciales*, *bellas artes*, *el arte por el arte*, *el séptimo arte* y *malas artes*.

Esta revisión de las bases testimoniales permitirá conocer, más allá del número de registros, la amplitud temporal de las unidades y, también, la tipología (en general) de estos documentos de acuerdo a los parámetros de *sexo*, *año* (de publicación), *país* (de publicación), *soporte* y *temática*.

3. METODOLOGÍA

Este estudio se inserta dentro de una serie de trabajos[128] que comparten una misma metodología, aunque con algunas ligeras diferencias.

Aspectos comunes

Los pasos metodológicos, es decir, dos fases con dos tareas la primera y tres, la segunda.

TABLA 1. *Relación de tareas y fases de la metodología*

TAREAS	FASES	
	Primera	Segunda
1	Consulta de los *corpus*	Diseño de una base de datos
2	Extracción de la información	Introducción de la información
3	-	Análisis de los datos

[128] Dentro de estos trabajos se encuentra, por ejemplo, los siguientes: *El término 'inteligencia artificial' en los corpus de la Real Academia Española: estudio documental* (Arribas González, 2024), *Logos: una palabra, varios significados. Estudio de este término en el Corpus del Diccionario Histórico de la Lengua Española y en el Corpus del Español del Siglo XXI* (Arribas González, 2024), *¿Quién escribe sobre profesoras y alumnas? La presencia de estos términos en los textos del siglo XXI* (Arribas González, 2024), *La terminología náutico-marinera en el Corpus del Diccionario Histórico de la Lengua Española y el Corpus del Siglo XXI: el caso de popa y proa* (Arribas González, 2024). Cada de ellos se presentó en un congreso y dicha comunicación se desarrolló a través de un capítulo de un libro que ya se publicó o que está en proceso.

Se emplearon los mismos criterios de búsqueda, es decir:

> En el *CDH*, […], se trabajó dentro de la pestaña de *Concordancias*. En ella, se escribiero(n) […] (cada una de las unidades pluriverbales) en el apartado de *Forma* y, a continuación, se seleccionaron las siguientes opciones de búsqueda: *CDH nuclear,* los dos periodos temporales (del siglo XII a 1975 y de 1975 al 2000) y el valor '*(Todos)*' en el desplegable de *Clase de palabra*[129], en el que se recogen los casos de: '*Adjetivo*', '*Adverbio*', '*Afijo*', '*Artículo*', '*Conjunción*', '*Contracción*', '*Cuantificador*', '*Demostrativo*', '*Desconocido*', '*Interjección*', '*Interrogativo*', '*Numeral*', '*Posesivo*', '*Preposición*', '*Pronombre personal*', '*Puntuación*', '*Relativo*', '*Sustantivo*', '*Verbo*' y '*(Todos)*'. Cabe advertir que no se marcó la casilla de *Grafía original.*
>
> El *CORPES XXI,* (por su parte) permite calar la información de acuerdo a tres cuestiones: *Búsqueda, Filtros* y *Resultados.*

- *Búsqueda.* Lo primero que el usuario ha de definir es si opta por *Elementos gramaticales* o *Palabras ortográficas.* En función de ello, aparecerá uno u otro menú de búsqueda. En el caso de *Elementos gramaticales,* este contendrá tres casillas: *Lema, Forma* y *Categoría gramatical*. Solo la última de ellas tiene un desplegable (no obstante, también admite la posibilidad de escribir el elemento deseado) en el que figuran las siguientes secciones, cada uno con sus propias opciones:

  - *CATEGORÍA GRAMATICAL:* '*Adjetivo*', '*Adverbio*', '*Afijo*', '*Artículo*', '*Conjunción*', '*Contracción*', '*Cuantificador*', '*Demostrativo*', '*Desconocido*', '*Extranjerismo*', '*Interjección*', '*Interrogativo*', '*Numeral*', '*Posesivo*', '*Preposición*', '*Pronombre personal*', '*Puntuación*', '*Relativo*', '*Sustantivo*' y '*Verbo*'.
  - *NÚMERO:* '*Plural*', '*Singular*' y '*Singular o plural*'.
  - *GÉNERO:* '*Común*', '*Femenino*', '*Masculino*', '*Masculino, femenino o neutro*' y '*Neutro*'.
  - *GRADO:* '*Comparativo*', '*Positivo*' y '*Superlativo*'.
  - *MODO:* '*Imperativo*', '*Indicativo*' y '*Subjuntivo'.*
  - *TIEMPO:* '*Condicional compuesto*', '*Condicional simple*', '*Futuro compuesto*', '*Futuro simple*', '*Gerundio compuesto*', '*Gerundio simple*', '*Infinitivo compuesto*', '*Infinitivo simple*',

[129] "En *Clase de palabra* se seleccionó el valor '*(Todos)*' por si había alguna excepción al que previsiblemente sería el más recurrente: el de sustantivo" (Arribas González, 2024).

'*Participio de pasado*', '*Presente*', '*Pretérito anterior*', '*Pretérito imperfecto*', '*Pretérito imperfecto variante en -ra*', '*Pretérito imperfecto variante en -se*', '*Pretérito perfecto compuesto*', '*Pretérito perfecto simple*', '*Pretérito pluscuamperfecto*', '*Pretérito pluscuamperfecto variante en -ra*' y '*Pretérito pluscuamperfecto variante en -se*'.

— *PERSONA:* '*Primera*', '*Segunda*' y '*Tercera*'.

— *TIPO:* '*Afirmativo*', '*Cardinal*', '*Común*', '*Coordinante*', '*Deíctico*', '*Intensificador*', '*Interrogativo*', '*Negativo*', '*Ordinal*', '*Partitivo*', '*Propio*', '*Relativo*' y '*Subordinante*'.

— *CASO:* '*Acusativo*', '*Acusativo o dativo*', '*Dativo*', '*Preposicional*' y '*Recto*'.

— *FUNCIÓN:* '*Determinante*' y '*Núcleo*'.

— *POSEEDOR:* '*Poseedor plural*', '*Poseedor singular*' y '*Poseedor singular o plural*'.

— *DEFINITUD:* '*Determinado*' e *Indeterminado*'.

En *Palabras ortográficas,* el menú de búsqueda se reduce, pues solo permite escribir el término que se desea buscar en el banco de datos. Cabe advertir que tanto en *Elementos gramaticales* como en *Palabras ortográficas* hay un apartado denominado *Sensibilidad* en el que se pueden marcar las opciones de *Acentos* y *Mayúsculas.*

- *Filtros.* En el *CORPES XXI* se proponen hasta catorce criterios de selección: *Origen, Zonas lingüísticas, Países, Marco cronológico* (figura como *Desde… Hasta*)*, Medio, Bloque, Soporte, Área temática, Tipología, Sexo, Grupo de edad, Grupo de estudios, Título* y *Autor.* Todos ellos (exceptuando los dos últimos y de marco cronológico) cuentan con un desplegable en el que se recogen distintas opciones:

  — Para *Origen:* '*América*', '*España*', '*Filipinas*', '*Guinea Ecuatorial*' y '*Sin identificar (oral)*'.

  — Para *Zonas lingüísticas:* '*Andina*', '*Antillas*', '*Caribe continental*', '*Chilena*', '*España*', '*Estados Unidos*', '*Filipinas*', '*Guinea Ecuatorial*', '*México*' *y* '*Centroamérica*', '*Río de la Plata*' y '*Sin identificar (oral)*'.

  — Para *Países:* '*Argentina*', '*Bolivia*', '*Chile*', '*Colombia*', '*Costa Rica*', '*Cuba*', '*Ecuador*', '*El Salvador*', '*España*', '*Estados Unidos*', '*Filipinas*', '*Guatemala*', '*Guinea Ecuatorial*', '*Honduras*', '*México*', '*Nicaragua*', '*Panamá*', '*Paraguay*', '*Perú*', '*Puerto Rico*', '*República Dominicana*', '*Uruguay*', '*Venezuela*' y '*Sin identificar (oral)*'.

— Para *Medio:* '*Escrito*' y '*Oral*'.

— Para *Bloque:* '*Ficción*' y '*No ficción*'.

— Para *Soporte:* '*Libro*', '*Miscelánea*', '*Prensa*' y '*Web*'.

— Para *Área temática:* '*Actualidad, ocio y vida cotidiana*', '*Artes, cultura y espectáculos*', '*Ciencias sociales, creencias y pensamiento*', '*Ciencias y tecnología*', '*Guion*', '*Novela*', '*Política, economía y justicia*', '*Relato*', '*Salud*' y '*Teatro*'.

— Para *Tipología:* '*Académico*', '*Biografía memoria*', '*Blog*', '*Carta al director*', '*Carta oficial circular*', '*Carta particular*', '*Crítica*', '*Crónica*', '*Debate*', '*Discurso*', '*Divulgación*', '*Documentación administrativa*', '*Editorial*', '*Entrevista*', '*Entrevista digital*', '*Ficción*', '*Jurídico administrativo*', '*Libro de texto*', '*Magacines y variedades*', '*Manual de instrucciones*', '*Mensaje de correo electrónico*', '*Mensaje en redes sociales*', '*Noticia*', '*Opinión*', '*Otros*', '*Página electrónica*', '*Propaganda*', '*Prospecto folleto*', '*Reportaje*', '*Retransmisiones deportivas*', '*Sorteos y concursos*', '*Tertulia*' y '*Varios*'.

— Para *Sexo:* '*Hombre*', '*Mujer*' y '*No indicado*'.

— Para *Grupo de edad:* '*0-14*', '*15-19*', '*20-34*', '*55 adelante*' y '*No indicado*'.

— Para *Grupo de estudios:* '*Bajo*', '*Medio*', '*Superior*' y '*No indicado*'.

- *Resultados.* Es un desplegable que permite al usuario seleccionar cómo quiere que el *corpus* le devuelva los datos. Puede hacerlo en forma de estadísticas, de concordancias, de documentos o de inventarios.

  En este banco de datos, […] (las unidades pluriverbales objeto de estudio) se busc(aron) como *Palabra ortográfica*, sin ningún tipo de filtro (tampoco se marcó la sensibilidad en acentos ni en mayúsculas) y seleccionando la opción de *Documentos* en *Tipo de resultados.*

PRIMERA FASE, SEGUNDA TAREA

Idéntico procedimiento al que se comentó en los trabajos anteriores. En otras palabras: se extrajo (a través de la exportación en TSV) la información tanto del *CDH* como del *CORPES XXI*.

Al igual que en las ocasiones anteriores, el programa informático escogido para el diseño de la base de datos fue el Excel por sus características. En él se creó un libro con diferentes hojas, todas idénticas estructuralmente. Estas se dividieron en tres bloques, dos de ellos con la misma concepción que en los otros trabajos previos de esta serie (*cfr. Nota a pie de página 1*). Es decir:

— *Autor.* En este bloque, centrado en recoger la información relativa al autor del texto, se definieron dos apartados: *Apellidos, nombre* y *Sexo.* En el primero de ellos, se escribía, si el *corpus* especificaba quién era el autor del texto, sus datos (si era una persona, su patronímico y antropónimo y, si era una institución, el nombre del organismo). En caso de que no lo indicase, se escribía *Desconocido* y, a continuación, se buscaba la cita para intentar averiguar su autoría. En cuanto al apartado de *Sexo*, en consonancia con el de *Apellidos, nombre*, se trabajó con cinco variables: '*Masculino*' (la obra pertenecía a un único autor y este se trataba de un hombre), '*Femenino*' (igual que el caso anterior, pero, en vez de un hombre era una mujer), '*Masculino y Femenino*' (el documento poseía más de un autor entre los cuales, al menos, uno era un hombre y otro una mujer), '*No aplica*' (el firmante del texto era una institución) y '*Desconocido*' (cuando no se localizó el testimonio y, por tanto, tampoco su autor)[130].

— *Obra.* En este segundo bloque se recopilaron los datos de los documentos. Concretamente, el título, el año y país en el que se publicó por primera vez, el soporte en el que lo hizo y la temática del texto. Toda esta información se extrajo (al igual que la de *Apellidos, nombre*) tal cual figura en los *corpus*. De ahí que pueda haber diferencias, especialmente en cuanto a temática se refiere, pues cada uno de los bancos de datos tiene su clasificación temática (como se indicó en la primera tarea de la primera fase) y, por tanto, una misma obra puede pertenecer a un dominio en uno y a otro en otro. Además, de estos cinco apartados (*Título, Año, País, Soporte* y *Temática*), en el bloque de *Obra*, se incluyeron otros dos más: *Nº de texto* y *Nº de citas.* En el primero, se definieron dos variables: número o celda en blanco. Cada uno de los números suponía un

[130] En la presentación de los resultados (punto cuarto del capítulo), se optó por renombrar tres de estas variables. Concretamente, las de 'Masculino' ('Hombre'), 'Femenino' ('Mujer') y 'Masculino y Femenino' ('Hombre-Mujer').

> documento nuevo, concretamente, su primera aparición[131]. Las celdas en blanco, por su parte, evidenciaban que este documento contaba con más de una mención, que en la columna de *Nº de citas* se contarían al asignarles a cada una de ellas un número (Arribas González, 2024).

SEGUNDA FASE, SEGUNDA TAREA

En ella, se trasladó la información de los archivos descargados del *CDH* y el *CORPES XXI* al Excel. Después de esta operación hubo que realizar una revisión debido a que en este intercambio se produjeron algunas alteraciones, especialmente, como se indicó en su día (Arribas González, 2024), en los caracteres y en la separación entre los registros.

SEGUNDA FASE, TERCERA TAREA

Del mismo modo que en los otros estudios, se empleó un sistema de filtros para contabilizar los datos, el cual se detalla a continuación:

> En él, se estableció uno de carácter principal y varios, secundarios. El principal, que estaba localizado en la columna *Nº de textos*, permitió discernir entre los textos (seleccionando únicamente las celdas que en su interior figuraba un número) y las citas (seleccionando todas las celdas). Sobre esta primera criba, se aplicaron los filtros secundarios, tanto de manera independiente como de forma combinada. Estos facilitaron ver cuáles eran las características más recurrentes de la documentación citada para […] (la unidad pluriverbal) en los *corpus*, dado que se ubicaron en las columnas de *Apellidos, nombre; Sexo; Título; Año; País; Soporte; Temática*. Los resultados devueltos se contaron empleando el mecanismo del recuento (Arribas González, 2024).

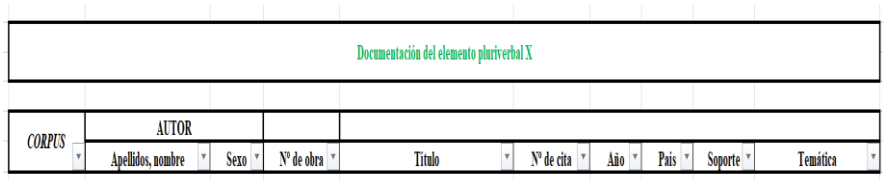
Aspectos distintos

1. El documento Excel contará con veinticuatro hojas: una para cada una de las unidades pluriverbales encabezadas por el título *Documentación del elemento pluriverbal…*

[131]4 "En este sentido, cabe advertir que los documentos de prensa se registraron en el Excel con el título del periódico o de la revista. En ningún caso, con el del artículo. También, cabe señalar que se intentó unificar, en la medida de lo posible, los nombres de los diarios y los magacines" (Arribas González, 2024).

2. En todas las hojas Excel se introduce el bloque *CORPUS*. En él se escribirá la procedencia de la información, es decir, si es del *CDH* o del *CORPES XXI*.

FIGURA 1. *Captura de pantalla del Excel que se diseñó para el presente trabajo. Concretamente, de sus epígrafes.*



4. RESULTADOS

En este punto, dedicado a los resultados, se recogen sintéticamente los datos que, tras el estudio y análisis de la documentación devuelta por el *CDH* y el *CORPES XXI* (en el momento de la realización del presente trabajo) para las unidades pluriverbales buscadas, se han considerado como más relevantes o significativos. Para su presentación, se dividirán en tres apartados:

— *Número de registros*. En él, se indicará la cantidad total de obras (no de citas) que contiene esa unidad pluriverbal en el *CDH* y en el *CORPES XXI*.

— *Primer y último testimonio*. En este apartado, se señalará cuál es el primer y último texto que figura en estos dos bancos de datos para ese elemento pluriverbal.

— *Tipología documental*. Aquí se enumerarán todas y cada una de las variables detectadas en los registros (obras) del *CDH* y del *CORPES XXI* para cada una de las unidades de acuerdo con los parámetros de *sexo, año, país, soporte* y *temática*. Estas variables se separarán mediante coma exceptuando las de *temática*, que lo harán por medio de punto y coma. Por otra parte, destacar que en el parámetro *año*, debido al volumen de variables (en general), se optó por lo siguiente: en el *CDH* agruparlas por centurias y en el

CORPES XXI indicar qué periodos (dentro del siglo XXI) contaban con representación.

En los apartados, se representarán las unidades pluriverbales mediante una letra, las cuales se detallan a continuación:

TABLA 2. *Equivalencia entre las unidades pluriverbales y sus correspondientes letras*

UNIDAD PLURIVERBAL	LETRA
Arte abstracto	A
Arte angélico	B
Arte cisoria	C
Arte decorativo	D1
Arte decorativa	D2
Arte figurativo	E
Arte liberal	F
Arte ligatorio	G1
Arte ligatoria	G2
Arte mayor	H
Arte menor	I
Arte metálica	J
Arte métrica	K
Arte militar	L
Arte mobiliar	M
Arte plumario	N1
Arte plumaria	N2
Arte pobre	Ñ
Arte poética	O
Arte pop	P
Arte popular	Q
Arte tormentaria	R
Artes marciales	S
Bellas artes	T
El arte por el arte	U
El séptimo arte	V
Malas artes	W

4.1. NÚMERO DE REGISTROS

TABLA 3. *Número de registros de las unidades pluriverbales (objeto de estudio) en el CDH*

UNIDAD PLURIVERBAL	Nº DE REGISTROS
A	55
B	3
C	14
D1	23
D2	3
E	24
F	33
G1	0
G2	1
H	98
I	45
J	1
K	11
L	217
M	2
N1	5
N2	2
Ñ	11
O	117
P	20
Q	90
R	1
S	60
T	959
U	35
V	36
W	201

TABLA 4. *Número de registros de las unidades pluriverbales (objeto de estudio) en el CORPES XXI*

UNIDAD PLURIVERBAL	Nº DE REGISTROS
A	176
B	1
C	5
D1	52
D2	1
E	50
F	3
G1	0
G2	0
H	48
I	59
J	0
K	1
L	19
M	2
N1	21
N2	1

Ñ	6
O	43
P	119
Q	285
R	0
S	498
T	3110
U	32
V	230
W	143

4.2. PRIMER Y ÚLTIMO TESTIMONIO

TABLA 5. *Primer y último testimonio de las unidades pluriverbales (objeto de estudio) en el CDH*

UNIDAD PLURIVERBAL	PRIMER TESTIMONIO	ÚLTIMO TESTIMONIO
A	*Granada la Bella* [1896] (Gavinet)	*Versos del pluriverso* [2005] (Cardenal)
B	*Palinuro de México* [1977] (Paso)	*Juegos de la edad tardía* [1989] (Landero)
C	*Fábulas* [1781-1784] Samaniego	*Manual de la matanza* [1982] (Sueiro, Méndez, Capel, Lapitz y Gómez)
D1	*La incógnita* [1888-1889] (Pérez Galdós)	*La moda, sus secretos y su poder* [1997] (Figueras)
D2	**La orfebrería, el libro y la encuadernación*[132] [1966] (Brugalla Turmo)	*99206002* [1999]
E	*Traducción del italiano de los Estudios de Literaturas inglesa e italiana* [c1918] (Anónimo)	*Galería Antiqvaria* [1998]
F	*Poesías* [1379-a1425] (Villasandino)	*Introducción a la historia de la pintura. De Altamira al Guernica* [1991] (Colorado Castellary)
G1	-	-
G2	**El arte en el libro y en la encuadernación. Miscelánea universal* [1971] (Brugalla Turmo)	**El arte en el libro y en la encuadernación. Miscelánea universal* [1971] (Brugalla Turmo)
H	*Libro de las veynte cartas e quistiones* [c1449] (Torre)	*Vivir para contarla* [2002] (García Márquez)
I	*Gramática castellana* [1492] (Nebrija)	*El paraíso más violento* [2001] (Obando Bolaños)

[132] Los títulos que están precedidos por un asterisco (*) responden a la siguiente condición: se tratarían de capítulos de libros, según ese banco de datos, es decir, *CDH* o *CORPES XXI*.

J	*Diálogos de la montería* [c1580-1600] (Barahona de Soto)	*Diálogos de la montería* [c1580-1600] (Barahona de Soto)
K	**Advertencias de Miguel Sánchez* [1748] (Mayans y Siscar)	*ABC Cultural* [1996]
L	*Libro del cavallero Cifar* [1300-1305] (Anónimo)	*Neguijón* [2005] (Iwasaki)
M	*Los pueblos de España* [1946] (Caro Baroja)	*Historia de la Arquitectura Española. Edad Antigua y Edad Media* [1965] (Chueca Goitia)
N1	**La encuadernación suntuaria. Compendio de un arte nacido a la sombra augusta del libro* [a1975] (Brugalla Turmo)	*Guatemala. Las líneas de su mano* [1985] (Cardoza y Aragón)
N2	*Historia eclesiástica indiana* [c1604] (Mendieta)	*Indumentaria tradicional indígena* [1981] (Mompadré y Gutiérrez)
Ñ	*ABC* [1983]	*Historia del Arte* [1997] (Calvo Serraller)
O	*Bocados de oro* [a1250] (anónimo)	*ABC Electrónico* [1997]
P	*Método y base humana* [1973] (Cencilio)	*Historia del Arte* [1997] (Calvo Serraller)
Q	*Historia de los heterodoxos españoles* [1880-1881] (Menéndez Pelayo)	*En esto creo* [2002] (Fuentes)
R	*El periquillo Sarmiento* [1816-1827] (Fernández de Lizardi)	*El periquillo Sarmiento* [1816-1827] (Fernández de Lizardi)
S	*Biografía del Diablo* [1978] (Cousté)	*El baile de la Victoria* [2003] (Skármeta)
T	*La Biblia en verso* [1708] (Luzán)	*El dinero y la democracia. Un caso de estudio* [2004] (Ulloa)
U	*Ernesto: novela original de costumbres* [1855] (Castelar)	*Paisajes de luz y muerte. La pintura española del 98* [1998] (Calvo Serraller)
V	*Fantasmas* [1930] (Fernández Flórez)	*El baile de la Victoria* [2003] (Skármeta)
W	*Estoria de Espanna que fizo el muy noble rey don Alfonsso, fijo del rey don Fernando et la reyna donna Beatriz* [c1270] (Alfonso X)	*Neguijón* [2005] (Iwasaki)

TABLA 6. *Primer y último testimonio de las unidades pluriverbales (objeto de estudio) en el CORPES XXI*

UNIDAD PLURIVERBAL	PRIMER TESTIMONIO	ÚLTIMO TESTIMONIO
A	*Venezuela en sus artes visuales* [2001] (Noriega)	*El País* [2023]
B	*Revista Cubana de Farmacia* [2008]	*Revista Cubana de Farmacia* [2008]
C	*Yo nunca me olvidaré de ti* [2001] (Schlesinger)	*El País. El Comidista* [2017]
D1	*Bolivia: Guía total* [2002] (Ortega)	*El Independiente* [2022]
D2	*Abanicos. Despliegue de arte* [2009] (Museo Histórico Nacional)	*Abanicos. Despliegue de arte* [2009] (Museo Histórico Nacional)
E	*El Universal* [2001]	*El País* [2023]
F	*Palestra* [2005]	*Pintores en el escenario teatral* [2014] (Lamus Obregón)
G1	-	-
G2	-	-
H	*Estampa colonial* [2001] (Piérola)	*El Cultural* [2021]
I	*Después de la luz roja* [2001] (Zaldívar)	*El País* [2023]
J	-	-
K	*La Real Academia Española. Vida e historia* [2014] (García de la Concha)	*La Real Academia Española. Vida e historia* [2014] (García de la Concha)
L	*Granma* [2001]	*Jot Down* [2019]
M	*Arkeos. Revista electrónica de arqueología* [2009]	*El Mundo. Salud* [2010]
N1	*Las artesanías tradicionales del Paraguay. Análisis cualitativo y descripción socioeducativa de sus productores* [2001] (Miranda de Alvarenga)	*Mentideros de la memoria* [2022] (Celorio)
N2	*El Universal* [2013]	*El Universal* [2013]
Ñ	*Escáner cultural* [2001]	**Grabado (1965-2000)* [2013] (Taverna Irigoyen)
O	*Contestación al discurso de ingreso de Luis Mateo Díez* [2001] (Seco)	*Página 12. Radar Libros* [2022]

P	*Venezuela en sus artes visuales* [2001] (Noriega)	*El País* [2023]
Q	*Venezuela en sus artes visuales* [2001] (Noriega)	*El Confidencial* [2023]
R	-	-
S	*Sauna* [2001] (Marras)	*El Periodista* [2023]
T	*Putas asesinas* [2001] (Bolaño)	*The Conversation* [2024]
U	*Revista Comunicación* [2002]	*La Jornada* [2022]
V	*El Club de la Comedia presenta ventajas y desventajas de ser incompetente y otros monólogos de humor* [2001] (VVAA)	*El País* [2023]
W	*Nuestros años salvajes* [2001] (Torres Rotondo)	*Toda una vida* [2023] (Revilla)

4.3. Tipología documental

Parámetro: *Sexo*

Unidad A:

— [En *CDH*]: Hombre, Mujer, Hombre-Mujer y Desconocido.
— [En *CORPES XXI*]: Hombre, Mujer, Hombre-Mujer, Desconocido y No aplica.

Unidad B:

— [En *CDH*]: Hombre.
— [En *CORPES XXI*]: Mujer.

Unidad C:

— [En *CDH*]: Hombre.
— [En *CORPES XXI*]: Hombre y Mujer.

Unidad D1:

— [En *CDH*]: Hombre, Mujer, Hombre-Mujer y Desconocido.
— [En *CORPES XXI*]: Hombre, Mujer, Desconocido y No aplica.

UNIDAD D2:

— [En *CDH*]: Hombre y Desconocido.
— [En *CORPES XXI*]: No aplica.

UNIDAD E:

— [En *CDH*]: Hombre, Mujer y Desconocido.
— [En *CORPES XXI*]: Hombre, Mujer, Hombre-Mujer, Desconocido y No aplica.

UNIDAD F:

— [En *CDH*]: Hombre y Desconocido.
— [En *CORPES XXI*]: Hombre y Mujer.

UNIDAD G1:

— [En *CDH*]: -.
— [En *CORPES XXI*]: -.

UNIDAD G2:

— [En *CDH*]: Hombre.
— [En *CORPES XXI*]: -.

UNIDAD H:

— [En *CDH*]: Hombre, Mujer y Desconocido.
— [En *CORPES XXI*]: Hombre, Mujer, Hombre-Mujer y Desconocido.

UNIDAD I:

— [En *CDH*]: Hombre, Mujer y Desconocido.
— [En *CORPES XXI*]: Hombre, Mujer, Hombre-Mujer y Desconocido.

UNIDAD J:

— [En *CDH*]: Hombre.
— [En *CORPES XXI*]: -.

UNIDAD K:

— [En *CDH*]: Hombre y Desconocido.
— [En *CORPES XXI*]: Hombre.

UNIDAD L:

— [En *CDH*]: Hombre y Desconocido.
— [En *CORPES XXI*]: Hombre, Mujer, Hombre-Mujer y Desconocido.

UNIDAD M:

— [En *CDH*]: Hombre.
— [En *CORPES XXI*]: Hombre y Mujer.

UNIDAD N1:

— [En *CDH*]: Hombre y Mujer.
— [En *CORPES XXI*]: Hombre, Mujer, Desconocido y No aplica.

UNIDAD N2:

— [En *CDH*]: Hombre y Mujer.
— [En *CORPES XXI*]: Desconocido.

UNIDAD Ñ:

— [En *CDH*]: Hombre, Mujer y Desconocido.
— [En *CORPES XXI*]: Hombre, Mujer y No aplica.

UNIDAD O:

— [En *CDH*]: Hombre y Desconocido.
— [En *CORPES XXI*]: Hombre, Mujer y Desconocido.

UNIDAD P:

— [En *CDH*]: Hombre y Desconocido.
— [En *CORPES XXI*]: Hombre, Mujer y Desconocido.

UNIDAD Q:

— [En *CDH*]: Hombre, Mujer, Hombre-Mujer y Desconocido.
— [En *CORPES XXI*]: Hombre, Mujer, Hombre-Mujer, Desconocido y No aplica.

UNIDAD R:

— [En *CDH*]: Hombre.
— [En *CORPES XXI*]: -.

UNIDAD S:

— [En *CDH*]: Hombre, Mujer y Desconocido.
— [En *CORPES XXI*]: Hombre, Mujer, Hombre-Mujer, Desconocido y No aplica.

UNIDAD T:

— [En *CDH*]: Hombre, Mujer y Desconocido.
— [En *CORPES XXI*]: Hombre, Mujer, Hombre-Mujer, Desconocido y No aplica.

UNIDAD U:

— [En *CDH*]: Hombre y Desconocido.
— [En *CORPES XXI*]: Hombre, Mujer, Hombre-Mujer y Desconocido.

UNIDAD V:

— [En *CDH*]: Hombre, Mujer y Desconocido.
— [En *CORPES XXI*]: Hombre, Mujer, Hombre-Mujer, Desconocido y No aplica.

UNIDAD W:

— [En *CDH*]: Hombre, Mujer, Hombre-Mujer y Desconocido.
— [En *CORPES XXI*]: Hombre, Mujer, Hombre-Mujer y Desconocido.

Parámetro: *Año*

UNIDAD A:

— [En *CDH*]: Siglo XIX, Siglo XX y Siglo XXI.
— [En *CORPES XXI*]: 2001-2023.

UNIDAD B:

— [En *CDH*]: Siglo XX.
— [En *CORPES XXI*]: 2008.

UNIDAD C:

— [En *CDH*]: Siglo XVIII, Siglo XIX y Siglo XX.
— [En *CORPES XXI*]: 2001, 2004, 2005 y 2017.

UNIDAD D1:

— [En *CDH*]: Siglo XIX y Siglo XX.
— [En *CORPES XXI*]: 2002-2008 y 2010-2022.

UNIDAD D2:

— [En *CDH*]: Siglo XX.
— [En *CORPES XXI*]: 2009.

UNIDAD E:

— [En *CDH*]: Siglo XX.
— [En *CORPES XXI*]: 2001-2013, 2015-2017, 2019-2021 y 2023.

UNIDAD F:

— [En *CDH*]: Siglo XIV, Siglo XV, Siglo XVI, Siglo XVII, Siglo XVIII, Siglo XIX y Siglo XX.
— [En *CORPES XXI*]: 2005, 2010 y 2014.

UNIDAD G1:

— [En *CDH*]: -.
— [En *CORPES XXI*]: -.

Unidad G2:

— [En *CDH*]: Siglo XX.
— [En *CORPES XXI*]: -.

Unidad H:

— [En *CDH*]: Siglo XV, Siglo XVI, Siglo XVII, Siglo XVIII, Siglo XIX, Siglo XX y Siglo XXI.
— [En *CORPES XXI*]: 2001, 2003-2007, 2009-2021.

Unidad I:

— [En *CDH*]: Siglo XV, Siglo XVI, Siglo XVII, Siglo XVIII, Siglo XIX, Siglo XX y Siglo XXI.
— [En *CORPES XXI*]: 2001-2016, 2019-2021 y 2023.

Unidad J:

— [En *CDH*]: Siglo XVI-XVII.
— [En *CORPES XXI*]: -.

Unidad K:

— [En *CDH*]: Siglo XVIII, Siglo XIX y Siglo XX.
— [En *CORPES XXI*]: 2014.

Unidad L:

— [En *CDH*]: Siglo XIV, Siglo XV, Siglo XVI, Siglo XVII, Siglo XVIII, Siglo XIX, Siglo XX y Siglo XXI.
— [En *CORPES XXI*]: 2001-2003, 2005-2007, 2009, 2011, 2013-2016 y 2019.

Unidad M:

— [En *CDH*]: Siglo XX.
— [En *CORPES XXI*]: 2009-2010.

Unidad N1:

— [En *CDH*]: Siglo XX.

— [En *CORPES XXI*]: 2001-2003, 2005, 2007-2008, 2010, 2012-2015, 2019 y 2022.

UNIDAD N2:

— [En *CDH*]: Siglo XVII y Siglo XX.
— [En *CORPES XXI*]: 2013.

UNIDAD Ñ:

— [En *CDH*]: Siglo XX.
— [En *CORPES XXI*]: 2001, 2003, 2009 y 2013.

UNIDAD O:

— [En *CDH*]: Siglo XIII, Siglo XV, Siglo XVI, Siglo XVII, Siglo XVIII, Siglo XIX y Siglo XX.
— [En *CORPES XXI*]: 2001-2011, 2013-2014 y 2018-2022.

UNIDAD P:

— [En *CDH*]: Siglo XX.
— [En *CORPES XXI*]: 2001-2023.

UNIDAD Q:

— [En *CDH*]: Siglo XIX y Siglo XX.
— [En *CORPES XXI*]: 2001-2023.

UNIDAD R:

— [En *CDH*]: Siglo XIX.
— [En *CORPES XXI*]: -.

UNIDAD S:

— [En *CDH*]: Siglo XX y Siglo XXI.
— [En *CORPES XXI*]: 2001-2023.

UNIDAD T:

— [En *CDH*]: Siglo XVIII, Siglo XIX y Siglo XX.
— [En *CORPES XXI*]: 2001-2024.

UNIDAD U:

— [En *CDH*]: Siglo XIX y Siglo XX.
— [En *CORPES XXI*]: 2002-2003, 2005-2013, 2015-2016, 2018 y 2021-2022.

UNIDAD V:

— [En *CDH*]: Siglo XX y Siglo XXI.
— [En *CORPES XXI*]: 2001-2023.

UNIDAD W:

— [En *CDH*]: Siglo XIII, Siglo XIV, Siglo XV, Siglo XVI, Siglo XVII, Siglo XVIII, Siglo XIX, Siglo XX y Siglo XXI.
— [En *CORPES XXI*]: 2001-2023.

Parámetro: *País*

UNIDAD A:

— [En *CDH*]: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, México y Nicaragua.
— [En *CORPES XXI*]: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Estados Unidos, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

UNIDAD B:

— [En *CDH*]: Cuba, España y México.
— [En *CORPES XXI*]: Cuba.

UNIDAD C:

— [En *CDH*]: Argentina y España.
— [En *CORPES XXI*]: Bolivia, El Salvador, España y México.

UNIDAD D1:

— [En *CDH*]: Ecuador, España, Guatemala, México y Panamá.
— [En *CORPES XXI*]: Argentina, Chile, Colombia, Cuba, España, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay.

UNIDAD D2:

— [En *CDH*]: España y Estados Unidos.
— [En *CORPES XXI*]: Chile.

UNIDAD E:

— [En *CDH*]: Argentina, España y México.
— [En *CORPES XXI*]: Argentina, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Estados Unidos, México, Nicaragua, Panamá, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

UNIDAD F:

— [En *CDH*]: Cuba, España y Perú.
— [En *CORPES XXI*]: Perú, Colombia y México.

UNIDAD G1:

— [En *CDH*]: -.
— [En *CORPES XXI*]: -.

UNIDAD G2:

— [En *CDH*]: España.
— [En *CORPES XXI*]: -.

UNIDAD H:

— [En *CDH*]: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, España, Guatemala, México, Nicaragua, Perú, República Dominicana y Venezuela.

— [En *CORPES XXI*]: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Guinea Ecuatorial, México, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

UNIDAD I:

— [En *CDH*]: Argentina, Costa Rica, Cuba, España, Estados Unidos, México, Nicaragua y Perú.
— [En *CORPES XXI*]: Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, México, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela.

UNIDAD J:

— [En *CDH*]: España.
— [En *CORPES XXI*]: -.

UNIDAD K:

— [En *CDH*]: España, México y Venezuela.
— [En *CORPES XXI*]: España.

UNIDAD L:

— [En *CDH*]: Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, España, Filipinas, Guatemala, México, Perú y Venezuela.
— [En *CORPES XXI*]: Argentina, Chile, Colombia, Cuba, España, México y Venezuela.

UNIDAD M:

— [En *CDH*]: España.
— [En *CORPES XXI*]: España y Perú.

UNIDAD N1:

— [En *CDH*]: España, Guatemala y México.
— [En *CORPES XXI*]: Argentina, Bolivia, Cuba, Ecuador, España, México y Paraguay.

UNIDAD N2:

— [En *CDH*]: México.
— [En *CORPES XXI*]: México.

UNIDAD Ñ:

— [En *CDH*]: Argentina, España, México y Nicaragua.
— [En *CORPES XXI*]: Argentina, Chile, Colombia, España y Uruguay.

UNIDAD O:

— [En *CDH*]: Argentina, Chile, Colombia, España, Filipinas, Guatemala, México y Venezuela.
— [En *CORPES XXI*]: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, España, Estados Unidos, Honduras, México, Nicaragua, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

UNIDAD P:

— [En *CDH*]: Argentina, Chile, España, Guatemala y México.
— [En *CORPES XXI*]: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Estados Unidos, Guatemala, México, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, Uruguay y Venezuela.

UNIDAD Q:

— [En *CDH*]: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Guatemala, Honduras, México, Perú y Venezuela.
— [En *CORPES XXI*]: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Estados Unidos, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

UNIDAD R:

— [En *CDH*]: México.
— [En *CORPES XXI*]: -.

UNIDAD S:

— [En *CDH*]: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, México, Perú y República Dominicana.

— [En *CORPES XXI*]: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Estados Unidos, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

UNIDAD T:

— [En *CDH*]: Argentina, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Filipinas, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, Uruguay y Venezuela.

— [En *CORPES XXI*]: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Estados Unidos, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay, Venezuela y Sin especificar.

UNIDAD U:

— [En *CDH*]: Argentina, España y Guatemala.

— [En *CORPES XXI*]: Argentina, Colombia, Costa Rica, Cuba, España, México, Paraguay, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

UNIDAD V:

— [En *CDH*]: Chile, Colombia, Cuba, España, Honduras, México, República Dominicana y Venezuela.

— [En *CORPES XXI*]: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Estados Unidos, Guinea Ecuatorial, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

UNIDAD W:

— [En *CDH*]: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, España, Estados Unidos, Filipinas, Guatemala, México, Perú, República Dominicana y Venezuela.

— [En *CORPES XXI*]: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, España, Estados Unidos, Guatemala, Guinea Ecuatorial, México, Panamá, Perú, República Dominicana, Uruguay, Venezuela y Sin especificar.

Parámetro: *Soporte*

UNIDAD A:

— [En *CDH*]: Libro y Prensa.

— [En *CORPES XXI*]: Libro, Prensa, Web, Otros y Sin especificar.

UNIDAD B:

— [En *CDH*]: Libro.

— [En *CORPES XXI*]: Prensa.

UNIDAD C:

— [En *CDH*]: Libro.

— [En *CORPES XXI*]: Libro y Prensa.

UNIDAD D1:

— [En *CDH*]: Libro, Prensa y Otros.

— [En *CORPES XXI*]: Libro, Prensa y Otros.

UNIDAD D2:

— [En *CDH*]: Libro, Prensa y Web.

— [En *CORPES XXI*]: Libro.

UNIDAD E:

— [En *CDH*]: Libro, Prensa y Otros.

— [En *CORPES XXI*]: Libro, Prensa y Otros.

UNIDAD F:

— [En *CDH*]: Libro y Otros.
— [En *CORPES XXI*]: Libro y Prensa.

UNIDAD G1:

— [En *CDH*]: -.
— [En *CORPES XXI*]: -.

UNIDAD G2:

— [En *CDH*]: Libro.
— [En *CORPES XXI*]: -.

UNIDAD H:

— [En *CDH*]: Libro, Prensa y Web.
— [En *CORPES XXI*]: Libro y Prensa.

UNIDAD I:

— [En *CDH*]: Libro, Prensa y Web.
— [En *CORPES XXI*]: Libro, Prensa y Otros.

UNIDAD J:

— [En *CDH*]: Libro.
— [En *CORPES XXI*]: -.

UNIDAD K:

— [En *CDH*]: Libro y Prensa.
— [En *CORPES XXI*]: Libro.

UNIDAD L:

— [En *CDH*]: Libro, Prensa y Web.
— [En *CORPES XXI*]: Libro y Prensa.

UNIDAD M:

— [En *CDH*]: Libro.
— [En *CORPES XXI*]: Prensa.

UNIDAD N1:

— [En *CDH*]: Libro.
— [En *CORPES XXI*]: Libro, Prensa y Sin especificar.

UNIDAD N2:

— [En *CDH*]: Libro.
— [En *CORPES XXI*]: Prensa.

UNIDAD Ñ:

— [En *CDH*]: Libro y Prensa.
— [En *CORPES XXI*]: Libro y Prensa.

UNIDAD O:

— [En *CDH*]: Libro, Prensa y Otros.
— [En *CORPES XXI*]: Libro y Prensa.

UNIDAD P:

— [En *CDH*]: Libro y Prensa.
— [En *CORPES XXI*]: Libro, Prensa y Web.

UNIDAD Q:

— [En *CDH*]: Libro, Prensa y Web.
— [En *CORPES XXI*]: Libro, Prensa, Web y Otros.

UNIDAD R:

— [En *CDH*]: Libro.
— [En *CORPES XXI*]: -.

UNIDAD S:

— [En *CDH*]: Libro, Prensa y Web.
— [En *CORPES XXI*]: Libro, Prensa y Web.

UNIDAD T:

— [En *CDH*]: Libro, Prensa y Otros.
— [En *CORPES XXI*]: Libro, Prensa, Web, Otros y Sin especificar.

UNIDAD U:

— [En *CDH*]: Libro, Prensa y Web.
— [En *CORPES XXI*]: Libro, Prensa y Otros.

UNIDAD V:

— [En *CDH*]: Libro, Prensa y Web.
— [En *CORPES XXI*]: Libro, Prensa y Web.

UNIDAD W:

— [En *CDH*]: Libro y Prensa.
— [En *CORPES XXI*]: Libro, Prensa, Web y Sin especificar.

Parámetro: *Temática*

UNIDAD A:

— [En *CDH*]: Actualidad; Arquitectura; Arte y cultura en general; Artesanía; Cine y vídeo; Educación; Escultura; Industrias diversas; Informática; Literatura; Música; Novela; Pintura; Publicidad; Relato; Religión; Teatro; Turismo; Urbanismo; Verso; Sin especificar.
— [En *CORPES XXI*]: Actualidad, ocio y vida cotidiana; Artes, cultura y espectáculos; Ciencias sociales, creencias y pensamiento; Ciencias y tecnología; Guion; Novela; Relato; Teatro; Sin especificar.

UNIDAD B:

— [En *CDH*]: Novela.
— [En *CORPES XXI*]: Salud.

UNIDAD C:

— [En *CDH*]: Gastronomía, cocina; Historia; Lingüística y lenguaje; Literatura; Novela; Nutrición; Verso; Sin especificar.
— [En *CORPES XXI*]: Actualidad, ocio y vida cotidiana; Novela.

UNIDAD D1:

— [En *CDH*]: Aficiones; Antigüedades; Arquitectura; Astrología y ciencias ocultas; Danza; Empleo, trabajo; Historia; Moda; Novela; Pintura; Relato; Turismo; Verso; Sin especificar.
— [En *CORPES XXI*]: Actualidad, ocio y vida cotidiana; Artes, cultura y espectáculos; Ciencias sociales, creencias y pensamiento; Ciencias y tecnología; Novela.

UNIDAD D2:

— [En *CDH*]: Actualidad; Empleo, trabajo; Sin especificar.
— [En *CORPES XXI*]: Artes, cultura y espectáculos.

UNIDAD E:

— [En *CDH*]: Arte y cultura en general; Artesanía; Escultura; Historia; Literatura; Novela; Pintura; Testimonios varios; Turismo; Sin especificar.
— [En *CORPES XXI*]: Artes, cultura y espectáculos; Ciencias sociales, creencias y pensamientos; Novela; Política, economía y justicia; Salud.

UNIDAD F:

— [En *CDH*]: Asuntos domésticos; Civilización, etnología; Costumbres; Desarrollo; Educación; Historia; Lingüística y lenguaje; Matemáticas; Moda; Novela; Pintura; Relato; Verso; Sin especificar.
— [En *CORPES XXI*]: Artes, cultura y espectáculos; Política, economía y justicia.

UNIDAD G1:

— [En *CDH*]: -.
— [En *CORPES XXI*]: -.

UNIDAD G2:

— [En *CDH*]: Empleo, trabajo.
— [En *CORPES XXI*]: -.

UNIDAD H:

— [En *CDH*]: Actualidad; Arte y cultura en general; Artesanía; Astrología y ciencias ocultas; Ciencias y tecnología; Danza; Empleo, trabajo; Escena; Historia; Industria; Lingüística y lenguaje; Literatura; Matemáticas; Moda; Música; Novela; Pintura; Política; Religión; Teatro; Testimonios varios; Turismo; Verso; Sin especificar.

— [En *CORPES XXI*]: Actualidad, ocio, vida cotidiana; Artes, cultura y espectáculos; Ciencias sociales, creencias y pensamiento; Novela; Relato; Salud.

UNIDAD I:

— [En *CDH*]: Arte y cultura general; Artesanía; Astrología y ciencias ocultas; Asuntos domésticos; Deportes; Empleo, trabajo; Escena; Fotografía; Lingüística y lenguaje; Literatura; Moda; Mujer; Música; Novela; Pintura; Tauromaquia; Teatro; Testimonios varios; Sin especificar.

— [En *CORPES XXI*]: Actualidad, ocio y vida cotidiana; Artes, cultura y espectáculos; Ciencias sociales, creencias y pensamiento; Novela; Salud.

UNIDAD J:

— [En *CDH*]: Sin especificar.

— [En *CORPES XXI*]: -.

UNIDAD K:

— [En *CDH*]: Escena; Lingüística y lenguaje; Literatura; Novela; Religión; Verso; Sin especificar.

— [En *CORPES XXI*]: Ciencias sociales, creencias y pensamiento.

UNIDAD L:

— [En *CDH*]: Astrología y ciencias ocultas; Asuntos domésticos; Biología; Costumbres; Deportes; Derecho; Economía y hacienda; Educación; Ejército, ciencia militar; Energía; Erotismo, sexología; Ética; Filosofía; Geografía; Geología; Historia; Industrias diversas; Ingenierías; Justicia, legislación; Lingüística y lenguaje; Literatura; Matemáticas; Mitología; Novela; Política; Química; Relato; Religión; Sociología; Teatro; Testimonios varios; Turismo; Urbanismo; Verso; Sin especificar.

— [En *CORPES XXI*]: Artes, cultura y espectáculos; Ciencias sociales, creencias y pensamiento; Ciencias y tecnología; Novela; Política, economía y justicia; Teatro.

UNIDAD M:

— [En *CDH*]: Mitología; Sin especificar.

— [En *CORPES XXI*]: Ciencias sociales, creencias y pensamiento; Salud.

UNIDAD N1:

— [En *CDH*]: Arte y cultura en general; Civilización, etnología; Empleo, trabajo; Testimonios varios.

— [En *CORPES XXI*]: Actualidad, ocio y vida cotidiana; Artes, cultura y espectáculos; Ciencias sociales, creencias y pensamiento; Ciencias y tecnología; Novela; Sin especificar.

UNIDAD N2:

— [En *CDH*]: Civilización, etnología; Historia.

— [En *CORPES XXI*]: Ciencias sociales, creencias y pensamiento.

UNIDAD Ñ:

— [En *CDH*]: Arte y cultura en general; Artesanía; Mujer; Pintura.

— [En *CORPES XXI*]: Artes, cultura y espectáculos.

UNIDAD O:

— [En *CDH*]: Antropología; Educación; Filosofía; Historia; Lingüística y lenguaje; Literatura; Moda; Novela; Pintura; Relato; Teatro; Testimonios varios; Urbanismo; Verso; Sin especificar.
— [En *CORPES XXI*]: Actualidad, ocio y vida cotidiana; Artes, cultura y espectáculos; Ciencias sociales, creencias y pensamiento; Novela.

UNIDAD P:

— [En *CDH*]: Antropología; Arte y cultura en general; Industrias diversas; Música; Novela; Pintura.
— [En *CORPES XXI*]: Actualidad, ocio y vida cotidiana; Artes, cultura y espectáculos; Ciencias sociales, creencias y pensamiento; Ciencias y tecnología; Novela; Relato.

UNIDAD Q:

— [En *CDH*]: Antigüedades; Arquitectura; Arte y cultura en general; Artesanía; Astrología y ciencias ocultas; Asuntos domésticos; Cine y vídeo; Civilización, etnología; Danza; Educación; Empleo, trabajo; Escultura; Folklore; Gastronomía, cocina; Historia; Literatura; Medicina; Medios de comunicación; Mitología; Mujer; Música; Novela; Pintura; Política; Química; Relato; Salud; Tauromaquia; Teatro; Testimonios varios; Turismo; Sin especificar.
— [En *CORPES XXI*]: Actualidad, ocio y vida cotidiana; Artes, cultura y espectáculos; Ciencias sociales, creencias y pensamiento; Ciencias y tecnología; Guion; Novela; Política, economía y justicia; Relato.

UNIDAD R:

— [En *CDH*]: Novela.
— [En *CORPES XXI*]: -.

UNIDAD S:

— [En *CDH*]: Actualidad; Arte y cultura en general; Astrología y ciencias ocultas; Cine y vídeo; Deportes; Educación; Ejército, ciencia militar; Literatura; Medicina; Medios de comunicación; Música; Novela; Política; Protección civil; Relatos; Salud; Sociología; Teatro.

— [En *CORPES XXI*]: Actualidad, ocio y vida cotidiana; Artes, cultura y espectáculos; Ciencias sociales, creencias y pensamiento; Ciencias y tecnología; Guion; Novela; Política, economía y justicia; Relato; Salud; Teatro.

UNIDAD T:

— [En *CDH*]: Actualidad; Aficiones; Antropología; Arqueología; Arquitectura; Arte y cultura en general; Artesanía; Astrología y ciencias ocultas; Asuntos domésticos; Biología; Cine y vídeo; Civilización, etnología; Costumbres; Deportes; Derecho; Desarrollo; Diseño; Economía y hacienda; Educación; Ejército, ciencia militar; Empleo, trabajo; Erotismo, sexología; Escena; Escultura; Espectáculos diversos; Filosofía; Física; Fotografía; Geografía; Gobierno; Historia; Iglesia; Ingenierías; Justicia, legislación; Lingüística y lenguaje; Literatura; Medicina; Medios de comunicación; Mitología; Moda; Música; Novela; Nutrición; Pintura; Política; Química; Relato; Religión; Salud; Teatro; Testimonios varios; Turismo; Urbanismo; Verso; Zoología y paleontología; Sin especificar.

— [En *CORPES XXI*]: Actualidad, ocio y vida cotidiana; Artes, cultura y espectáculos; Ciencias sociales, creencias y pensamiento; Ciencias y tecnología; Guion; Novela; Política, economía y justicia; Relato; Salud; Teatro; Sin especificar.

UNIDAD U:

— [En *CDH*]: Arte y cultura en general; Astrología y ciencias ocultas; Historia; Literatura; Novela; Pintura; Política; Relato; Tauromaquia; Turismo; Sin especificar.

— [En *CORPES XXI*]: Actualidad, ocio y vida cotidiana; Artes, cultura y espectáculos; Ciencias sociales, creencias y pensamiento; Ciencias y tecnología; Novela; Relato.

UNIDAD V:

— [En *CDH*]: Aficiones; Arte y cultura en general; Asuntos domésticos; Cine y vídeo; Educación; Espectáculos diversos; Medios de comunicación; Novela; Religión; Teatro; Turismo; Sin especificar.

— [En *CORPES XXI*]: Actualidad, ocio y vida cotidiana; Artes, cultura y espectáculos; Ciencias sociales, creencias y pensamiento; Ciencias y tecnología; Guion; Novela; Política, economía y justicia; Relato; Salud.

UNIDAD W:

— [En *CDH*]: Actualidad; Antropología; Astrología y ciencias ocultas; Cine y vídeo; Costumbres; Deportes; Derecho; Ecología; Educación; Ejército, ciencia militar; Ética; Filosofía; Historia; Ingenierías; Justicia, legislación; Lingüística y lenguaje; Medicinas alternativas; Medios de comunicación; Negocios; Novela; Nutrición; Política; Protección civil; Psicología; Psiquiatría; Relato; Religión; Teatro; Testimonios varios; Turismo; Verso; Sin especificar.

— [En *CORPES XXI*]: Actualidad, ocio y vida cotidiana; Artes, cultura y espectáculos; Ciencias sociales, creencias y pensamiento; Ciencias y tecnología; Novela; Política, economía y justicia; Relato; Salud; Teatro; Sin especificar.

5. CONCLUSIONES

En términos generales, los resultados evidenciaron lo siguiente:

— En relación con el número de registros. No todas las unidades pluriverbales estudiadas cuentan con la misma cantidad de registros. Unas tienen un mayor respaldo documental que otras. Curiosamente, hay casos que carecen de testimonios como, por ejemplo, *arte ligatorio* en ambos *corpus.*

— En relación con la amplitud temporal. Al igual que en el punto anterior, se ha comprobado que no todas las unidades responden al mismo marco temporal. *Grosso modo*, se puede decir que las hay con grandes márgenes cronológicos, como *arte poética* (del siglo XIII al 2022), y las que, por el contrario, son de carácter más reducido, como *arte mobiliar* (del siglo XX al 2010).

— En relación con la tipología de la documentación. Ambos *corpus* recogen testimonios muy variados para estas unidades. Su revisión (y, en especial, su caracterización y posterior contabilización de las variables localizadas en ellas) ha permitido identificar algunas tendencias. Entre ellas: el dominio generalizado de autores masculinos en los dos bancos de datos, aunque hay que matizar que en el segundo (*CORPES XXI*) hay una mayor presencia de textos firmados por mujeres; la recurrencia de obras publicadas en España (también en ambos *corpus* destacando que en el *CORPES XXI* aumenta la nómina de títulos procedentes de Hispanoamérica); con respecto al soporte, en *CDH* predominan los libros mientras que en el *CORPES XXI* esta cifra se iguala o se ve superada por la prensa; por último, en cuanto a temática, y, a diferencia de los parámetros anteriores, señalar que la recurrencia de sus variables dependerá mucho más de la unidad pluriverbal de la que se trate.

6. REFERENCIAS

Arribas González, L. (2024). *¿Quién escribe sobre profesoras y alumnas? La presencia de estos términos en los textos del Siglo XXI* [comunicación oral]. III Congreso Internacional de Innovación Docente, Educación y Transferencia del Conocimiento. Debates y experiencias en torno a la innovación docente: visión actual y prospectiva. Online.

Arribas González, L. (2024). El término 'inteligencia artificial' en los corpus de la Real Academia Española: estudio documental. En *Educación 360: Emociones, tecnología, evaluación e inclusión en la era digital* (en proceso de edición). Dykinson S.L.

Arribas González, L. (2024). *El término 'inteligencia artificial' en los corpus de la Real Academia Española: estudio documental* [comunicación oral]. I Congreso Internacional FUTUREDUCA 2024: "Futuro de la tecnología en educación: la era de la inteligencia artificial". Online.

Arribas González, L. (2024). *La terminología náutico-marinera en el Corpus del Diccionario Histórico de la Lengua Española y en el Corpus del Siglo XXI* [comunicación oral]. II Congreso Internacional de Lingüística Hispánica en Italia. Online.

Arribas González, L. (2024). *Logos: una palabra, varios significados. Estudio de este término en el Corpus del Diccionario Histórico de la Lengua Española y en el Corpus del Español del Siglo XXI* [comunicación oral]. III Congreso Internacional de pensamiento, cultura y sociedad: Investigación, Divulgación, Transferencia (I+d+T). Online.

Real Academia Española (2023). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 14/03/2024 de https://dle.rae.es/

Real Academia Española (en línea). *Corpus del Diccionario Histórico de la Lengua Española.* Recuperado el 14/03/2024 de https://apps.rae.es/CNDHE/view/inicioExterno.view;jsessionid=34F9AC833AB591DD6EDD22977AFE7D6A

Real Academia Española (en línea). *Corpus del Español del Siglo XXI.* Recuperado el 14/03/2024 de https://www.rae.es/corpes/

SECCIÓN VII.

ARTE, IDENTIDAD Y GÉNERO

IDENTIDADE FEMININA NA POESIA DE MULHERES INDÍGENAS NO BRASIL: NATUREZA, FEMINISMO E MEMÓRIA

KEILA COELHO BARBOSA
Universidad de Sevilla

1. INTRODUÇÃO

Em 1976, o antropólogo brasileiro Roberto Cardoso de Oliveira publicou um trabalho de notável relevância científica intitulado Identidade, etnia e estrutura social, no qual analisou o significado da noção de "identidade étnica". Nesse estudo, o autor colocou a questão da identidade como uma noção bidirecional, tanto individual quanto coletiva, em que ambos os níveis permanecem interconectados. Nesse sentido, a identidade não é afirmada isoladamente, mas requer uma afirmação pessoal ou coletiva em relação aos outros. Em outras palavras, a identidade surge por oposição dentro de uma sociedade. Portanto, o surgimento de uma identidade étnica pressupõe a existência de um contato interétnico assimétrico em uma posição de conflito ou "fricção interétnica".

Seguindo a tese defendida por este autor, a abordagem de uma identidade étnica faria sentido em termos de diferenciação. No caso das mulheres indígenas brasileiras, isso implica uma dupla especificidade de sua condição, tanto feminina quanto indígena, na sociedade brasileira.

Desde o final do século XX, um grupo de mulheres indígenas brasileiras começou a usar a poesia em língua portuguesa para reivindicar uma identidade baseada em um vínculo espiritual com o patrimônio cultural dos povos indígenas dos quais descendem. Essas expressões literárias emanam de suas experiências em um país como o Brasil, onde, em nome da miscigenação étnica e cultural, a identidade ou a

especificidade cultural desse grupo populacional descendente dos habitantes originais desse território tem sido amplamente ignorada.

Esta literatura ainda é um fenômeno relativamente recente no Brasil. Surgiu de forma tímida, mas teve um progresso notável à medida que a sociedade brasileira se tornou mais consciente da memória escrita dessa parte quase desconhecida de sua sociedade. De fato, estima-se que hoje existam mais de 50 escritores indígenas em atividade. Há várias razões para seu nascimento e desenvolvimento. Para Oliveiri-Godet, o surgimento da literatura indígena está intimamente ligado a uma série de fatores, como um maior interesse geral do público brasileiro pelas questões sociais indígenas, uma crescente organização e consolidação dos movimentos sociais indígenas, especialmente a partir da década de 1980, e o acesso progressivo de parte da população indígena à educação universitária (Oliveiri-Godet, 2020, p. 142).

A combinação desses fatores, num contexto de restauração democrática no Brasil, após o final da ditadura militar, permitirá que as poetisas indígenas possam utilizar a escrita em língua portuguesa para estabelecer um diálogo com a sociedade brasileira. Um dos temas fundamentais deste diálogo é o reconhecimento de aquela identidade pessoal e coletiva, como mulheres e como indígenas, esquecida e até negada durante tanto tempo.

2. OBJETIVOS

O objetivo desta pesquisa é identificar as ideias centrais com base nas quais as poetas indígenas, por meio da criação literária em português, reconstroem sua própria identidade como mulheres e como indígenas na sociedade brasileira contemporânea, rompendo com o princípio da miscigenação, que tem constituído o discurso político oficial do país desde sua independência.

3. METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi de tipo qualitativo. Para tanto, partimos de uma amostra representativa da criação poética escrita em português por

autoras indígenas. Com base nessa amostra, procedemos à seleção e análise dos poemas que mais claramente refletem os sentimentos das autoras sobre a realidade social da mulher indígena no Brasil contemporâneo, bem como seu reflexo na reivindicação de sua identidade como mulher e indígena. Para essa análise, incluímos trechos de poemas que ilustram as questões com as quais estamos lidando. Também utilizamos nesta pesquisa várias fontes secundárias destinadas a contextualizar, do ponto de vista social, cultural e literário, os aspectos da identidade expressos nesses poemas.

Nesta pesquisa, partimos da hipótese de que o uso da língua oficial do Brasil, o português, é um meio de diálogo usado pelas poetisas indígenas com o restante da sociedade brasileira, no qual a expressão da identidade ocupa um lugar central.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que diz respeito aos resultados e à discussão, esta pesquisa nos permitiu verificar que, na poesia de autoras indígenas, a expressão de sua identidade como mulheres descendentes dos povos originários do país se baseia em quatro eixos básicos. O primeiro deles é o da identidade coletiva, em face da fragmentação e do isolamento a que esses povos foram submetidos durante séculos de colonização. O segundo é a vinculação da identidade da mulher com os ciclos da natureza, por meio de seu poder de procriação e regeneração, diante das ameaças da sociedade contemporânea. A terceira é a reinterpretação dos postulados feministas de acordo com a realidade social de seus povos. Por fim, essa identidade se baseia no papel da mulher indígena como depositária e transmissora do conhecimento ancestral desses povos.

4.1. O SUJEITO LÍRICO COLETIVO

No que se refere à presença da coletivização da identidade, devemos ter em conta que no caso da literatura dos autores indígenas, os poemas nunca versam somente sobre o "eu" como agente criador da menssagem. Realmente, o sujeito lírico aparece integrado numa dualidade formada pelo "eu coletivo = nós", o eu-povo, eu-etnia, o grande "eu" que

só se funda na identidade do “nós”. Por isso, o livro é um testemunho dos caminhos enfrentados pelos povos indígenas no processo de tentativa de apagamento sistematizado de seu processo identitário (Souza, Apontes, 2021, p. 449).

Assim, como resposta ao isolamento a que esses povos foram submetidos por tanto tempo, na poesia das mulheres indígenas há uma clara tendência de fundir o sujeito poético com uma coletividade, como a nação indígena na qual elas estão culturalmente inseridas. Autores como Barros (2021, p. 96) interpretam esse vínculo em um sentido bidirecional, afirmando que na poesia indígena: "O "eu", como indivíduo, é inseparável do "nós", como nação indígena. Essa ligação mútua demonstra que, ao falar do coletivo, um discurso sobre si mesmo, assim como ao lidar com sua existência pessoal, afirma-se que ele está ligado ao grupo".

Um exemplo dessa coletivização do sujeito lírico pode ser encontrado no poema "Identidade indígena", de Eliane Potiguara, no qual ela escreve:

> Mas não sou eu só
> Não somos dez, cem ou mil
> Que brilharemos no palco da história.
> Seremos milhões unidos como cardume
> E não precisaremos mais sair pelo mundo
> Embebedados pelo sufoco do massacre
> A chorar e derramar preciosas lágrimas
> Por quem não nos tem respeito (...). (Potiguara, 2004, p. 104)

Nesses versos, podemos ver como a autora funde sua memória e seu destino com o de todos os descendentes dos povos originais. Essa fusão se baseia em uma mensagem de unidade e esperança para todos os povos indígenas deslocados de seus territórios de origem pelo massacre colonial. Em outras palavras, a coletivização não está relacionada a uma questão étnica, mas a um passado comum e a uma causa comum.

Outro exemplo do que poderia ser descrito como uma coletivização pan-indígena pode ser encontrado no poema "Quando uma cunhã se sente fraca", escrito por Glicéria Tupinambá, quando, referindo-se às mulheres, ela se expressa no seguinte sentido:

Cunhã guerreira
Cunhã mãe
Cunhã forte
Coberta pelo manto da coragem
Dando os passos da certeza
Quebrando as barreiras
A sabedoria é seu guia
A Memória seu caminho
Ao chegar no topo do tempo
Veja com os olhos da pele
Sinta as estrelas do universo
Sua arma, o arco
Sua missão, o maracá dirá
Os obstáculos, os rios contornar. (Tupinambá, 2022, p. 114)

Nesse poema, podemos ver como a autora se refere a uma mulher indígena (Cunhã) em abstrato, com a qual ela funde o sujeito poético. Apesar da diversidade de povos indígenas que vivem em todo o Brasil, com suas línguas e realidades culturais específicas, a ameaça de extinção da identidade é igualmente generalizada. Por essa razão, nesse poema, a autora capta os eixos identitários essenciais da mulher indígena, como sua faceta de luta diante das barreiras e obstáculos impostos pela sociedade contemporânea. Nessa missão, a autora se refere a dois aspectos constitutivos dessa identidade, a saber, os ensinamentos dos ancestrais e a memória, como um guia em seu caminho pela vida.

4.2. IDENTIDADE FEMENINA E NATUREZA

Outro aspecto que sustenta a identidade feminina na poesia das mulheres indígenas brasileiras é sua ligação com a natureza. A própria Eliane Potiguara, em uma das reflexões contidas em sua obra *Metade cara metade mascara* os aspectos essenciais dessa ligação:

> O meio ambiente, o território, o planeta Terra estão intrinsecamente ligados ao ventre da mulher indígena, a mulher selvagem nos dois sentidos (primeira cidadã do mundo e intuitiva) e por isso não haverá defesa ambiental se não se destacar a influência, o conhecimento milenar da mulher, do ser que habita esse meio ambiente. Isso é um testemunho para a sociedade e para a formação da cidadania brasileira. Se a natureza deve ser respeitada em seu ciclo de existência e valorizadas as fases da lua, da maré, do sol, da colheita, as mulheres indígenas devem ter o mesmo tratamento (Potiguara, 2004, p. 56).

Esse vínculo íntimo é apresentado de diferentes maneiras. Por um lado, em paralelo com a terra, a mulher é apresentada como geradora de vida e renovação que perpetua a identidade indígena. Por outro lado, esse vínculo assume um sentido trágico, no qual a mulher e a natureza representam a memória traumática coletiva da colonização, apresentada como uma história de violação de sua intimidade corporal e do ambiente natural em que vive. No entanto, a natureza acaba sendo um ponto de referência para a esperança indígena, como uma perene preservação de sua identidade.

Esse paralelismo da mulher indígena com a natureza, na função de gerar vida e regenerar a identidade indígena, pode ser visto no poema "Ser indígena", de Eva Potiguara, quando ela escreve:

> Ser indígena não é folclore
> É honrar os ancestrais
> Retornar à terra Mãe
> Como sementes essenciais
> Renascer todas as manhãs
> Como o sol nos milharais
> É recriar o amor à vida
> Em novas leis matriarcais (…). (Potiguara, 2022, 105)

Com relação ao efeito da colonização após a chegada dos europeus ao Brasil, a poesia dessas mulheres indígenas nos apresenta inúmeros exemplos que refletem o trauma individual e coletivo da degradação da ordem social dos povos indígenas e do ambiente natural em que vivem. Dessa forma, a profanação desses ambientes está intimamente associada à profanação dos corpos das mulheres indígenas. Essa identificação da colonização como um ato de violação simultânea da terra e do corpo da mulher indígena é demonstrada no poema "Meu sagrado violado", de Jama Wapíchana, no qual ela escreve: "Meu sagrado violado":

> Meu Sagrado foi tocado
> Ele me tocou, ela foi tocada e as outras também foram tocadas
> Nós mulheres fomos tocadas
> Meu território Sagrado foi tocado
> Eu chorei, eu sangrei eu sofri
> Nós sofremos.
> Meu território sagrado foi tocado
> Meu território sagrado não será mais tocado. (Wapíchana, 2022, p. 128)

Mas, além do lamento da profanação colonial, a natureza continua a se apresentar como um refúgio de identidade ancestral ao qual sempre se pode agarrar diante da ameaça de extermínio. O conhecimento ancestral dos povos indígenas é gerado pelo contato com a natureza, cuja qualidade essencial é sua capacidade de regeneração. Assim, a identidade dessas mulheres indígenas está associada, em inúmeros exemplos, a essa capacidade regenerativa da natureza. Essa ideia está presente no poema "Mulher um Aguyje ancestral", de Bea Guaraní:

> Para vocês, queridos amigos,
> Para você, meu benquerer.
> Contar-te minha vida hoje eu quero,
> Para te fazer entender.
> Houve um tempo em que até o meu sangue,
> Tentaram desonrar e oprimir
> E..., da nossa mãe natureza,
> Fortemente pude me nutrir. (Guaraní, 2022, p. 57)

A natureza é mais uma vez um refúgio de identidade para essa poeta como cenário físico e ideológico para o conhecimento de seus ancestrais. Dessa forma, a relação com o ambiente natural nos é apresentada nessa poesia como um pilar da identidade indígena em face da relação extrativista da sociedade pós-colonial com o meio ambiente.

4.3. FEMINISMO E IDENTIDADE

No contexto de uma expressão literária realizada principalmente por mulheres poetas que, coletivamente, levantam uma voz reivindicatória como mulheres indígenas, seria de se esperar, a priori, uma presença marcante de postulados feministas que hoje se espalham pelo mundo, atravessando fronteiras e ambientes culturais.

No entanto, a pesquisa realizada nos mostra que, nessa poesia, a expressão da identidade feminina não se apresenta em oposição ou competição com o papel do homem em suas comunidades indígenas. As experiências dessas mulheres são, em muitos aspectos, diferentes daquelas das sociedades "brancas" nas quais as teorias feministas foram construídas. Isso não quer dizer que as sociedades em que vivem os povos indígenas estejam livres do comportamento patriarcal. Entretanto, na opinião de pesquisadores como Fabiane Cruz (2020), esses comportamentos devem ser interpretados no contexto da progressiva apropriação

ocidental da cultura indígena por meio do colonialismo, e não como um elemento integrante do conjunto de valores desses povos. Nesse sentido, conforme demonstram inúmeros estudos, na América Latina, e especialmente no Brasil, as mulheres foram as mais afetadas por um processo de colonização marcado por uma orientação patriarcal e por uma miscigenação étnica e cultural obtida por meio da coerção de seus corpos e de sua identidade cultural.

De fato, como aponta Fernanda Vieira (2019), o dilema identitário da mulher indígena não está entre seu papel social nas esferas doméstica e pública, mas entre a sobrevivência cultural ou o extermínio. Esses contextos são, portanto, muito diferentes daqueles do feminismo ocidental e determinam a adoção de uma posição de solidariedade com os homens indígenas na luta por melhores condições de vida dentro do território indígena, bem como pelo seu direito a esse território.

Nesse sentido, a poesia de Elaine Potiguara expressa exemplos dessa solidariedade e da interação entre homens e mulheres em sua estratégia de sobrevivência identitária, como se reflete no poema "O Segredo das Mulheres", que traz os seguintes versos que inclui os seguintes versos:

> Durante séculos
> As avós e mães esconderam na barriga
> As histórias, as músicas, as crianças,
> As tradições de casa,
> O sentimento das terras onde nasceram,
> As histórias dos velhos
> Que se reuniam para fumar cachimbo.
> Foi o maior segredo das avós e das mães.
> Os homens, ao saberem do segredo,
> Ficaram mais fortes para o amor, lutaram
> E protegeram as mulheres.
> Por isso, homens e mulheres juntos
> São fortes
> E fazem fortes os seus filhos
> Para defenderem o segredo das mulheres.
> Para que nunca mais aquele homem branco,
> Mate a história do índio! (Potiguara, 2018, p. 87)

A coesão e a interação entre homens e mulheres são apresentadas a nós como um pilar básico da resistência indígena à ameaça extintiva da colonização. Essa interação se baseia na complementaridade de funções entre os dois, e não na competição, como é o caso do feminismo ocidental. Nesse sentido, a autora atribui às mulheres a função de

transmitir o conhecimento ancestral à comunidade, fortalecendo sua identidade, enquanto os homens as protegem com sua força física.

Diante da solidariedade intersexual entre os povos indígenas, alguns postulados básicos do feminismo contemporâneo são apresentados, nessa poesia, em confronto com a cultura da colonização. A poetisa Iasipita Potiguara se expressa nesse sentido em seu poema "Se vai de Índio vai direito":

> Então se vai de “índio”, vai com a consciência de que nós mulheres indígenas, não somos fetiches de colonizadores.
> Não nos hipersexualizem!
> Se vai de “índio”, vai sabendo que não somos fantasias, somos realidade,
> sangramos sobre a terra todos os dias.
> Então vai lá, vai na nossa forma mais real.
> Vai sangrando! (Potiguara, 2022, p. 119)

O passado se torna presente, reaparecendo, nesses versos, a me-mória da apropriação dos corpos das mulheres indígenas pelos colonizadores e sua sexualização, derivada de sua nudez e vulnerabilidade. Aqui, o poeta se rebela contra o estereótipo ocidental da mulher indígena como selvagem e receptiva aos desejos sexuais do homem branco. Esse estereótipo está presente no imaginário coletivo da colonização desde a fundação do Brasil. Podemos vê-lo refletido em documentos como a famosa carta de Pero Vaz Ca-minhã ao rei de Portugal em 1500, ou na correspondência dos missionários jesuítas que construíram esse estereótipo sexualizado. Para os colonizadores, a mulher indígena foi associada, desde o início, a seres desprovidos dos preconceitos morais da religião católica no que diz respeito à sexualidade.

4.4. A MULHER INDÍGENA E A MEMÓRIA DA IDENTIDADE

Como considera o escritor indígena Daniel Mundukuru, a memória dos conhecimentos ancestrais constitui o elemento essencial do caráter de resistência que permeia a literatura indígena brasileira. Assim, este escritor defende que a memória é, ao mesmo tempo:

> Passado e presente, que se encontram para atualizar os repertórios e possibilitar novos sentidos, perpetuados em novos rituais, que, por sua vez, abrigarão elementos novos num circular movimento repetido à exaustão ao longo da história. (Mundukuru, 2018, p. 81)

Essa ideia deve ser interpretada no contexto da sociedade brasileira contemporânea, na qual milhares de descendentes de povos indígenas vivem deslocados nas grandes cidades, acabando por perder, após várias gerações, sua identidade étnica. Como um final desse processo, para essas pessoas restam apenas suas características físicas, como testemunhas de seu pertencimento a um povo que não existe mais. Diante desse perigo iminente ou consumado de extinção da identidade, a poesia indígena surgirá como um meio de resistência e reconstrução com base na memória da cultura indígena ancestral.

Esse conhecimento do legado ancestral sujeito à missão transcendental de servir de alimento para o renascimento da consciência coletiva indígena possui uma importante presença na poesia ue aqui analisamos. Um exemplo de esta idea é mostrado por Márcia Kambeba em seu poema "Ser indígena – Ser Omágua" quando escreve:

> Sou filha da selva, minha fala é Tupi.
> Trago em meu peito,
> as dores e as alegrias do povo Kambeba
> e na alma, a força de reafirmar a
> nossa identidade,
> que há tempo fico esquecida,
> diluída na história.
> Mas hoje, revivo e resgato a chama
> ancestral de nossa memória. (Kambeba, 2013, p. 24).

Aqui a memória ancestral traz a dor acumulada ao longo dos séculos, mas também a esperança, porque essas dores e alegrias são o alimento para o renascimento de uma identidade que muitos pensavam estar extinta.

Como mencionamos anteriormente, na maioria dos casos as autoras representam às mulheres indígenas em abstrato com suas vozes. Porém encontramos interessntes exceções como acontece com a obra poética de Auritha Tabajara, que em seu poema autobiográfico "Coração na aldeia, pés no mundo" (2018: 34) relata em primeira pessoa a transmissão matriarcal do conhecimento ancestral indígena:

> À luz da ancestralidade,
> Honro a mi genitora.
> Ouço seus ensinamentos,
> Tradições, conhecimentos
> De uma grande mestra".

Entretanto, esse conhecimento ancestral, transmitido pelas mulheres entre as gerações, não se limita à formação de uma visão pessoal do mundo, mas se torna um alimento vital para a sobrevivência da identidade coletiva de seu povo. Nesse sentido, essa autora se expressa em seu poema "Iracema Tabajara", no qual enfatiza a transcendência da missão da mulher indígena de manter viva a cultura de seu povo:

> Essa força feminina
> Traz um sagrado poder(...)
> Nossa ancestralidade,
> É nossa diversidade,
> Que nos faz sobreviver.
> Minha avó é uma referência, desde criança,
> Até me tornar mulher,
> Nas histórias que ela ensina,
> Ela me ensinou a dizer.
> Que as mulheres têm seu lugar
> Raízes que nunca acabam. (Tabajara, 2023, p. 73)

Os exemplos citados acima mostram como, na poesia indígena, as mulheres atuam como um elo entre as novas gerações e o conhecimento, a sabedoria e as tradições dos antepassados. De fato, como argumenta Bailey (2010), é desse conhecimento e dessas histórias ancestrais que emana o poder feminino nas sociedades indígenas. Trata-se, portanto, de um poder que vai além da mera construção da identidade feminina e se estende a toda a comunidade indígena que elas representam na escrita.

Na poesia analisada, essa memória de identidade é desenvolvida de duas maneiras. Por um lado, é um meio de transmissão de tradições ancestrais que refletem os ensinamentos do passado, mas, ao mesmo tempo, é projetada para o presente e o futuro, servindo de base para as demandas políticas, sociais e culturais que os povos indígenas expressam hoje à sociedade e ao Estado brasileiro. Esse duplo caráter confere à poesia dessas mulheres indígenas, nas palavras de Bailey (2010, p. 214), um caráter de "ativismo espiritual", representado pela mulher, como fonte de vida e como guerreira, na busca de sua afirmação cultural e de uma nova ordem social.

6. CONCLUSÃO

Concluindo a pesquisa que realizamos, e de acordo com os objetivos propostos e as hipóteses levantadas, verificamos que, para as poetisas indígenas brasileiras, a expressão da identidade transcende a esfera individual e a lógica da exclusão, para formar uma reivindicação de respeito e inclusão na sociedade brasileira moderna, como descendentes e portadoras dos valores e ensinamentos dos povos originais do Brasil.

Essa reivindicação de identidade se baseia em quatro fundamentos: em primeiro lugar, a coletivização do sujeito poético, abraçando a causa comum de todos os povos indígenas. Em segundo lugar, a ligação da identidade das mulheres com os ciclos da natureza em uma mensagem de esperança. Assim como a natureza, as mulheres têm a capacidade de regenerar a identidade indígena ameaçada. Em terceiro lugar, podemos nos referir à complementaridade entre homens e mulheres na cultura ancestral indígena como base da noção das relações de gênero para estas poetas. Por fim, essa identidade feminina se baseia no papel da mulher como depositária e transmissora do conhecimento dos ancestrais, como elo entre o passado, o presente e o futuro. Todas essas ideias fazem parte de uma construção de identidade que usa a poesia em português como ferramenta formal para estabelecer um apelo ao diálogo com a sociedade brasileira na qual essas autoras estão integradas e com os povos de seus ancestrais. A transição da oralidade para a escrita marca uma nova direção no desenvolvimento cultural dos povos nativos do Brasil. Esse processo é brilhantemente descrito pela autora Márcia Kambeba, que afirma: "Com a escrita nasce a "literatura indígena", uma escrita que envolve sentimento, memória, identidade, história e resistência" (2018, p. 39).

8. REFERÊNCIAS

Bailey, C. (2010). Uma nova Iracema: a voz da mulher indígena na obra de Eliane Potiguara, Revista Iberoamericana, 26, 201-215.

Barros, R. (2021). Memórias e auto-histórias: Poéticas indígenas de autoría femenina, Igarapé, 14 (2), 92-105. https://doi.org/10.47209/2238-7587.v.14.n.2.5993

Cruz, F. (2020). Feminismo indígena ou Nhandutí Guasu Kunhã: A rede de mulheres indígenas pelos direitos ancestrais e reconhecimento ético. Em J. Dorrico, F. Danner, L. Danner (Eds.), Literatura indígena brasileira contemporânea: autoria, autonomia, ativismo, (pp.41-60). Fi.

Guaraní, B. (2022). Mulher um Aguyje ancestral. En Potiguara, E. y Ratton, V. (Eds.), Álbum biográfico Guerreiras da Ancestralidade (p. 57). Amare.

Kambeba, M. (2013). Ay Kakyri Tama. (Eu moro na cidade). Grafisa Gráfica.

Kambeba, M. (2018). Literatura indígena: da oralidade à memória escrita. Em J. Dorrico, L. Danner, H Correia, F. Danner (Eds.) Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção, (pp. 39-44). Fi.

Mundukuru, D. (2017) Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afeto: roda de conversa com educadores. UK'A.

Mundukuru, D. (2018) Escrita indígena: registro, oralidade e literatura O reencontro da memória. Em J. Dorrico, L. Danner, H Correia, F. Danner (Eds.) Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção, (pp. 81-83). Fi.

Oliveira, R. (1976) Identidade, etnia e estrutura social, Livraria Pioneira.

Oliveiri-Godet, R. (2020), A emergência de autores ameríndios na literatura brasileira. En J. Dorrico, F. Danner, L. Danner, (Eds.), Literatura indígena brasileira contemporânea: autoria, autonomia, ativismo, (pp. 103-168). Fi.

Potiguara, E. (2004). Metade cara metade máscara, Global.

Potiguara, E. (2022). Ser indígena. En Potiguara, E. y Ratton, V. (Eds.), Álbum biográfico Guerreiras da Ancestralidade (p. 105). Amare.

Potiguara, I. (2022). Se vai de índio vai direito. En Potiguara, E. y Ratton, V. (Eds.), Álbum biográfico Guerreiras da Ancestralidade (p. 119). Amare.

Souza, K, Apontes, S. (2021). Um livro inteiro, "Metade cara, metade máscara": a poeticidade da dor da retomada/reencontro em Eliane Potiguara. Muiraquitã: Revista de letras e humanidades, 9 (2), 449-454. Universidade Federal do Acre. https://doi.org/10.29327/210932.9.2-30

Tupinambá, G. (2022). Quando uma Cunhã se sente fraca. En Potiguara, E. y Ratton, V. (Eds.), Álbum biográfico Guerreiras da Ancestralidade (p. 114). Amare.

Vieira, F. (2019) Eu Não Sou Sua Princesa: um diálogo entre mulheres. Ekstasis: revista de hermenêutica e fenomenologia, 8 (2), 151-164. https://doi.org/10.12957/ek.2019.49318

Wapíchana, J. (2022). Meu Sagrado violado. En Potiguara, E. y Ratton, V. (Eds.), Álbum biográfico Guerreiras da Ancestralidade (p. 111). Amare.

HOW THE OTHERS SOUND? UNDERSTANDING THE INTERSECTIONAL RELATION BETWEEN GENDER AND DISABILITY IN THE MUSICAL CONTEXT.

GABRIEL BARTH DA SILVA
Universidade Federal do Paraná

1. INTRODUCTION

This essay is situated in the perspective of disability from the social model (Oliver, 1983; Davis, 1995) accompanied by the insertion of the gender studies debate in the field of the disability studies (Diniz, 2003, 2007; Garland-Thompson, 2005, 2011, 2012). As Diniz (2003) has already pointed out, there is a predominance of thinking about disability from the perspective of developmental psychology, biomedicine or special education. This is true in the case of the research made on the experience of musical practice in the context of the person with disabilities, with a focus on rehabilitation. I want to propose thinking about these experiences from a different angle, locating myself in the articulation between gender studies, disability studies and the sociology of music (Becker, 2008; Small, 1998, 1999) and trying to, with this angle, propose a change of perspective, to investigate this chain of interaction by the experience of the person with disabilities as a whole person, without the need of focus on the clinical intervention aspect.

2. METHODOLOGY

Considering this proposal, I carried out a search in databases such as Scielo, LILACS, Redalyc and Google Scholar with the key concepts in Portuguese (*música*, *deficiência*, *gênero*), in Spanish (*música*, *discapacidad*, *género*), and in English (music, disability and gender). I found a number of investigations that worked on and explored the

relationships between at least two of the concepts researched, but none that aimed to investigate the interactions between the three as the central objective of the investigation. At most, a case was cited in a study, such as gender studies being briefly evoked in works debating the relationship between music and disability (Lubet, 2011), or brief musical examples by authors who deepen the debate between gender studies and disability studies (Garland-Thompson, 2012). I therefore realise that I can contribute to this gap in disability studies, gender studies and music studies by focusing on the interactions of these fields.

I want to reflect on how the experiences of disabled musicians have been marked by disability and gender, and how these axes of differentiation constitute the daily lives of these people and the meanings they attribute to their formal musical practice. This articulation is inspired by the studies of Noleto (2019) when he emphasises how it is possible to see a meeting between singing, which is close to a feminine musical domain, and composition, which is linked to a musical domain in the masculine symbolic universe, which generates "contradictions" typical of gender intelligibility, demonstrating that there is no single possible articulation of gender and sexuality identities. These dilemmas are transposed to the musical field by thinking that there are no coherent and intelligible musical skills and interests in different musical practices. There is no natural relationship between composition and hetero/cisgenderity, nor between singing and femininity or male homosexuality. However, in the author's experience, when colleagues discover that he also composes, they are greeted with surprise because there is no expectation of his production.

As Noleto (2019) points out, when articulating gender, sexuality and musical composition, disability and gender also seem to be mobilised as categories that position subjects differently in the process of musical training. This is because women, for example, are expected to take on less complex activities. In a similar vein, people with disabilities are not expected to dedicate themselves to musical practice, given the perspective that disability is an important sensory "lack" for a field in which sensoriality seems to be fundamental. In the author's case, homosexuality presents itself as an axis of differentiation that transforms

his expectations as a man of what role he plays and acts in the formal musical field, for example, and I draw on this to try to think about how and if the axis of disability modifies gender expectations.

3. DISCUSSION AND RESULTS

In order to understand the possibilities of an investigation that aims to articulate these three concepts, I will briefly situate some points in the debates on disability, gender and music and then consider works that intersect at least two of these axes and, finally, think about how they could benefit from an intersectional analysis of the three categories. From Lopes' research (2022), I was able to see how disability provokes the imaginary about what a body can do, what it means to be a person, about desires, politics, morality, what is good, whole, complete, human and universal. Through his work, I have come to understand how even in contexts where there is no apparent disabled person, or when there are few, situations are still marked by disability; how gender is deeply constituted in contexts where there are no women, or about markers of raciality when there are only white people. His work makes it possible to announce disability as an analytical category, which is presented in metaphors, in imaginaries that are linked in a subalternising way to disability. In addition to making explicit how disability, as well as difference in general, is social, hierarchical, intersectional, positive and systemic. There is also a sensitivity to remembering how disability, which has historically been thought of in terms of the scarcity of destinies, can also be associated with hope for the future, since all people will at some point live with a disability or with the experience of disability.

Debora Diniz (2007) points out how the disabled body is compared to the non-disabled body, with abnormality being an aesthetic and moral judgement, since both are just possibilities for a person's existence. This is emphasised by the fact that people with and without disabilities seek medical care at different times in their lives, and in both cases they may need it permanently in order to maintain life. The author emphasises how an important turning point in the analysis of people with

disabilities comes from the work of Mike Oliver (1983), who presents the concept of the social model of disability.

For this model, the causes of segregation and oppression are not to be found in injuries to the body, but in the social barriers in various instances of life in society, generated by continuous acts of discrimination. The alternatives for life as a citizen therefore did not lie in the search for new biomedical resources, but in political action. On this path, however, the advances of medicine are not denied, but the need to go beyond the medicalisation of injury is defended. This proposal helps us to think beyond special education as the benefits of using and learning music for people with disabilities, realising them as people who live their lives and relate to musical practice in their own way, just like any other individual. The work of Diniz (2007) also helps defend the need for the study I am proposing by pointing out that little is known about the various possible lifestyles of disabled people.

In order to situate myself in gender studies, it is extremely important to revisit the work of Joan W. Scott (1986, 2010) and Judith Butler (2004). Scott (1986) helps us understand how the inclusion of the category of gender in analyses of experiences does not presuppose a new analysis of women's conditions alone, but rather the rewriting of a new history as a whole, with an interest in class, race, gender and, I would add, disability, in order to understand the meanings and nature of oppressions based on inequalities of power. The author highlights how this position rejects biological explanations, linking them to cultural explanations that are imposed on a sexed body, criticising and continually reconstructing categories of analysis. Furthermore, an important point of her analysis that inspires this study is the focus on understanding how processes occur, rather than initially looking for the whys, since my aim is not, and I don't believe it is possible, to give answers based on universal and general formulations. Rather, I aim to understand how the interactions between these axes of differentiation take place in a given context and, more specifically, in the process of musical training in higher education. To this end, gender is a field of immense relevance for understanding the power relations that take place in this context,

understanding dynamics that are situated and which, being in flux, can be contested.

Scott (2010), in revisiting her work, also allows me to position myself analytically in terms of the content that will emerge when I go into the field. In criticising analyses that consider the meanings of "men" and "women" as fixed, merely describing them without questioning them, the author highlights how the use of gender as a category becomes important when we try "to think critically about how the meanings of sexed bodies are produced in relation to one another, how these meanings are deployed and changed. The focus ought to be not on the roles assigned to women and men, but on the construction of sexual difference itself" (2010: 225).

In the case of Butler (2004), it is important for me to think about gender regulations, with gender having its own specific regulatory and disciplinary regime. By situating gender as a norm, which may or may not be explicit, it is possible to think of it as incorporated into social actors, governing intelligibilities and defining parameters of what is recognised as the domain of the social. Gender, in this context, "is the apparatus by which the production and normalization of masculine and feminine take place along with the interstitial forms of hormonal, chromosomal, psychic, and performative that gender assumes" (2004: 42). It is through gender that masculinity and femininity are produced and naturalised, and it is also through gender that their definitions can be reconfigured, destroyed and denaturalised.

Based on the discussions on gender and disability, I will consider the musical studies of Howard S. Becker (2008) and Christopher Small (1998) in order to follow the paths they have opened up, but paying attention to the issues of gender and disability. Becker's (2008) proposal for investigating artistic processes emphasises the collectivity necessary for the work to take place, explaining the need to pay attention to the elements that make up the worlds of the arts. This involves the way in which the work is imagined, the daily processes practised with regard to the materials used in the artistic process, the reception of the public and their response, the aesthetic values shared with a particular group in which the artist is inserted, the techniques that are taught and worked

on for the activity, among various other processes that are linked to the day-to-day life of, in the case of my study, working with music.

On Becker's (2008) discussions, I can think about the social systems that produce artistic processes and how they survive, as well as how subjects experience these systems with their various structural nuances. However, a closer look at his work reveals how the field of sociomusical studies needs to be revisited from the perspective of disability studies when, right at the beginning of the book, the author expresses that "all art works, then, except for the totally individualistic and therefore unintelligible works of an autistic person, involve some division of labor among a large number of people" (2008: 14).

Small's work (1998) seeks to work with the term musicking. The author's proposal is to think about how performance is inherent and necessary for the musical event, explaining that the meanings of music are not only in the musical objects, since they necessarily have to be performed. Music exists to be performed, and there is no performance as a result of musical objects. The focus for understanding the meaning of music and its function is therefore not on musical objects, but on performance and listening, in other words, on actions, which results in the proposal to think of music as a verb, and research must therefore be linked to making music. This involves listening, preparing for a performance, taking part in any instance that affects the musical performance. This taking part involves dancing, the sounds of the environment, the constructions in which the performance takes place, all the details that relate to and make up musical practice. Musicking is therefore paying attention to any and all forms that involve musical performance, not thinking about aesthetic valuation, but collectivising musical making in the various attitudes and actions that take part in music events. In a lecture, Small (1999) emphasises: "the question that is most useful to us is not ‘What is the meaning of this musical work?’; no, the useful question is ‘What does it mean when this performance takes place at this time, in this place, with these people taking part?’" (1999: 13).

Small's (1998) perspective values the relationships that are bound up in the act of making music, with a web of relationships that last during the performance, accompanied by the webs that the performer creates

between the sounds. These relationships occur at the level of the physical location of the performance, the people who take part as musicians, the audience and all the other subjects involved, who relate to each other in a complex way. The author's perspective allows me to investigate and try to understand how all these levels of analysis present themselves in the accounts of those I will be investigating, realising how these networks of music make up their reality, affect and constitute their daily lives and musical reality.

With these references as a basis for understanding how each of the fields can be perceived and situated, I try to understand how various authors have worked on the intersections between these fields of knowledge. Considering that I don't see a methodological guideline or analytical tool for working in this axis of the three fields in the works I've read, they serve to inspire me as to which paths are interesting and possible to sensitise me when working in the field, or to pay attention to answering some of the questions I've asked myself while reading the texts when I feel the need to recontextualise the discussion when I bring another field of knowledge and experience into dialogue with the other two.

In order to understand the intersections between the axes of differentiation of gender and disability, I believe it is important to revisit the work of Diniz (2003). The author argues that feminist epistemology and feminist studies start from the same premise of taking a stand against inequality and oppression against vulnerable groups, as well as both defending the analysis of the differentiation between nature and society. However, feminist criticism makes it possible to complexify the social model of disability, which I mentioned earlier in this project, in terms of the principle of equality from the perspective of independence and the discussion of care.

The social model expressed that the elimination of social barriers would open up the productive potential of people with disabilities, which is criticised by feminist epistemology because of this overvaluation of independence when there are people who are incapable of achieving it, and there is therefore a need to think about the principle of interdependence. This model is therefore perceived as insufficiently revolutionary. The argument that, throughout life, all people are dependent has guided

the feminist debate, emphasising how many interactions are not symmetrically equal, and there are inequalities within the field of disability itself that are not resolved by social adjustments, and it is therefore proposed to base practices on the principles of care and interdependence. I believe this argument is important in order to understand how men's bodies, even if they are already gendered, come to be perceived in this process when their need for care in the experience of injury is made explicit, and it is immensely important to understand these dynamics in the processes that make up everyday sociability.

Gavério's (2017) study helps to deepen the debate and understand the link between queer theory, in its research into sexual deviants, and crip theory, people with disabilities. Both work with what is perceived as natural and healthy, and question the crystallisation of identities in disability movements and theories, as they not only criticise the naturalisation of people with disabilities, but also the "non-disabled" and the "able-bodied", explaining the unnaturalness of these perspectives on human processes. Thinking about this link between sexuality and disability makes it possible to sensitise research, in the case of music, into the affections that involve practice and expressiveness at the moment of practice in its different contexts, and how these affections also mobilise the subject politically in their daily lives.

Fernández's (2014) proposal focuses on the barriers faced by women with physical functional diversity, observing gender inequalities between groups of people with disabilities. The author also highlights how the theory of intersectionality broadens the analysis of the interaction of gender and race, and emphasises the importance of this prism in the analysis, while perceiving the need for research focusing on functional diversity with the axes of gender differentiation. The differences between genders in this case allow us not to create an ideal category when talking about disabled musicians, as will soon be realised in some studies. Thinking about difference as necessarily constituting people's daily lives in their various activities, and this was one of the gaps I realised in research into music and disability.

The contribution of Rosemarie Garland-Thompson (2005, 2011) is also invaluable to my research proposal. Garland-Thompson (2005)

emphasises how feminist disability studies situate the experience of disability in a context of rights and exclusions, understanding the relationships between the body, the self and identity formation, allowing disability to be reimagined. Her work also highlights the tendency to avoid thinking about disability through medical diagnostic categories, focusing on the patterns of meaning attributed to bodies rather than specific forms, functions and behaviours. It also questions the use of already indicating and consolidating the subject as disabled, preferring the use of terms such as "characteristics we think of as disabled" rather than "deformities", for example.

According to Garland-Thompson (2005), "feminist disability studies can make us all reimagine more deeply what it means to have a dynamic and distinct body that witnesses its own perpetual interaction with the social and material environment" (2005: 1582). Bodies are accommodated, unlike attempts to eliminate them. Garland-Thompson (2011) also uses a term very relevant to research with people with disabilities called misfit. Thinking, for example, about how a square shape doesn't fit into a round hole, the author realises that the problem isn't with the shapes, but with their juxtaposition and the attempt to fit them together. Fitting occurs when there is a harmonious interaction between the body and the environment that supports it, and un-fitting occurs when the environment does not support the form and function of the body that inhabits it, and this dynamic of body and world is productive of fitting and un-fitting. The materiality of spaces matters in this prism of analysis when thinking about this encounter between the body and the world, thinking about which generic bodies come into contact with a generic world, the particularities of the mismatches of the people who experience them, and the defence of changing the shape of the world, not the bodies.

I realise the great potential of thinking along with Small (1998) in this proposal by understanding all the symbolic and material elements that contribute to making music, and how they permeate the experience of people with disabilities. Thinking about performance venues, the instruments one comes into contact with, and paying attention to which body this material dimension was made for is essential to understanding the whole sphere of music-making. Gender and disability are not

exceptions or individualities to be thought of, but rather constituents of this very logic of formulating spaces, returning to the importance of thinking of them as analytical categories, as expressed by Lopes (2022).

The approach of thinking about musical practices from a gender perspective has already been implemented in various strategies. Nogueira and Rosa (2015), at the start of their investigation into the experience of women in music, emphasise how "poetry and music are born out of ruptures and the pain that transforms. It's a creative process in the broad sense where, by creating our own artistic and knowledge-producing paths, we also reinvent ourselves as people" (2015: 27). This reading echoes the entire work of thinking about a feminist music theory, which doesn't just think about the rationality of the musical process, but also contemplates the body and desire in the musical process along with the context in which the work and practice are inserted. Gender, race and sexuality are not just physical dimensions of analysis, but their psychological, historical, cultural and political processes are also addressed. New ways of listening are experienced, and it is important, in my case, to understand how the experience of people with disabilities constitutes their own ways of experiencing music, and how this aligns or not with the structures surrounding musical study and practice.

In this proposal to sensitise and embody musical analysis, Nogueira and Rosa (2015) also point out how in the musical universe there is a disqualification of women's intellectual work, in which the ideal of femininity is aligned with women singers to the detriment of women instrumentalists, composers or intellectuals, suffering veiled and explicit punishments in the devaluation of their work in judging the value of the musical product. This process is corroborated by Santos (2019) who, when analysing the professions of women in the São Paulo State Symphony Orchestra (OSESP), highlights how "Western classical music is historically understood as a masculine space, with the invisibility or, often, absence of the female presence being naturalised in the medium" (2019: 225). The author also emphasises how men are encouraged to develop a theoretical relationship with musical practice, in its scientific and aesthetic character, while musical practice is more expected for

women, even generating separations between theory and performance in the disciplines of composition and musical practices.

Understanding how gender influences, marks, characterises, positions and creates expectations in the experience of musical practice is invaluable for this research proposal, as it helps to understand, for example, what functions are determined by gender in the musical space. I want to understand who should sing and who should write, who is a virtuoso or not, I want to understand whether or not disability affects the intellectual position of the male gender identity in musical spaces, and how this axis of differentiation influences work in music. In Caldeira's dissertation (2021), it is also possible to become sensitised to the vocal performance of transgender singers, pointing to silenced and mutilated voices that do not align with the cisheteronormative standards of music-voice practices. Like everything else in life, music is crossed by the operation of gender, and this practice is also regulatory when there are punishments for those who don't fit in with the generic expectations of performance, with compositions for certain genders. The patterns of vocal masculinities and femininities do not occur by choice as a rule, but by the need to fit in, which dictates musical success.

Another author that I have identified as being of immense relevance to this work, which I mentioned in the introduction to the project, is Rafael da Silva Noleto (2012, 2019). Musical performance is approached by Noleto and Neto (2019) as another of the performative acts carried out in everyday life, with artistic realisations also being inscribed in this register in the expressions of "gender, race and sexuality that form our understanding of the world and social relations" (2019, p. 27). Performances reveal the processes of subjectivation, which formulate and systematise ways of being and being in the world through axes of differentiation, opening up the possibility of observing how they are expressed in musical practices.

A final contribution to the present discussion between gender and music comes from the way in which Noleto (2012) characterises the interviewees in his work when investigating the relationships of homosexual men with Brazilian popular music divas. The author points out that "it is important to emphasise that, just as there are various femininities and

masculinities, there are also various homosexualities" (2012: 47), explaining that homosexualities include a multiplicity of tastes, preferences and identities that are not necessarily linked to art. I make these reservations because I don't want to generalise the experience of people with disabilities, nor the universe of people with disabilities involved in musical practice, but I do want to see if there are common elements in the experience of these people in the spatial section I made, and what emerges as relevant to these subjects in these musical experiences.

One of the most important references in the study of music and disability is Alex Lubet (2011). His book *Music, disability and society* presents several reflections of immense relevance to this study, but due to the nature of the research project, I will only try to discuss points that I perceive to be more central to thinking about the research. For the author, an important starting point is to explain the social representations of musical practice as an individual's extraordinary ability, which makes its juxtaposition with disability complex. As a musician who became a disabled person as a result of a nerve injury in his right arm, the author became someone "unprepared" for classical music practice, altering his experience of music.

The article by Silva and Louro (2023) explores the experience of one of the authors in a higher education course in Music, who had been a voice professional since she was a teenager, with continuous care for her voice. However, at the age of "24, I began to develop repeated cases of hoarseness after allergic crises, related to periods of great emotional stress and intense use of the singing voice, due to the intensification of studies and working singing at night" (2023: 8). This resulted in a hoarse voice, with muscular tension and a strangled characteristic. She was diagnosed with Spasmodic Dysphonia, or Laryngeal Dystonia, in 2021, having started her degree in Music in 2018. This experience completely altered her experience in higher education, whether it was in the entrance and skills tests because there was no diagnosis to present to the University, in the subjects with the greatest vocal effort, which caused headaches, abdominal and neck muscle pain, as well as speaking little in class due to the characteristics of her voice. The work helped to raise awareness of the cases of people with disabilities without a

diagnosis, the relationship between the presence or absence of a diagnosis in assessments and institutionalised musical practices, and the possibility of developing a disability during the course.

Lubet (2011) expresses how musicians have a complex relationship with the medical and legal world in their profession, as the performance of any music has an impact on health, causing trauma to the body. Many classical musicians develop injuries to their upper limbs as a result of repetitive movements, as well as a loss of hearing as a result of continuous exposure. This leads to health and occupational problems, resulting in great fear among the professional category about the possibility of injury. This fear is justified because, for example, the world of classical music has difficulties accommodating people with disabilities because it comes from a rigid cultural system that aims for perfection in performance, which comes from a generic body that is normalised and constructed as an ideal. This excludes the possibility of compositions that sometimes could only be thought of from different lifestyles and experiences, such as those of people with disabilities. Along these lines, the author highlights how there are musical genres that are more receptive to difference, such as jazz, which is based on original interpretations, usually through improvisation, but also through other practices such as arranging, composing, etc., making it more welcoming to people with disabilities. Observing these nuances emphasises the need to understand the context of people with disabilities in music also from the musical genres in which they are situated, as well as supporting the need to investigate musical practice with disabilities by considering the strong link between the possibility of injury from the activity itself, and the imaginaries shared by the professional class around these injuries.

Oliveira and Reily's (2014) research into the stories of blind musicians also shows how, despite their different life trajectories, the support of their families and communities of origin, and, when they became adults, their spouses and other relatives, proved to be immensely important for their musical journeys. For all of them, musical practice began in childhood and lasted throughout their lives in formal and informal studies, and the most important aspects of the support centred on "in childhood, the support comes in the form of funding for lessons, buying

instruments, preparing materials, motivation and organising the routine; in adulthood, it comes in the form of taking part in recitals and performances, giving prestige to shows and financial support" (2014: 411). According to the accounts, the different levels of theories and techniques were directly related to the family's social class. These clues help us to understand how life trajectory alters the conditions, possibilities and relationships that the subject establishes with their musical practice, and raises awareness of how, for example, gender models impact on the provision of support for people with disabilities in the development of their musical experience.

All these works give me clues as to how gender, disability and music can be related, sensitise me to various dynamics that have been perceived in other research contexts and inspire me to think about this work. In doing so, I want to understand how gender expectations and the experience of injury are complexed in musicians. The research I've presented helps me to think of gender and disability as, in general, keys to disadvantage in musical practice, whether it's the fear of disability in musicians, the barriers to working as composers for women, how the classical music space, due to its expectation of virtuosity and "perfection", reveals itself as social models of exclusion for the insertion of these people into these spaces, etc. Considering these keys to disadvantage, my research aims to understand how they transform, dynamise and characterise the experience of musicians. With this, I want to understand, for example, what happens in the case of men with disabilities? Are their intellectual status and virtuosity affected in relation to non-disabled men? How does the relationship between non-disabled women and disabled men work in this context? Could disabled women be more recognised as a result of their experiences of "abnormality"? What are the results of this interaction?

4. CONCLUSION

The main aim of this essay was to open up the debate and demonstrate the centrality of thinking about gender and disability together, since it is impossible to understand one without the other, by inserting them

into the dynamics of thinking about people's experiences and their power regimes based on the logic of axes of differentiation. Considering this context, I believe that research into musical processes can benefit immensely from this debate. I emphasise this because I don't see people with disabilities and women as exceptions in a context, but as central to the formulation of the spaces and logics that make up that context. Thinking about who should compose, who should play, who should occupy certain spaces, among other issues, necessarily involves coming up against gender and disability expectations.

I want to avoid thinking about difference only in terms of women and people with disabilities, because I believe that men and "normality", in all its forms, participate in this same dynamic, also being produced on the basis of gender and disability, and demarcating roles and positions in these spaces. I believe that an investigation that seeks empirical data on the dynamics that cross these three fields of knowledge could contribute to each of them individually, and to various other investigations that seek to understand the formation of subjects and their daily positions at the same time. I therefore end by proposing a new beginning for research rather than bringing a topic to a close, in the hope of promoting and inspiring a scientific approach that perceives how the sociology of music should include debates on disability and gender in its analyses.

5. BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

Becker, H. S. (2008). Art worlds: updated and expanded. University of California Press.

Butler, J. (2004). Gender Regulations. In. Butler, J, Undoing Gender. Routledge.

Caldeira, B. (2021). Em que gênero eu canto? A operação do gênero na construção de performances vocais de cantoras e cantores transgêneros [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia]. Repositório da Universidade Federal de Uberlândia.

Davis, L. J. (1995). Enforcing normalcy: Disability, deafness, and the body. Verso.

Diniz, D. (2003). Modelo social da deficiência: a crítica feminista. Série Anis, 28, 1-8.

Diniz, D. (2007). O que é deficiência. Editora Brasiliense.

Fernández, A. G. S. (2014). Dilemas feministas y reflexiones encarnadas: El estudio de la identidad de género en personas con diversidad funcional física. Athenea digital, 14(4), 19-47.

Garland-Thomson, R. (2005). Feminist disability studies. Signs: Journal of women in Culture and Society, 30(2), 1557-1587.

Garland-Thomson, R. (2011). Misfits: A feminist materialist disability concept. Hypatia, 26(3), 591-609.

Garland-Thomson, R. (2012). The case for conserving disability. Journal of bioethical inquiry, 9, 339-355.

Gavério, M. A. (2017). Nada sobre nós, sem nossos corpos! O local do corpo deficiente nos disability studies. Argumentos - Revista do Departamento de Ciências Sociais da Unimontes, 14 (1), 95-117.

Lopes, P. (2022). Deficiência na cabeça: convite para um debate com diferença. Horizontes Antropológicos, 28, 297-330.

Lubet, A. (2011). Music, disability, and society. Temple University Press.

Nogueira, I. P., & Rosa, L. A. C. (2015). O que nos move, o que nos dobra, o que nos instiga: notas sobre epistemologias feministas, processos criativos, educação e possibilidades transgressoras em música. Revista Vórtex, 2015. 3(2) 25-56.

Noleto, R. S. (2012). O que é que uma diva tem? Cantoras brasileiras, vozes, corpos e poderes vistos por entendidos. Cadernos de Campo, 21 (21), 45-63.

Noleto, R. S. (2019). Partituras no armário: composição musical e homossexualidade masculina. REBEH - Revista Brasileira de Estudos da Homocultura, 2 (7), 81-94.

Noleto, R. S., & Neto, H. M. (2019). Sujeitos em performance: diversidade, diferença e formas expressivas. REBEH - Revista Brasileira de Estudos da Homocultura, 2 (3).

Oliveira, L. A. C. D., & Reily, L. H. (2014). Relatos de músicos cegos: subsídios para o ensino de música para alunos com deficiência visual. Revista Brasileira de Educação Especial, 20(03), 405-420.

Oliver, M. (1983). Social Work with Disabled People. Macmillan.

Santos, T. F. (2019). Feminismo e política na música erudita no Brasil. Revista Música, 19(1), 220-240.

Scott, J. W. (1986). Gender: A useful category of historical analysis. The American historical review, 91 (5), 1053-1075.

Scott, J. W. (2010). Gender: still a useful category of analysis?. Diogenes, 57.1, 7-14.

Silva, M. B., & Louro, V. S. Capacitismo e música:: discussões a partir do relato de experiência de uma estudante com disfonia espasmódica em um curso de Licenciatura em Música uma Universidade pública brasileira. Orfeu, 8(1), 1-18.

Small, C. (1998) Musicking: The meanings of performing and listening. Wesleyan University Press.

Small, C. (1999). Musicking—the meanings of performing and listening. A lecture. Music education research, 1(1), 9-22.

VERIFICAR LA EXISTENCIA DEL CUERPO: CONOCIMIENTO KINESTÉSICO

CELIA VARA MARTÍN
McGill University
Montreal (QC) Canada

1. INTRODUCCIÓN

La ideología católica nacional durante el franquismo[133] sentó las bases de un modelo corporal al que la población debía adaptarse. Esto se hizo a través de la educación, la propaganda, etc. Había dos modelos únicos: el masculino y el femenino, y todo lo que escapaba a esta lógica binaria o amenazaba esta estructura del sexo/género era perseguido por la ley. Ambos modelos de género servían a los intereses de la dictadura y se definían por contraste entre sí.

El movimiento feminista en esos momentos en España se focalizó en el análisis de estos aspectos, pero siempre desde un debate sobre el proceso de liberación de opresiones patriarcales específicamente ligado cuestiones corporales, en el espacio privado y personal, y en las manifestaciones públicas. En esta investigación nos acercamos a estas cuestiones desde las prácticas artísticas precedentes al trabajo en acciones o *performances* de la artista catalana Fina Miralles[134]. ¿De qué forma la artista hace uso de su cuerpo para verificar su existencia en el espacio público y privado bajo las agudas restricciones políticas durante los últimos años del franquismo? ¿Cómo el cuerpo es valorado en este tipo de acción política, particularmente como lugar para el aprendizaje? En este capítulo se reflexiona partiendo de teorías feministas sobre la

[133] Sistema político del dictador Francisco Franco en España (1939-1975).

[134] Fina Miralles (1950, Sabadell, Cataluña) es pintora, escritora y *performer.* En los años 1970 tuvo una amplia producción de acciones o performances durante los últimos años del franquismo.

agencia y el cuerpo (McNay, 2000, 2014; Meynell, 2009; Coole, 2005, 2010; Krause, 2011; Gilligan, 2016) para considerar lo somático como el lugar donde puede suceder una liberación del control restrictivo.

La situación sociocultural de la dictadura impedía el pensamiento político y la expresión crítica por lo que es de especial importancia poner atención a las estrategias con que las manifestaciones artísticas se expresaban, así como leer las dinámicas políticas desarrolladas. Durante el tardofranquismo (y en plena transición democrática), las acciones o *performances* fueron lugares y espacios en los que se produjeron reivindicaciones feministas, en ocasiones de forma sutil. Estas acciones no han sido generalmente analizadas desde una perspectiva feminista y, sin embargo, son clave para entender la política feminista en un momento en el que el control de los cuerpos se ejercía desde la dictadura. En este capítulo se analizan *Sensitiveland* [Tierra Sensible] (1972), *Natura Morta* [Naturaleza Muerta] (1972) y *Fenòmens Atmosfèrics* [Fenómenos Atmosféricos] (1973), tres trabajos de Fina Miralles previos a que su cuerpo fuera el protagonista de sus acciones. Se establece una relación directa con obras posteriores que ayudan a ver un hilo conductor en ellas en el que la agencia corporal y la kinestesia son claves. Estas dinámicas corporales son esclarecedoras y directamente relacionadas con el resto de sus obras en esta época y posteriores. Tomando el concepto de kinestesia (Noland, 2009; Smith, 2023) como herramienta analítica central, y con un bagaje como psicóloga feminista, se aborda esta investigación con metodologías corporales (conversaciones con el artista, recreación de sus acciones, etc.) que se nutren principalmente de métodos de investigación-creación y de la empatía kinestésica (Sklar 1994, 2008; Reynolds and Reason 2010, 2012; Foster, 2011).

2. OBJETIVOS

El objetivo de estudio en esta investigación es analizar las obras artísticas que se presentan en relación con el contexto sociocultural en el que se realizaron para proporcionar una reflexión sobre exploraciones sensoriales de la materia como intervenciones feministas, así como obras que sugieren el cuerpo como un espacio somático de aprendizaje.

En este capítulo se desarrollan los siguientes objetivos:

- Describir brevemente el contexto socio cultural y del arte en los años 70 en España.
- Presentar las teorías feministas del cuerpo, la agencia y la kinestesia como herramienta analítica.
- Analizar tres obras de la artista catalana Fina Miralles: *Sensitiveland* [Tierra Sensible] (1972), *Natura Morta* [Naturaleza Muerta] (1972) y *Fenòmens Atmosfèrics* [Fenómenos Atmosféricos] (1973).

3. METODOLOGÍA

El análisis procede mediante teorías feministas y de agencia corporal (McNay, 2000, 2014; Meynell, 2009; Coole, 2005, 2010; Krause, 2011; Gilligan, 2016), basándonos en el concepto de kinestesia (Noland, 2009; Smith, 2023) y a través de una metodología de investigación-creación que utiliza un enfoque corporeizado centrado en la empatía kinestésica, definida como el potencial de percibir el movimiento o la experiencia sensorial de movimiento de otra persona (Sklar 1994, 2008; Reynolds and Reason 2010, 2012; Foster, 2011). Con este enfoque la investigación incluyó la realización de diferentes actividades: performances filmadas (Vara, 2022c), recreaciones de las performances de Fina Miralles en los sitios donde tuvieron lugar (Vara, 2022b), trabajo de archivo en España, curaduría de video performances filmadas (Vara 2017, 2018, 2024), varios talleres de experimentación corporal de su trabajo performativo entre el año 2018 y el año 2024 (Vara, 2023, 2024), videos durante el trabajo de campo y entrevistas filmadas (2019b).

4. RESULTADOS

4.1. El contexto sociocultural y del arte en los años 70 en España

Los roles de género fueron definidos en términos de los valores del Nacionalcatolicismo durante el franquismo. Franco delegó la educación

de las mujeres en la Sección Femenina (SF)[135]. La educación en el franquismo se basó en la separación radical de niños y niñas, no sólo en la escuela, sino en instituciones diferentes y con métodos y finalidades diferentes para cada sexo. En 1970, con la Ley de Educación Básica en la que la escolarización pasó a ser obligatoria hasta los 14 años, se propuso un plan de estudios único para niños y niñas. Fuera de la escuela, la Falange[136] separó a hombres y mujeres en el Frente de las Juventudes y en la Sección Femenina, respectivamente. En ambas organizaciones, el control corporal y el modelaje de género se ejercían comúnmente a través de diversas actividades.

El movimiento feminista en España se crea durante la dictadura franquista. Sin embargo, la celebración del Año Internacional de la Mujer en 1975 es un momento clave en el movimiento feminista español. Es importante destacar dos hitos más: *Jornadas por la Liberación de la Mujer* en Madrid como respuesta a declaraciones de la Sección Femenina en el Año Internacional de la Mujer y las *I Jornades Catalanes de la Dona* (1976). El movimiento feminista español se define como muy activo y creativo a través de diferentes grupos y asociaciones. Proponen nuevas formas de abordar reivindicaciones sobre la agencia corporal de las mujeres. Sin embargo, a diferencia del contexto anglosajón, en España el movimiento feminista se produce de forma paralela a las manifestaciones artísticas del momento.

En las décadas de los años 1960 y 1970 durante el movimiento conceptual catalán en el ámbito de las artes visuales se presentaron nuevas exploraciones estéticas que se han encuadrado bajo la categoría de arte conceptual catalán. Se exploraron nuevas prácticas y lenguajes, como la acción, el video o el cine experimental que abordaron nuevas

[135] La Sección Femenina (SF) fue la rama femenina del partido Falange Española, y más tarde Falange Española Tradicionalista y de las Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista (FET de las JONS).

[136] Falange Española de las Juntas de Ofensiva Nacional-Sindicalista (JONS), o Falange, fue un partido político fascista y nacionalsindicalista fundado en España por José Antonio Primo de Rivera en 1933. La Falange Española de las JONS dejó de existir como entidad independiente cuando en 1937, durante la Guerra Civil Española, Franco la combinó con los carlistas para formar la Falange Española Tradicionalista y de las Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista (un partido más conservador que fascista) que se convirtió en el único partido legal en España hasta su disolución en 1977.

relaciones entre el arte y la política. Fina Miralles tuvo un papel destacado en la creación de *performances* o acciones. Fue una de las primeras artistas de la escena de la vanguardia junto con coetáneas internacionales y locales[137], y su trabajo fue clave en Cataluña durante los últimos años de la dictadura franquista.

En el período entre 1973 a 1976, coincidiendo con hitos importantes del movimiento feminista, la artista Fina Miralles tuvo una amplia producción de acciones o performances. Su trabajo se ha clasificado bajo diferentes etiquetas en los estudios sobre el surgimiento del conceptualismo en España. Aunque recientemente se ha prestado una creciente atención a su obra, existe una escasa presencia de su obra en publicaciones especializadas y museos nacionales. Son piezas claves de este período obras que se consideran activistas y que se han analizado desde una perspectiva feminista las siguientes: *Petjades* [Huellas] (1976), *Standard* (1976), *Enmascarats* [Enmascarados] (1976), *Triangle, Simbología de Poder i Mort* [Triángulo, Simbología de Poder y Muerte] (1976) y *Matanzas* (1976). Sin embargo, existen otros trabajos precedentes, como la serie *Translacions* [Movimientos, traslados] (1973) en la que Fina Miralles usa su cuerpo que también pueden leerse con un acercamiento feminista (Vara, 2019a; Vara, 2022a). En lo que sigue reúno los principales resultados teóricos en los que esta investigación se basa para articular cómo trabajos artísticos previos a las acciones o *performances* mencionadas manifiestan un uso del cuerpo para el autoconocimiento somático que es precursor de sus siguientes obras, y en consecuencia son la base para construir agencia corporal en el contexto del franquismo.

4.2. Teorías Feministas del Cuerpo, Agencia y Kinestesia

¿En qué manera el trabajo artístico previo a la *performance* de la artista Fina Miralles es un proceso corporal? ¿Cómo podría considerarse esta

[137] Entre otros/as: Yoko Ono (Japón), Gina Pane (Francia), Valie Export (Austria), Carolee Schneemann (Estados Unidos), Joan Jonas (Estados Unidos), Ana Mendieta (Estados Unidos/ Cuba), Pola Weiss (México), Lygia Clark (Brasil), María Teresa Hincapié (Colombia), Mónica Mayer (México), Àngels Ribé (Cataluña), Olga L. Pijoan (Cataluña), Sílvia Gubern (Cataluña), Eulàlia Grau (Cataluña), Eugènia Balcells (Cataluña) y Esther Ferrer (País Vasco).

exploración sensorial una intervención feminista? Las teorías feministas desde las que se analizan sus obras iniciales ven el cuerpo como el aspecto principal de la agencia (McNay, 2000, 2014; Meynell, 2009; Coole, 2005, 2010; Krause, 2011; Gilligan, 2016). En esta investigación se entiende que a través del movimiento figurado o sugerido el cuerpo de la artista comienza, desde cierta distancia dado el contexto socio cultural, a involucrarse en el mundo. Según las teorías feministas esto facilitaría verificar la existencia de su cuerpo, una forma de conocimiento sobre ella y el mundo, y a la vez una manera de buscar un espacio en éste.

A través de la metodología utilizada se sugiere que la kinestesia tiene un papel clave en este proceso que conduce a una forma de agencia corporal. La kinestesia es la sensación de tener un cuerpo, así como la percepción de su movimiento. De esta forma la conciencia sensorial del propio movimiento puede de hecho fomentar la experimentación, la modificación o el rechazo de hábitos (Noland, 2009; Smith, 2023). El ser humano es un agente que está en continua transformación en su relación consigo mismo y con el entorno. La agencia se describe como la posibilidad de tener una incidencia propia en tu vida y en los alrededores, con la conciencia de que es posible trasladar conocimientos o habilidades y que esto facilita cambios en las circunstancias. La agencia humana tiene un aspecto somático y, en consecuencia, está relacionada con la sensación del movimiento del cuerpo y la exploración de nuevas rutinas. Por tanto, la kinestesia se encuentra en parte de la base de procesos de emancipación y de agencia corporal que se basan en una conciencia somática, porque es clave para acceder al conocimiento corporal de uno/a mismo/a y del mundo. En este sentido esto abre una posibilidad para que las acciones personales tengan un impacto en el espacio público y político.

En las obras iniciales de los años 70 de Fina Miralles, previamente a un uso claro del cuerpo en la *performance*, se constata que el movimiento y el contacto sensorial con el mundo es clave. Es decir, la kinestesia, el movimiento del cuerpo y la verificación de su existencia, se encuentran ya en sus manifestaciones pictóricas, así como en las instalaciones y las filmaciones. En esta investigación se toma conciencia de este aspecto

principalmente a través de la empatía kinestésica con la obra. La empatía kinestésica es la capacidad de sentir el movimiento de otro cuerpo (Sklar 1994, 2008; Reynolds and Reason 2010, 2012; Foster, 2011) así como de otras materias y objetos en movimiento (Miyoshi, 2021). De esta forma, en las piezas seleccionadas de Fina Miralles se encuentra un primer contacto con el cuerpo, desde la experiencia kinestésica y una empatía kinestésica con objetos y materias de su entorno. Son ejercicios sutiles de empatía corporal que permiten que más adelante la artista ponga su cuerpo en relación con el entorno al completo. En la siguiente sección se analiza esta selección de obras iniciales de la artista, previas a la inclusión de su cuerpo.

4.3. Exploraciones Sensoriales y Agencia Corporal

El proceso corporal conectado que se ha observado en las series entre 1972 y 1976 ha sido analizado en previas publicaciones (Vara 2019a, 2020, 2022a, 2022b). En este capítulo me centro en los aspectos sensoriales y de agencia corporal en tres piezas clave de Fina Miralles: *Sensitiveland* [Tierra Sensible] (1972), *Natura Morta* [Naturaleza Muerta] (1972) y *Fenòmens Atmosfèrics* [Fenómenos Atmosféricos] (1973).

4.3.1. Sensitiveland

A través de las pinturas, la formas, y la creación de nombres o colores de los sonidos, la artista Fina Miralles realiza una exploración inicial de los sentidos, como la sensación táctil. En su página web, bajo la pestaña "Pertinença" [Pertenencia], se encuentran una serie de pinturas denominadas *Sensitiveland* (1972) (Figura 1). En estas pinturas, incluso sólo en sus títulos, los sentidos están presentes. De hecho, estas pinturas pueden verse como pre-ejercicios, exploraciones de lo sensorial, que son instructivas para una presencia explícita del cuerpo de la artista en las obras y una praxis feminista más claramente expresada en obras posteriores. A través de colores y formas, Fina Miralles estimula sensaciones físicas y una sensación auditiva a través de letras y palabras como "*bulzz*" que son onomatopéyicas. Observando estas imágenes se pueden tener sensaciones táctiles. También cabe destacar que durante las conversaciones con Fina Miralles se observa que existe una

prevalencia de comunicación a través de lo perceptual, en concreto de la música y los sonidos. A veces una frase puede estar llena de sonidos que expresan lo que ella está comunicando sin usar un lenguaje verbal (F. Miralles, comunicación personal, 2 de julio de 2016).

FIGURA 1. *Sensitiveland (1972) Fina Miralles. Técnica mixta. Reproducida con permiso de la artista y del archivo Museu d'art de Sabadell (MAS)*



Fuente: Archivo Museu d'Art de Sabadell

Sensitiveland es un conjunto de quince pinturas y fue la primera exposición individual de Fina Miralles en octubre de 1972. Esta serie se acerca a una forma de visualidad háptica para el público espectador, y

abre una experiencia kinestésica, brindándonos información sobre sus exploraciones antes de utilizar su cuerpo como elemento principal. Según la historiadora del arte Marta Pol, con estas pinturas abandonó la cultura aprendida y la concepción artística tradicional, para expresar el mundo vinculado a lo sensorial y los sentimientos (2012). Estas obras representaban todo un mundo de sensaciones que podían ser comprendidas y percibidas por los sentidos.

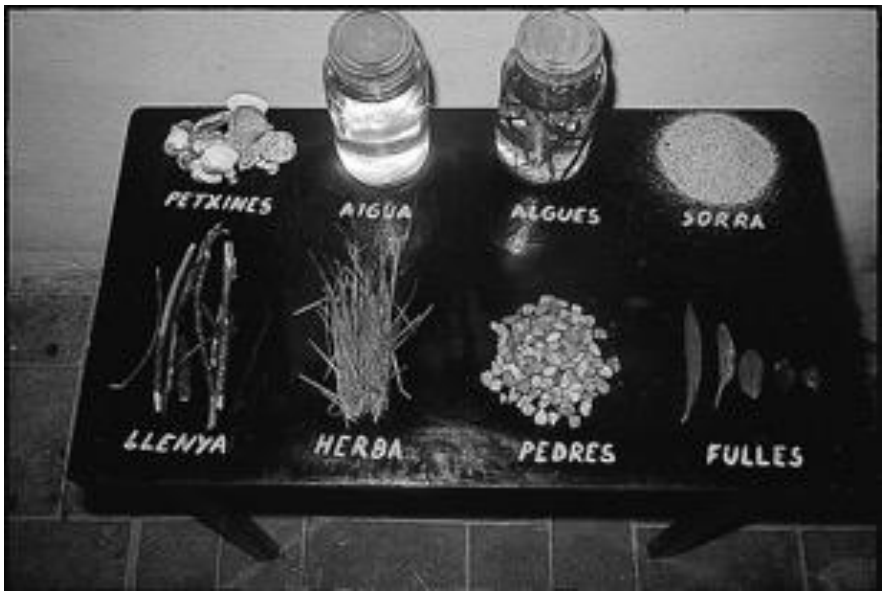
Estas pinturas expresan la relación entre formas redondas como las de las materias de la naturaleza y el propio cuerpo, con formas cuadradas, más presentes en los objetos. Al mirar estas pinturas se pueden sentir las esquinas, y también la suavidad de algunas formas, y sus relaciones. En cierta manera la artista está pintando lo que después realizaría con su propio cuerpo en relación con materias de la naturaleza y de la vida cotidiana (*Translacions*, [Movimientos, traslados] 1973 y *Relacions*, [Relaciones] 1975). Estas obras son prácticas corporales iniciales en el proceso de entrar físicamente en relación con los elementos y objetos naturales que la rodean. Además, son el inicio de una búsqueda dentro del cuerpo que se manifestará más claramente en posteriores obras donde el uso de la percepción corporal y la kinestesia son más evidentes.

4.3.2. Natura Morta

El mismo año en que Fina Miralles pinta *Sensitiveland* (Figura 1), comienza a experimentar con elementos de la naturaleza. Estos serán el tipo de materiales que utilizará para moverlos a espacios a los que originalmente no pertenecen (*Translacions*, [Movimientos, traslados], 1973), incluido su propio cuerpo (*Dona-arbre* [Mujer-Árbol], 1973) (Vara, 2019a) o, más adelante, pondrá su cuerpo en relación con diferentes materiales de la naturaleza y de la vida cotidiana en *Relacions* [Relaciones] (1975). Unos años antes realizó la instalación *Natura Morta* (1972) dentro del proyecto *Naturaleses Naturals* [Naturalezas Naturales]. Fina Miralles expuso sobre una mesa distintos elementos de la naturaleza. En este caso, en lugar de pintarlos, presentó los elementos mismos. En esta pieza, no sólo rompió con los parámetros tradicionales de la "naturaleza muerta" de la historia del arte, sino que también inició

una experimentación sensorial en su práctica artística e intervención en el mundo.

FIGURA 2. *Natura Morta (1973) Fina Miralles. Fotografía blanco y negro.*



Fuente: Archivo Museu d'Art de Sabadell

Para complementar la pieza *Natura Morta* (1973) (Figura 2), Fina Miralles entregó al público un texto en el que explicaba que, además de los materiales mostrados en la mesa (conchas, agua, algas, arena, madera, hierba, piedras y hojas) había otros materiales presentes como el aire, material con el que el público espectador podía experimentar fuera de la galería. Pidió que se observara el cielo y sugirió una serie de instrucciones para apreciar el paisaje. En su cuaderno, Fina Miralles escribe el cartel que iría al lado de la pieza: "mirar al cielo tres veces al día: mañana, tarde y noche; y cuatro veces al año, según las estaciones: primavera, verano, otoño e invierno." (Miralles 1972–1976, p. 218)

De esta manera, el público asumía un papel similar al de la artista porque aportaba su propia experiencia a la obra, desde la percepción corporal, y se esperaba que sintiera esta instalación como una especie de jeroglífico o guía de supervivencia. Con estas propuestas, Fina Miralles amplió

su campo de acción fuera del marco físico de la sala, acercando al público espectador a una experiencia sensorial de su vida cotidiana. La obra existía menos como un objeto estable que como un generador de respuestas perceptivas y sensoriales, como la kinestesia, es decir la percepción del movimiento del propio cuerpo y del espacio que ocupa. Así las personas que observan su obra no pueden permanecer indiferentes, se ven alentadas a realizar sucesivas acciones corporales de respuesta perceptiva al estímulo, incluso fuera del contexto de la exposición.

El crítico de arte Alexandre Cirici (1980) explicaba que la estrategia de Fina Miralles de entregar al público espectador un manual de instrucciones es una aproximación a la metodología de la música. Cirici argumentaba que su trabajo se asemejaba al de la composición musical que no nos da imágenes sonoras sino donde una partitura escrita indica algunos instrumentos. Según sugería, la música es una realidad sensible que puede ser interpretada al leer la partitura, pero no la toca sólo quien la compone sino las personas que la interpretan con sus instrumentos. Aunque todo el contenido musical queda registrado en la partitura, para producir sonido es necesario saber leer los símbolos que indican el tiempo, las notas y los instrumentos. Cirici, a partir de hacer un símil con la música, indica que el texto de Fina Miralles es una partitura, es decir, los elementos simbólicos inacabados que estimulan el proceso productivo de recepción-creación. *Natura Morta* se trata así de una partitura corporal para verificar la existencia del cuerpo, instructiva y conectada con el resto de su obra.

4.3.3. Fenòmens Atmosférics

Dentro del proyecto *Naturaleses Naturals* hay una película de Super-8 que en esta investigación se conecta con *Natura Morta* y las instrucciones dadas en un papel al público. A través de la filmación la artista muestra cómo realizar esas instrucciones. Fina Miralles filma, de hecho, lo que se podría observar siguiendo las instrucciones de mirar al cielo tres veces al día y en diferentes momentos, así como en las diferentes estaciones del año. La película dura 25 minutos y se titula F*enòmens Atmosfèrics* [Fenómenos atmosféricos] (1973) (Figura 3 y Figura 4). En esta película, Fina Miralles rodó diferentes elementos y

acontecimientos naturales. Algunos de los fenómenos naturales que la película registra son las olas del mar, el amanecer y el atardecer, el paso de las nubes, la desaparición de una nube por acción del sol, las olas del mar tocando la orilla de una playa de arena, las olas expansivas que se crean al arrojar una piedra al agua, la lluvia sobre el mar, el viento que mueve las hojas de las ramas de los árboles, y el vuelo de los pájaros.

FIGURA 3. *Fenòmens atmosférics (1973) Fina Miralles. Instantánea de Super 8.*



Fuente: Archivo Museu d'Art de Sabadell

Se observa una clara percepción de contacto físico entre los elementos, y la sensación de que se tocan entre ellos mientras se visiona desde una empatía kinestésica el movimiento de los elementos en las imágenes. Fina Miralles muestra las relaciones entre diferentes elementos de la naturaleza y esta relación háptica entre ellos. El agua toca las rocas; el pájaro toca el viento; el viento toca las hojas; la cámara toca los elementos a través de la filmación y, el propio cuerpo, que filma, siente la cámara y el viento. El formato de la película Super 8 da una forma de espesor a los elementos.

FIGURA 3. *Fenòmens atmosférics (1973) Fina Miralles. Instantánea de Super 8*



Fuente: Archivo Museu d'Art de Sabadell

La película evoca una estrecha relación con los detalles de la superficie y la textura de los elementos filmados. Dado que se trata de una pieza sin sonido, se invita al espectador a observar y contemplar la imagen misma en lugar de permanecer en un flujo narrativo. Fomenta una aproximación corporal al contenido. Hay aspereza y un corte entre escenas, y esto hace que el público espectador sienta una tercera dimensión en la pantalla, lo que invita a la sensación de estar en los paisajes e incluso a tocar los elementos con las manos. Cuando se observa esta película es posible sentirse cerca del agua, observando el cielo del amanecer o escuchando la piedra arrojada al agua mientras se crean ondas redondeadas.

Esta película constituye así otro lenguaje para proponer modos de estar en relación con elementos naturales o cotidianos, como se propone en *Translacions* [Movimientos, traslados] (1973) (Vara, 2019a, 2022a) y *Relacions* [Relaciones] (1975). Fina Miralles no toca los elementos con su cuerpo (algo que haría más adelante en su obra) pero, sin embargo, se establece una conexión con estos elementos por el hecho mismo de filmarlos. *Fenòmens Atmosfèrics* se convierte así en una forma de conectar el cuerpo con sus alrededores y con el mundo a través de la cámara.

Antes de rodar esta película, Fina Miralles escribe en su cuaderno junto a la palabra "*Pel.lícules*" [Películas] algunas notas que corresponden a la mayoría de las escenas de *Fenòmens Atmosfèrics*: "*de les onades del mar quan arriben a la sorra, com surt el sol, desde un balcó a dins d'una habitación filma com la llum del día s'apague fins que es fa la foscor, com un núvol desfà el sol, com es mouen els núvols pel vent, como mou el vent els arbres, pluja sobre el mar, el vol de la Plaça Catulunya, com volen les gavines sobre el mar, com creix una mongetera, filmar un xiprer amb sol i núvol*" (Fina Miralles, 1972-1976, p. 11). Estas notas abordan la relación entre los elementos de la naturaleza, la percepción sensorial y la importancia del movimiento y el tacto, algo directamente relacionado con el sentido de la kinestesia.

Es precisamente por las características de las obras y las descripciones de la artista encontradas en esta investigación que el cuerpo se considera un aspecto central que se implica de forma sutil con su entorno y en relación con materias. Esto facilita un inicial autoconocimiento somático que crea una intervención feminista, que será la base de su obra posterior. Es un grupo de obras que inician una construcción de agencia somática en un contexto de políticas corporales agudamente represivas bajo el franquismo.

5. DISCUSIÓN

¿Cómo entender el cuerpo en este tipo de acciones artísticas como un lugar de aprendizaje e intervención política feminista? El sistema franquista no facilitó la expansión y expresión corporal, social y personal. Este era el contexto en el que se desarrollan las obras analizadas en este capítulo. Por esta razón es importante rescatar una lectura feminista y transgresora en estas piezas de arte, no sólo por el contexto en el que se realizaron sino por la conexión que éstas tienen con un trabajo inmediatamente posterior al final de la dictadura donde comienza su cuerpo a transportar materiales (*Translaciones* [Movimientos, Traslados] 1973) (Vara, 2022a), relacionarse con ellos (*Relacions* [Relaciones] 1975) o de hecho, donde su cuerpo es la principal materia como en *Dona-arbre* [Mujer-Árbol], 1973) (Vara, 2019a). Estas obras iniciales

también están vinculadas con obras que se realizan tras la muerte del dictador, en las que se observa un fundamento claramente activista como *Petjades* [Huellas] (1976), *Standard* (1976), *Enmascarats* [Enmascarados] (1976), *Triangle, Simbología de Poder i Mort* [Triángulo, Simbología de Poder y Muerte] (1976) y *Matanzas* (1976).

Con esta lectura se hace hincapié en que su trabajo artístico más abiertamente político y donde el cuerpo se utiliza está íntimamente relacionado con *Sensitiveland* [Tierra Sensible] (1972), *Natura Morta* [Naturaleza Muerta] (1972) y *Fenòmens Atmosfèrics* [Fenómenos Atmosféricos] (1973). En estas obras son aspectos clave la kinestesia, la sensación del movimiento de su cuerpo, y la relación con los elementos que invoca o trae en las piezas. La kinestesia genera un proceso de conciencia corporal y de su movimiento, lo que refuerza una forma sensorial de conocimiento que conduce a una verificación de su existencia y posteriormente a la reconstitución del cuerpo que funciona y resulta en una agencia corporal. Hay un aspecto metonímico en el sentido de que una cosa está en relación con la otra y una cosa toca a la otra, de que las emociones y estímulos provienen de la acción de mirar los elementos naturales y las relaciones entre estos elementos, no sólo desde la vista, sino también desde el tacto al recoger determinados materiales o el sonido al imaginarlo pintado o desde la visualización de las olas, el viento, etc. La obra de arte y la sugerencia de focalizarse en percepciones naturales o de la vida cotidiana amplifican la empatía kinestésica, sugieren una constatación de la existencia del cuerpo y amplían el potencial de la obra a nivel corporal.

Hay un hilo conductor que conecta las piezas analizadas en esta investigación (*Sensitiveland*, *Natura Morta* y *Fenòmens Atmosfèrics*). Fina Miralles propone experimentaciones sensoriales, prácticas, la alteración de significados habituales, retoques, variaciones y ejercicios corporales para crear nuevas formas de percibir el cuerpo y el entorno. Carrie Noland afirma que "*kinesthetic experience –the sensory awareness of one's movement– can indeed encourage experiment, modification, and, at times, rejection of the routine*" (2009, p. 3). Su pensamiento apoya esta investigación al ver estos primeros ejercicios sensoriales en la obra de Fina Miralles como prácticas y experiencias

kinestésicas que contribuyen a confirmar la existencia del cuerpo y ejercicios previos a trabajos posteriores. La artista presenta así una manera somática y perceptiva de acceder al conocimiento, la agencia corporal y la emancipación feminista.

6. CONCLUSIONES

El trabajo artístico inicial de Fina Miralles fue una exploración de base para más tarde centrarse en el cuerpo como lugar principal donde ocurrían sus intervenciones. En los trabajos descritos, *Sensitiveland* [Tierra Sensible] (1972), *Natura Morta* [Naturaleza Muerta] (1972) y *Fenòmens Atmosfèrics* [Fenómenos Atmosféricos] (1973), hay una intención de manifestación corporal a través de un acercamiento sensorial a diferentes objetos y materiales de la naturaleza. Existe una relación entre las formas dibujadas con detalles sensoriales, los objetos y materias de la naturaleza que reúne junto con las instrucciones proporcionadas y la filmación de fenómenos atmosféricos efímeros sentidos por su cuerpo. En estos trabajos hay una intención de poner el foco en el cuerpo como el medio por el que se accede a estas materias y experiencias. Es por ello que son obras que anteceden y ayudan a crear subsecuentes intervenciones corporales como *Dona-arbre* [Mujer-Árbol], 1973) (Vara, 2019a) perteneciente a la serie *Translaciones* [Movimientos, Traslados] 1973) (Vara, 2022a) o, más adelante *Relacions* [Relaciones] (1975) y las posteriores obras activistas.

El pensamiento feminista sobre el cuerpo nos ayuda a analizar las practicas iniciales artísticas previas a las acciones o *performances* como ejercicios sensoriales que son fuente de conocimiento y comprensión clave de un proceso somático feminista, especialmente bajo la política corporal represiva de la España del franquismo. Las prácticas de Fina Miralles en sus pinturas, instalaciones y filmaciones la llevaron a comenzar a verificar y reconstituir su cuerpo bajo las restricciones sobre los cuerpos en el franquismo. Su experiencia con las formas, colores, materiales y fenómenos atmosféricos le iniciaron en un acceso a su cuerpo y subjetividad. Es a través de estos ejercicios que Fina Miralles comienza a transmitir instrucciones sensoriales que unidas al resto de su obra se

comprenden como ejercicios que verifican la existencia de su cuerpo y, en consecuencia, instrucciones sensoriales feministas. Esto le facilitó una conciencia y percepción agudizada en la que el cuerpo se hacía protagonista de forma gradual. Si entendemos que la kinestesia está ligada al desarrollo de la agencia corporal, podemos concluir que en estos ejercicios somáticos en relación con la materia había una forma de agencia.

El foco de los/as investigadores/as en el trabajo artístico de Fina Miralles que se manifestaba como expresamente político en ocasiones no permite ver las estrategias más sutiles que se centraron en una exploración dentro del cuerpo. Esto ha creado definiciones estrictas, y desconexiones no sólo entre sus acciones o *performances* sino también entre éstas y sus obras previas como las analizadas en este capítulo que nos muestran el potencial feminista y la conexión de toda la obra de la artista en esta época. El principal hallazgo de esta investigación feminista sobre los aspectos sensoriales y corporales de la producción pictórica, de instalaciones y filmaciones de Fina Miralles es, por una parte, conectar obras que previamente no han sido relacionadas, y, por otra, explicitar este tipo de resistencia y presencia corporal sutil. La artista propone una forma de explorar movimientos concretos y su relación con la materia de su cuerpo y de los alrededores a través de dinámicas emancipadoras.

Las dinámicas corporales creadas en el conjunto de obras seleccionadas se consideran una intervención feminista basándonos en las teorías feministas particulares de las que partimos, que reflexionan sobre el cuerpo como el lugar de inscripción y la principal fuente de conocimiento y emancipación. Son trabajos anticipatorios y conectados con intervenciones políticas en subsecuentes obras. Esta investigación se puede extrapolar tanto a otro tipo de manifestaciones corporales de los años 70 como contemporáneas, no sólo artísticas sino también diferentes intervenciones políticas activistas en los espacios personales y públicos actuales donde los cuerpos se manifiestan y reivindican derechos a través de instalaciones, *performances,* intervenciones, o pancartas. Sugerimos que la reflexión sobre estas prácticas históricas nos da pautas e información corporales para debilitar el poder y las estructuras jerárquicas, o incluso la posibilidad, aunque sea temporal, de experiencias emancipadoras feministas.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Fonds de Recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

8. REFERENCIAS

Cirici, A. (1980). Fina Miralles. L'Alternativa a l'Autenticitat. Revista de l'Hora de Catalynya,II, num. 46.

Coole, D. (2005). Rethinking Agency: A Phenomenological Approach to Embodiment and Agentic Capacities. Political Studies,53, 124-142.

Coole, D. (2010). New Materialisms. Ontology, Agency and Politics. Duke University Press.

Foster, S.L. (2011). Choreographing Empathy: Kinesthesia in Performance. London and New York, NY: Routledge.

Gilligan, C. (2016). In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development. Harvard University Press.

Krause, S. R. (2000). Bodies in Action: Corporeal Agency and Democratic Politics. Political Theory,39(3), 299-324.

McNay, L. (2000). Gender and Agency. Reconfiguring the Subject in Feminist and Social Theory. Polity Press.

McNay, L. (2014). The Misguided Search for the Political: Social Weightlessness in Radical Democratic Theory, Polity Press.

Meynell, L. (2009). Embodiment and Agency. Penn State University Press.

Miyoshi, K. (2021) Designing Objects in Motion. Exploring Kinaesthetic Empathy. Berlin, Boston: Birkhäuser.

Miralles, F. (1972-1976) Llibre de Treball 1 (Ref.MAS-410). Archivo: Museu d'Art de Sabadell MAS (Cataluña)

Miralles, F. (2016-2019) Conversaciones y entrevistas entre Celia Vara y Fina Miralles.

Noland, C. (2009). Agency and Embodiment. Performing Gestures/Producing Culture. Harvard University Press.

Pol, M. (2012) Análisi de l'Obra Plàsticovisual I Poèticotextual de Fina Miralles: L'Arbre com a Reflex de la Seva Cosmología. Supervisor: Dr. Teresa Camps Miró. Departament d'Art I Musicologia. Universitat Autònoma de Barcelona.

Reynolds, D. & Reason, M. (2010). Kinesthetic, Empathy, and Relates Pleasures: An Inquiry into Audience Experiences of Watching Dance. Dance Research Journal, Volume 42, Number 2, Winter, pp. 49-75.

Reynolds, D. & Reason, M. (2012). Kinesthetic Empathy in Creative and Cultural Practices. Intellect.

Sklar, D. (1994). Can Bodylore Be Brought to Its Senses? The Journal of American Floklore, Vol.107, Nº423, Bodylore (Winter 1994), pp.9-22.

Sklar, D. (2008). R Remembering Kinesthesia: An Inquiry into Embodied Cultural Knowledge. En C. Noland & S.A. Ness. (eds.). Migrations of gesture. University of Minnesota Press.

Smith, R. (2023). Kinaesthesia in the Psychology, Philosophy and Culture of Human Experience. Routledge Focus.

Vara, C. (curadora). (2017). Fina Miralles: I créate new spaces, I build paths, I walk through them (1973-1976). Feminist Media Studio. Concordia University (Montreal, Quebec, Canada). https://feministmediastudio.ca/fina-miralles-i-create-new-spaces-i-build-paths-i-walk-through-them-1973-1976/

Vara, C. (curadora). (2018). Les recerques de Fina Miralles. Centro Cultural de España en Santo Domingo (CCESD). https://ccesd.org/evento/les-recerques-de-fina-miralles-super-8-film-1973-1976/

Vara, C. (2019a). Dona-Arbre [Women-Tree] by Fina Miralles: Gleaning Corporeal Knowledge, Arte y Políticas de Identidad, 21, 96-119. https://doi.org/10.6018/reapi.416741

Vara C. (dir.) (2019b). Embodied Stories [video]. https://vimeo.com/336108068

Vara C. (2020). Fina Miralles: Partituras corporales. En M. L. Faxedas Brujats. (coord.). Germinal: sobre l'obra de Fina Miralles (pp 77-92). Documenta Universitaria. Universitat de Girona.

Vara, C. (2022a). Somatic Ways of Knowing: Fina Miralles' earliest practices of sensorial perception, Performance Research, 26(3), 80-87. https://doi.org/10.1080/13528165.2021.1977508

Vara, C. (2022b). Kinesthetic Empathy as Embodied Research, Performance Research, 26(4), 130-136. https://doi.org/10.1080/13528165.2021.2005973

Vara, C. (2022c). Tripas de Corazón. REJOINDER 7. Online journal published by the Institute for Research on Women. RUTGERS University. https://irw.rutgers.edu/rejoinder-webjournal/issue-7-trauma/577-tripas-de-corazon

Vara, C., Marchetti F., Olszanowski, M. & Philipp, K. (2023) Unfolding Sensorial Unknowns. hexagram. reseau de recherche-création en arts, cultures et technologies https://hexagram.ca/en/unfolding-sensorial-unknowns/

Vara, C. (curadora). (2024). Dar Cuerpo al Cuerpo. Instruccions sensorials per a declaracions polítiques feministes. Catalunya i País Bas. Centre d'arts Santa Mònica. Generalitat de Catalunya. https://artssantamonica.gencat.cat/es/detall/Dar-Cuerpo-al-Cuerpo-I

ANA MENDIETA, EL VACÍO DEL SUJETO MODERNO, EL ARTE COMO POSIBILIDAD

BLANCA SERRANO SANSEGUNDO
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

1.1. GENERAL

Ana Mendieta en su obra *Siluetas*, representa el surco de su propio cuerpo, una representación de disolución de nuestro ser del sujeto moderno androcéntrico y antropocéntrico. Una propuesta artística de evocación para otro modo de ser del sujeto, un estudio del arte como transformación social y utopía.

Para abordar la obra *Siluetas,* se trazarán los antecedentes a la composición de la obra en el legado artístico, se atenderá al viraje en las artes en la década de los años 60 y 70 que involucra una nueva comprensión del espacio, del cuerpo y del sujeto. Al respecto, se ubicará el momento de surgimiento de la obra, en tanto, que la última mitad del siglo XX ha capitaneado un debate de contornos y márgenes, de ausencias e invisibilidades, como una transposición de significados, de reconocimiento de la dignidad del otro, y reconocer la diferencia, un periodo de cuestionamiento del ser del sujeto de la metafísica occidental heredada. Y actitud de sospecha de la construcción de nuestra subjetividad. Así como la aparición del posestructuralismo, la teoría feminista, el indigenismo, y el discurso decolonial. La aparición del ecofeminismo y la filosofía intercultural.

Por ello, Siluetas se enmarca en la representación de la posmodernidad por reinterpretar él habito de pensamiento y responde al cometido de su tiempo. Y finalmente, se propone la obra *Siluetas* como una obra fuera de su espacio habitual en el espacio natural así como la acción de la

performance. Implica una posición del espectador heterogénea de la mirada en el espacio artístico, que hace que el espectador reúna la multiplicidad de la obra frente al espacio clásico, Lo que denomina Barthes la muerte del autor. Al respecto, del análisis que presenta Foucault sobre *Las Meninas,* como representación del espacio artístico en relación a nuestro mundo de representación, una obra de arte como espejismo del ser del sujeto con su tiempo[138].

En resumen, este estudio aspira a ser una herramienta de reflexión que desafíe las percepciones convencionales del arte, la violencia y la transformación social, fomentando una mirada crítica y comprometida con el mundo que nos rodea.

2. OBJETIVO Y MÉTODO

El objetivo principal de este estudio es explorar la intrincada relación entre una obra artística y el contexto cultural e intelectual en el que emerge. Específicamente, se examinará la obra de Ana Mendieta, *Siluetas*, la cual representa un espacio artístico que puede interpretarse como un vacío y horizonte simbólico. Esta obra, efímera por naturaleza, simboliza la disolución del ser en el sujeto moderno, desafiando los paradigmas androcéntricos y antropocéntricos arraigados en nuestra comprensión de la realidad.

Además, se busca reconfigurar la narrativa predominante de nuestra comprensión antropocéntrica y androcéntrica del mundo. Se propone el arte como una herramienta para la transformación social, explorando cómo la vulnerabilidad y la poética pueden dar forma a la representación estética de las consecuencias de la violencia.

En primer lugar, se trazarán los antecedentes a la composición de la obra en el legado artístico, aquello que posiblemente haya hecho brotar formalmente la obra en la historia del arte. El viraje en las artes en la

[138] Foucault, M. (2003). *Las palabras y las cosas una arqueología de las ciencias humanas.* (1ª reimp. argentina. ed., Teoría). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores: Argentina. pp.20-25.

década de los años 60 y 70 que involucra una nueva comprensión del espacio, del cuerpo y del sujeto.

Seguidamente, se ubicará el momento de surgimiento de la obra, en tanto, que la última mitad del siglo XX ha capitaneado un debate de contornos y márgenes, de ausencias e invisibilidades, como una transposición de significados. En consecuencia, serán enlazadas las correspondientes aportaciones del pensamiento sobre el momento histórico colindante a la producción de Mendieta, para posibilitar un acercamiento frente a la distancia de la mediación histórica entre la obra cuando la percibimos, el latido de la posmodernidad de cuestionar la mirada hereditaria de nuestra representación, la construcción del sujeto hegemónico moderno de subordinación de la mujer y los pueblos indígenas, que se relaciona con la episteme de sí, un contexto de sensibilidad por remitirnos a los márgenes del pensamiento, como propone la teoría feminista, decolonial, e intercultural, que apela a una sensibilidad en reconocer las diferencias, la otredad y el orden de subordinación constitutiva del sujeto abstracto moderno.

De tal modo, también se abordarán las implicaciones materiales que han desencadenado en las formas de la vida e interceden en nuestra relación en la comprensión del espacio artístico. A su vez, se abordará la posibilidad del espacio artístico como vacío y horizonte por trazar con relación a la evocación de *Siluetas* como representación del surco y hendidura de múltiples figuras de arte efímero, una representación en disolución, los caminos y las huellas que inaugura la experiencia estética, un espacio más allá de su temporalidad, el arte como fruto de un acontecer, pero que empuja a otro presente[139]. En consecuencia, se estudiará el encuentro del espectador con la obra, que implica un espacio de heterogénea ubicación para el espectador, la obra que lo envuelve, le dota de autonomía, el espectador se vuelve necesario para abrir espacios de significación y completar la obra, aunque la clausura esté siempre por llegar, en la infinitud de espectadores.

[139] Bloch, E. (2004). El principio esperanza (Colección Estructuras y procesos Serie Filosofía). Madrid: Trotta. p.130.

Asimismo, se introducirá la obra y una breve biografía de la artista, pero no será nuclear el estudio formal de la percepción, sobre el empleo de la composición, tonalidad y aspectos documentales, porque se atenderá con mayor incidencia a lo que sugiere la experiencia estética de esa composición.

Siluetas nos retrata, interpela al limite de nuestra corporalidad y subjetividad. Propone un vaciado de un sujeto por trazar. Siluetas es una serie que reúne obras desde el año 1973 a 1981, compuesta en sus inicios como autorretratos en diversas superficies con elementos de la naturaleza, que constituyen ese espacio, y lo vacían. E imprimía su cuerpo como ritual de purificación y trascendencia, un encuentro con el origen y con la identidad. Ana Mendieta, encarna la reunión de otredad en su circunstancia de mujer, inmigrante e indígena, artista que representa en su vida y obra la subalternidad e inaugura, en la escena artística, la representación de la violencia de género y sexual de manera explícita.

La elección que atraviesa y justifica la elaboración del trabajo se sustenta en situarnos en el debate sobre el arte como transformación social a partir del estudio de una obra concreta. De tal modo, la investigación ha sido escogida para plantear si somos seres llamados a la vecindad con nuestras representaciones, a ser espectadores conscientes y creadores de otros mundos simbólicos en la contemplación emancipada.

Por tanto, la investigación se ha escogido desde el interés que suscita encontrar los pasos que impulsan la mirada de una obra hallar los mecanismos para comprender si el arte nos encamina la mirada más allá de nuestro horizonte. De tal modo, será mediante la autonomía del espectador desde el espacio que inaugura a través de la mirada, y finalmente, atisbar un nuevo orden simbólico frente al ser del sujeto de herencia moderna. Asimismo, la selección que atraviese la investigación ha de ser *Siluetas,* en tanto, que posibilita la apertura en nuestro cohabitar con el mundo e interpela a la diferencia sobre la constitución del sujeto moderno heredado, que se relaciona con su propia representación. En consecuencia, la aportación que brinda la investigación será esencialmente la voluntad de desgranar la praxis y caminos que evidencian la transformación de la sociedad mediante una obra de arte y la mirada de su espectador.

De este modo, la obra de arte ha de ser la convocatoria suficiente para que el espectador inaugure este camino, pues desde la época clásica, el arte vive necesitando de ser justificado, se ve forzado a proclamar la textualidad de su verdad[140]. Sin embargo, a pesar de recurrir a las palabras para tratar la experiencia de nuestras imágenes, la voluntad del estudio es ampliar las coordenadas de la obra como trazo de lo que podemos llegar a ser.

El objeto de este trabajo aborda el arte en tanto agente de cambio social. Se examina el cambio en las artes durante las décadas de los años 60 y 70, que implicó una nueva comprensión del espacio, el cuerpo y el sujeto en las artes. A su vez, el surgimiento de la posmodernidad explorando los márgenes y las diferencias ha llevado a cuestionar la mirada heredada en la representación, así como la subordinación de mujeres y pueblos indígenas inserta en el sujeto hegemónico moderno.

En consecuencia, serán enlazadas las correspondientes aportaciones del pensamiento sobre el momento histórico colindante a la producción de Mendieta, para posibilitar un acercamiento frente a la distancia de la mediación histórica entre la obra cuando la percibimos, el latido de la posmodernidad de cuestionar la mirada hereditaria de nuestra representación, la construcción del sujeto hegemónico moderno de subordinación de la mujer y los pueblos indígenas, que se relaciona con la episteme de sí, un contexto de sensibilidad por remitirnos a los márgenes del pensamiento, como propone la teoría feminista, decolonial, e intercultural, que apela a una sensibilidad en reconocer las diferencias, la otredad y el orden de subordinación constitutiva del sujeto abstracto moderno.

Se plantea una metodología basadas en epistemologías feministas, decoloniales e interculturales, que enfatizan la necesidad de reconocer las diferencias y la otredad, así como el orden de subordinación inherente al sujeto moderno abstracto. Así como, ecofeminismo emerge como propuesta utópica para desafiar la hegemonía epistemológica,

[140] Gadamer, H. (1991). La actualidad de lo bello el arte como juego, símbolo y fiesta (ed., Pensamiento contemporáneo 15). Barcelona: Paidós. pp.29-36.

abogando por una perspectiva que incluya los derechos indígenas, la protección de los recursos naturales y la búsqueda de equidad.

5. DISCUSIÓN

5.1. Muestra de la obra: Siluetas//Prolegómenos a Siluetas

Siluetas es el nombre de una serie, que reúne obras desde el año 1973 a 1981 Numerosas piezas compuestas, a su vez, con elementos de la naturaleza que constituyen ese espacio, y lo vacían, para proyectar la huella de un cuerpo en la tierra, una obra central en la producción artística de Ana Mendieta. La propuesta en sus inicios constituía una compilación de autorretratos en el paisaje, y finalmente, imprimía su cuerpo como ritual de purificación y trascendencia, donde confluía su herencia cultural, proveniente de la cultura aborigen cubana y de las Antillas, sumado a las influencias culturales de su estancia en Estados Unidos. Seguidamente, comienza realizando performances filmadas en película 8 mm en Yagul, México, donde las figuras aparecen cubiertas de piedras, así como, otras representaciones sobre tumbas en el desierto de Oaxaca en 1974. Será en 1980 cuando aparecen formas de siluetas en piedra caliza tras la visita de su viaje a Cuba, finalmente, desarrollará diez siluetas femeninas en las cuevas del aguila de Jaruco inspiradas por los dioses de la cultura taina.



Siluetas se presenta como una antología de encuentros entre un cuerpo y su rastro en un espacio ligeramente intervenido por elementos tan fugaces, como imperturbables con su entorno. Los materiales recurrentes son flores, agua, humo, sangre, rocas, o elementos de la tierra. Por una parte, la imagen depositada en la tierra evoca la simulación de fuerzas naturales y de una comunicabilidad entre un cuerpo y su relación con el medio, que cuestiona si es una construcción sobre la naturaleza, o una vuelta a la misma. Sumado a la presencia de la figura de mujer como sello de remarcación de una identidad y diferencia sexual. Todo ello, contenido y forma en *Siluetas*, plantea cuestiones, tales como, la violencia del artista sobre el medio, la imposición de una cultura sobre otra, la dominación del hombre sobre naturaleza, y subordinación estructural de la mujer.

El recurso del proceso material de la obra se asemeja a una invocación ritual, frente al paradigma cultural del genio, la obra de Mendieta es una puesta en escena cercana al acto ritual, fuera del lugar dedicado al rito y del lugar tradicional de la escena de las artes plásticas. Sin embargo, tiene mayor proximidad a ser comprendida desde la dimensión del arte porque el arte conlleva, mayormente, una multiplicación de desplazamientos sobre los significantes. Asimismo, escenifica un pasado lejano, posiblemente de evocación amerindia, o chamánica, de intento de tránsito a otro espacio. Arte ritual que invoca la imperante presencia del mito en el arte, en lo ritual, en la filosofía y en la experiencia humana. De igual forma, la silueta, nos compromete y convoca a toda la humanidad, pero no desde un discurso que nos unifique, o diferencie, sino una desde la propuesta de invisibilidad en los surcos que cuestiona la posibilidad de rasgar o invocar nuestras propias siluetas.

Siluetas recurre a la utilización de los materiales y contenidos que ya habían sido inaugurados en la escena artística dominante. Destacan las posibles influencias como el uso del cuerpo, del espacio natural y la transposición del artista con su espectador que desdibuja el horizonte divisorio clásico del espacio artístico. *Siluetas* es paralela al surgimiento del Land Art, la performance, el conceptualismo latinoamericano y el arte Povera, una contribución al viraje artístico de los años 60

y 70. Para finalmente, formular la propuesta del arte como futuro, utopía y transformación social en la era del antropoceno. Remite a la noción del espacio como vacío en Heidegger, por ser el arte y su vacío donde se manifiestan todas las posibilidades humanas.

5.1. Referencias a Ana Mendieta

La obra enmarca y evidencia la biografía de Ana Mendieta, nace en la Habana en 1948, es enviada a Estados Unidos por sus padres en 1961, a los doce años de edad, junto a su hermana como consecuencia de la Revolución Cubana, bajo la Operación Peter Pan. Ana Mendieta es proveniente de una familia católica y de clase media a favor de la revolución cubana, que finalmente ejercieren ideas contra la revolución y frente a Fidel Castro. Mendieta y su hermana residen en orfanatos, y posteriormente estudia en la Universidad de Iowa, aunque regresa a Cuba de visita posteriormente.

Desarrolla una carrera artística breve, la década de los años 70 y comienzos de los años 80 en Estados Unidos y México, cuya obra es una compilación de retazos de su memoria. Participa en sus comienzos junto a otros artistas como Vito Acconci, Nancy Spero, Denis Oppenheim, Roberth Smithson, Marta Wilson o Hanna Wilke. Sus obras a partir de 1972 son representación del cuerpo de la mujer despojado de su lugar de objeto de deseo hegemónico, porque recorre temáticas, tales como, la sexualidad, la violencia de género, frente a la formalización que advenía del arte norteamericano, sus expresiones artísticas evidencian otro contenido formal, a través de acciones con el cuerpo, fotografías y videos, como pueda ser la obra *Death Chicken* (1972) una performance sobre la muerte de una gallina, la obra *Rape Scene* (1973) donde escenifica una violación, (que se muestra en la Figura 5), *Body Tracks (1974)* una expresión gestual con el uso de sangre, así como, *Sweading Blood* (1973). Asimismo, es militante en favor de inmigrantes cubanos y latinos en Nueva York y crítica con el movimiento feminista blanco de los años 60 en Estados Unidos.

FIGURA 4. *Ana Mendieta (1972) Facial Hair Transplant. Iowa Fuente: Purdue University College of Liberal Arts*

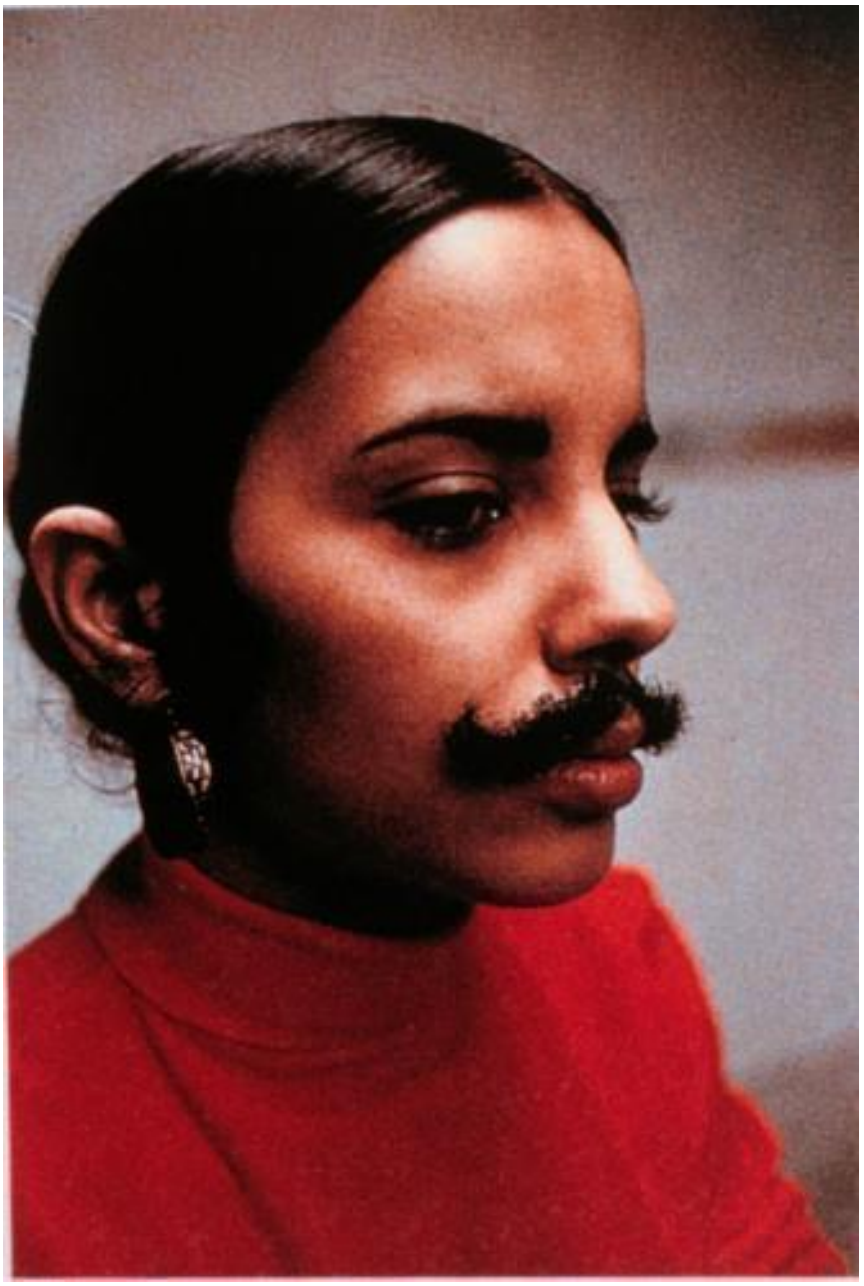


FIGURA 5. *Ana Mendieta (1973) Rape Scene. Iowa. Fuente: Daros Latinoamerica Collection*



En definitiva, *Siluetas* se sitúa como un encuentro con el origen y con la identidad, Ana Mendieta, cuerpo y diligencia de la propuesta, encarna la reunión de otredad en su circunstancia de mujer, inmigrante e indígena, una artista que representa la subalternidad en vida y obra, e inaugura en la escena artística la representación sobre la violencia de género y sexual de manera explícita. Finalmente, fallece en 1985 en Nueva York, su pareja, el escultor minimalista Carl André fue llevado a juicio, entre 1987 y 1988 acusado de ser el responsable de la muerte de Mendieta.

5.3. Herencia formal de la obra: Viraje de las artes em tiempos de Mendieta

Siluetas recurre a la utilización de los materiales, temas y contenidos que ya habían sido inaugurados en la escena artística Es decir el uso del cuerpo, del espacio natural y la como la transposición del artista con su espectador, que desdibujan el horizonte divisorio clásico del espacio artístico. el surgimiento del Land art, la performance, el conceptualismo latinoamericano, y el arte Povera, una contribución al viraje que cobrará la escena artística en los años 60 y 70 de subvertir la comprensión de la experiencia estética.

Las manifestaciones que expresan la salida del arte de su espacio se manifiestan, desde la propuesta de Pollock, como apertura de la transmisión de un nuevo discurso, pues la pintura salía de su espacio habitual para ubicarse más allá del lienzo determinado, Rosenberg denominó action painting a esta nueva concepción que incluía la acción como parte constitutiva de la obra de arte.1

A partir de la segunda Guerra Mundial, las revueltas estudiantiles de la década de los años 60, y manifestaciones a favor de los derechos civiles, así como, la reacción a la guerra de Vietnam, evidencia una voluntad reactiva frente a una realidad en quiebra, que se materializa en la figura del artista y recurrirá al cuerpo para su expresión. Asimismo, se inaugura una reacción frente al militarismo y una revolución sexual, que

involucra otra relación con el cuerpo[141]. Por tanto, irrumpe el cuerpo en la expresión artística como objeto y vehículo del dolor, del género sexual, de transformaciones y de límite con la exterioridad. De tal modo, desde la década de los años 60 y 70 la interacción que involucra al espectador y la obra se despliega de su lugar habitual, así como, se manifiesta en el estudio semiológico y posestructuralista, donde la contemplación y la lectura también conforman la experiencia de la obra de arte, que interceda en el proceso de creación, y se reubica la atención sobre el espacio, los materiales y la fuerza simbólica de sus elementos.

A partir de las publicaciones de la revista Avalanche y arTitudes se inaugura el recurso del cuerpo en la práctica como herencia de gestos dadaístas y constructivistas con Duchamp, Manzoni y Kaufuer. El arte corporal en Europa sigue tras los accionistas vienenses una tendencia a mostrar la relación del cuerpo con la sacralidad y la sexualidad. Por tanto, tras la neovanguardia se reubica la experiencia estética europea, como se manifiesta en el arte de performance, la aparición del *fluxus* y del *happening* el espacio que distanciaba al sujeto y la obra se ha desvanecido, y el espectador tendrá un nuevo compromiso con la obra de arte.

FIGURA 6. *Ana Mendieta. (1972) Glass on body. Iowa. Fuente: Purdue University Co College of Liberal Arts.*



[141] Guasch, A. (2001).*El arte último del siglo XX: Del posminimalismo a lo multicultural* (1a ed., 1a reimp. ed., Alianza forma, 145). Madrid: Alianza. p.52.

FIGURA 7. *Ana Mendieta. (1975) On giving life. Iowa. Fuente: Fuente: Purdue University Co College of Liberal Arts*



El artista Donald Judd en un artículo publicado en 1965 *Specific objects* atisba una escisión entre géneros y una expansión de los limites espaciales en la escena artística, un nuevo discurso sobre el modo de habitar en el espacio del arte en todas direcciones hasta franquear la experiencia estética, una resignificación de la configuración del espacio que había comenzado con las primeras vanguardias y el dadaísmo de la primera mitad del siglo XX[142].

A partir de la década de los años 70, se produce un florecimiento con aportaciones de artistas individuales y colectivos artísticos del arte de mujeres, sumado y en paralelo, a las teorías feministas de aquel momento. La relevancia de esta irrupción no radica exclusivamente en la *Happening* es enunciado en Nueva York por Allan Kaprow en su diálogo con Duchamp, pero comienza, como tal, con anterioridad, como una acción o práctica dotada de cierto dramatismo. *Fluxus,* como afirma en el *Manifiesto de Fluxus* George Maciunas, es una pretensión de

[142] Judd, D. (1965). *Specific Objects.* Arts Yearbook. 8. pp. 74-82.

subvertir las artes por una fluida interacción de sus formas entre espectador y vida cotidiana.

presencia de mujeres, sino además, de contenido feminista. *El retorno de lo real* asume la presencia del arte feminista como la mayor crítica al minimalismo:

> Esta omisión [de artista y espectador como sexualmente indiferentes]se aborda en el arte feminista desde mediados de los años setenta a mediados de los ochenta, y en esta investigación artistas tan dispares como Mary Kelley y Silvia Kolbowski, Barbara Kruger y Sherrie Levine, Louise Lawler y Martha Rosler volvieron a imágenes y discursos adyacentes al mundo del arte, especialmente a las representaciones de mujeres en la cultura de masas y a las construcciones de la feminidad en la teoría psicoanalítica. Ésta es la crítica más productiva del minimalismo hasta la fecha y se elabora en la práctica.

Como se expresa, se consolidan una sólida suma de aportaciones a la práctica artística, que inauguraron situar en la centralidad del discurso artístico, problemáticas como la identidad, la violencia, la presencia de la mujer en las artes, el canon occidental, la asignación social de la mujer y sus consecuencias[143]. Propuestas frente al lugar asignado del cuerpo de la mujer en la historia del arte occidental, que estaba relegado a objeto de deseo en el retrato de su cuerpo desnudo, desde una mirada masculina naturalizada, y ha constituido reiteradamente la temática de las obras hegemónicas hasta consolidarse en un aspecto simbólico de nuestro legado cultural, que implica una pauta sobre la mirada, y a su vez, contiene y regula el cuerpo sexual femenino, y finalmente, confina la constitución del sujeto,

> El desnudo femenino puede casi verse como una metáfora de esos procesos de separación y orden, de la formación del yo y los espacios del otro. [...] La tradición occidental del desnudo femenino, es pues una especie de discurso sobre el sujeto, que hace resonar estructuras del pensamiento a través de mucha áreas de las ciencias humanas[144].

[143] Alario Trigueros, M. (2008). Arte y feminismo (Arte hoy 22). Donostia-San Sebastián: Nerea. pp. 10-11.

[144] Nead, L. (1998). El desnudo femenino: Arte, obscenidad y sexualidad (Metrópolis). Madrid: Tecnos .p.20.

Pues previamente, la mujer había estado excluida de la fundación de discursos artísticos, aunque Nochlin aporta, que la diferencia sobre la cantidad de aportaciones y contenidos en las obras de la historia del arte frente sus compañeros reafirmaba la socialización de la mujer, y precisamente esa socialización, es lo que dificultaba su acceso al triunfo en la escena artística, pues la asignación de un artista en genio está más relacionada con el número de monografías y publicaciones posteriores en la historia del arte.

Asimismo, a partir de la década de los 70 se comienza a intentar sucumbir la dicotomía entre el centro y la periferia en el sistema del arte, y se empiezan a plantear cuestiones como el territorio, la identidad y la desterritorialización, en tanto que, relevantes en el seno de la práctica artística hegemónica. En América Latina se desarrolla el conceptualismo latinoamericano, una respuesta frente al arte centralizado en Europa y Estados Unidos.

5.1. *Siluetas* y las sensibilidades de su tiempo: vacío del sujeto moderno

Siluetas se gesta en un tiempo de una sensibilidad del reconocimiento por la dignidad del otro y en reconocer la diferencia; un periodo de cuestionamiento del ser del sujeto de la metafísica occidental heredada y una actitud de sospecha sobre la construcción de nuestra subjetividad, que advienen en un paradigma que se plantea en el siglo XIX, y se desarrolla desde el posestructuralismo, la teoría feminista, el indigenismo y el discurso decolonial, paradigmas que destilarán en la herencia cultural, así como en *Siluetas*.

que cuestionaban el lugar histórico asignado a las mujeres. La publicación del *Segundo Sexo* de Simone de Beauvoir gesta la inauguración de la denominada tercera ola feminista, que cuestiona el carácter social de la categoría de mujer, paralelamente, Betty Friedan desarrolla en *La mística de la feminidad* en 1963, que aborda las funciones asignadas a las mujeres y, así, confinan el lugar que debían ocupar. E influye en el surgimiento del feminismo radical de la década de los años 70 que cuestiona la sexualidad femenina relegada a la maternidad. Shulimith

Firestone denomina Feminismo radical en *Dialéctica del sexo* y Kate Millet, aborda la

En primera instancia, la diferencia es relativa al estudio de la lengua porque nace de un interés por la diferencia en el significante, que siempre se haya en un desplazamiento del significado, o de otro significante, una diferencia semiológica, como la distorsión entre cada eslabón de la cadena eterna de significantes que habita entre las palabras y los que habría de diferenciar. Según Derrida la *différance* es aquello que desborda la posibilidad de ser símbolo por la incapacidad para representarlo, el movimiento de enlace que afecta a todo código sígnico.

sexualidad femenina que transciende desde el ámbito político hasta manifestarse en la producción de violencia. Asimismo, acontece el ecofeminismo que relaciona la dominación de la naturaleza junto a la dominación de la mujer en una vinculación ética que evidencia las dominaciones cimentada desde la época clásica en un discurso binario y universal desde la comprensión moderna de lo humano.

A su vez, acontecen los estudios feministas decoloniales, que ponían de manifiesto la relación entre ambas posturas, para subvertir la mirada construida de un sujeto bajo una pretensión de dominación de un grupo definido por raza y sexo, un feminismo que seguía reproduciendo, en algún aspecto, el colonialismo. Spivak amplia las miras del feminismo heredado y Trhin T. Minh-ha plantea que las identidades se entrelazan entre cuestiones de raza, clase, género y sexualidad, de tal modo, las dominaciones subyacen de otro tipo de dominaciones, son el producto de la construcción binaria de la realidad y de oposiciones, que constituyen la subjetividad humana frente al otro. Sumado al indigenismo, en tanto, que discurso del saber político, que abogaba en dotar de validez cultural y epistémica a los discursos periféricos. De otra parte, los estudios subalternos cuestionan el valor epistémico del sujeto constituido como subalterno, aunque hasta la década de los años noventa no se materializará la transición de un mundo etnocéntrico a una postura de rasgo más multicultural.

La filosofía intercultural, como consecuencia del indigenismo a finales del siglo XX, es la composición integrada entre filosofías en una

disposición no hegemónica, que se proclama como una forma de hacer filosofía frente a un modelo filosófico imperante, como un encuentro intercultural. En definitiva, la filosofía intercultural unas décadas después, como crítica de la supremacía de un paradigma, que propone establecer un planteamiento filosófico de diálogo que alumbre diferentes culturas y posiciones filosóficas sin voluntad de supremacía epistemológica. Acorde a Estermann, el pensamiento postmoderno mantiene una lógica que sigue desvirtuando el pensamiento de los pueblos indígenas y situándolo en los márgenes de la filosofía occidental, pues el pensamiento de la diferencia según Estermann desde su origen apela sustancialmente a valores que siempre confrontan la diferencia desde el propio paradigma de la modernidad[145].

Por todo ello, Siluetas es una interacción de imágenes de la sensibilidad de la posmodernidad que apela a la construcción del sujeto hegemónico, de subordinación de la mujer y de los pueblos indígenas, y reivindicar lo propio, lo étnico, la diferencia que se venía alumbrando, lo que habita en los márgenes de nuestra herencia del pensamiento que se relaciona con su propia episteme e imagen de sí. En definitiva, la representación de *Las Meninas* presenta un vacío, falta el modelo que se entremezcla con la figura del artista, de otro modo, la relación del cuerpo del espectador con la obra en *Siluetas* abre la posibilidad al propio sujeto de situarse en la hendidura de su reflejo, presenta un espejismo de la representación sobre la disolución del sujeto universal abstracto moderno, y a su vez, la obra presenta los márgenes de nuestra representación, a través, de apelar a la diferencia constitutiva de nuestra subjetividad mediante la representación de múltiples figuras femeninas de personajes indígenas. Por todo ello, *Siluetas* entra en interacción con su tiempo a través de la traslación de nuestra imagen y nuestros signos, de invocar lo invisible de nuestra comprensión del ser del sujeto, la hendidura como un espacio de representación en disolución.

Heidegger derrumba las fronteras del espacio en un vacío como encuentro y apertura, el espacio en su estudio sobre la escultura como la

[145] Estermann, J. (2009) Filosofía Andina: Sabiduría indígena para un mundo nuevo(2oed.). La Paz: ISEAT. pp.50-54.

corporeización de los sitios que posibilita las cosas y el habitar humano entre ellas. Para Heidegger la plástica – referido a la escultura- abre un mundo, y al mismo tiempo, lo vuelve a situar en el espacio, frente a la concepción espacial moderna y técnico científica heredada. De tal modo, el espacio de la obra de arte se abre a la experiencia como liberación, permitiendo la presencia de las cosas y el habitar humano, el lugar donde se manifiestan todas las posibilidades porque cada obra suscita un no-lugar, un vacío que nos vuelva a situar en nuestra relación con las cosas, en nuestro habitar[146].

La obra de arte es la expresión manifiesta de un futuro por llegar, de la posibilidad sobre lo que todavía no ha sido, de un lugar desconocido[147], a su vez, la obra y su experiencia, invocan una lejanía y apertura a cualquier tiempo histórico porque proponen aquello que no es todavía, Bloch, afirma que las grandes obras de arte enuncian algo de su época y, a su vez, inauguran un nuevo horizonte más allá de su tiempo[148]. Por tanto, la experiencia estética será un encuentro para abrir caminos en nuestro cohabitar con el mundo y la esperanza por trazar el camino que abre la obra de arte, en consecuencia, habremos de identificar los sueños, característicos de la humanidad para encaminarlos a su fin, al futuro que inaugura el espacio que concede el encuentro entre obra y espectador[149].

6. CONCLUSIONES

Se concluye, que el estudio de investigación atestigua que Siluetas entra en interacción con las sensibilidades de su tiempo, el vacío del sujeto moderno, y a su vez, la obra inaugura un horizonte más allá del propio tiempo histórico, contiene la posibilidad de derrumbar nuestras comprensiones fronterizas, la experiencia estética como futuro todavía invisible.

---

[146] Heidegger, M. (1970). *El arte y el espacio.* Revista Eco. Bogotá. 122. pp. 113-120.

[147] Jiménez, J. (1983). La estética como utopía antropológica: Bloch y Marcuse (Cuadernos de filosofía y ensayos). Madrid: Tecnos. pp.79-84.

[148] Bloch, E., Serra, F., & González Vicen, F. (2004). *El principio esperanza (*Colección Estructuras y procesos Serie Filosofía). Madrid: Trotta. p.130.

[149] Ibídem. pp.25-26.

De tal modo, la investigación logra los objetivos desde la metodología propuesta, cuyo interés es el estudio de la obra respecto a las aportaciones de la historia del arte en las décadas de 1960 y 1970, y su comprensión del espacio artístico que apela directamente a *Siluetas,* pues la aparición de la performance manifiesta una ruptura y quiebra del espacio artístico, donde irrumpe el espectador, y concurre también, una fuente de emplazamientos del lugar asignado a las mujeres en las artes, asimismo, la aparición del *Land Art* como objeto de la obra de arte, que interfiere en la comprensión del espacio artístico, en definitiva, se resignifica el espacio y el lugar del cuerpo de aquel signado como otredad (el espectador en la obra de arte, el subalterno, la mujer y la naturaleza).

A su vez, la investigación aporta la correspondencia de la obra con lassensibilidadesde la posmodernidad y de su tiempo en la historia de las ciencias humanas con voluntad de desbrozar la mirada hereditaria que nos constituye porque apela a reconocer la diferencia. Así como, la aparición de investigaciones feministas, decoloniales desde 1960 que relacionan la consolidación de las subordinaciones desde el discurso moderno, al respecto, Siluetas apela al margen de nuestra subjetividad para desenmascarar el sujeto universal abstracto, es una imagen sobre el significante trazado, y a su vez, que queda por trazar, evoca e interpela a la humanidad en su conjunto desde los límites y siluetas que nos representan, la experiencia estética en *Siluetas* sigue en la encrucijada de su tiempo, mientras que, aborda una apertura a la mirada. Por tanto, se logra vincular la obra *Siluetas* con la pretensión de sospecha sobre la construcción de una subjetividad hegemónica y su modelo de representación porque nos enfrenta a nuestra máscara, que es un anhelo moderno.

En esta dirección, se atisba que nuestra comprensión del espacio apela a los medios materiales y la experiencia estética, en tanto más se incremente la deriva de la estilización en interacción con la dimensión de la vida humana, más se compromete al espectador en su interacción con el espacio de la experiencia estética, y se instaura imprescindible la composición creativa del espectador, una escisión en la escena artística porque través de la obra se abre un camino de apertura, el espacio que cede es un vacío que nos contiene, y la autonomía que devuelve al espectador abre infinitos espacios de significantes.

Asimismo, quedan otras líneas de investigación abiertas respecto la interpretación a cuestionar si el horizonte que desplaza la experiencia estética habrá de ser de dimensión humana, o si por el contrario, cabría cabalgar hacia un horizonte utópico que no fuera androcéntrico.

En suma, la investigación logra recorrer y dar respuesta a lo que posibilita el arte como transformación social mediante la experiencia estética, en consecuencia, la praxis, mediante la cual, se hace efectiva la emancipación y esperanza que abre la experiencia estética será mediante la función simbólica del arte como horizonte del sujeto, a través de la mirada que construye al sujeto universal abstracto. Por tanto, se consigue proponer las vías que permitan que la estética nos encamine hacia el horizonte. *Siluetas* inaugura en las artes la representación de ausencias para disolver un destino humano entre la huella y la sombra, entre el rastro y el rostro, el horizonte es oblicuo a la mirada del espectador, siempre se distancia del espacio, siempre por llegar.

8. REFERENCIAS

Amorós, C., & Miguel Álvarez, A. (2010). Teoría feminista: De la ilustración a la globalización (Estudios sobre la mujer). Madrid: Minerva.

Alario, M. (2008). Arte y feminismo (Arte hoy 22). Donostia-San Sebastián: Nerea.

Blocker, J. (1999). Where is Ana Mendieta? identity, performativity, and exile. Durham [NC: Duke University Press.

Bloch, E. (2004). El principio esperanza (Colección Estructuras y procesos Serie Filosofía). Madrid: Trotta.

Borges, J. (2007). Otras inquisiciones (1ª ed. en Ediciones Destino. ed., Áncora y Delfín 1093). Barcelona: Destino.

Bürger, P. (1987). Teoría de la vanguardia. Barcelona: Península.

Campillo, J. (2005). La cadera de Eva, el protagonismo de la mujer en la evolución de la especie humana, Barcelona: Diagonal.

Camnitzer, L. (2009). Didáctica de la liberación arte conceptualista latinoamericano (Ad Hoc 26). Murcia: CENDEAC.

Ceppas, F. (2016). Ana Mendieta: arte, cuerpo, género y naturaleza. Valparaíso: Panambí.

Crary, J. (2008). Suspensiones de la percepción atención, espectáculo y cultura moderna. Tres Cantos, Madrid: Akal.

Derrida, J. (2013). Márgenes de la filosofía (8ª ed., Teorema. Serie mayor). Madrid: Cátedra.

Douglas, M. (1973). Pureza y peligro Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú (1ª ed. en español. ed.). Madrid: Siglo XXI.

Estermann, J. (2009). Filosofía Andina: Sabiduría indígena para un mundo nuevo. (2ºed.). La Paz: ISEAT.

Foucault, M. (2003). Las palabras y las cosas una arqueología de las ciencias humanas (1ª reimp. argentina. ed., Teoría). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina.

Foucault, M., & Gabilondo Pujol, A. (1999). Estética, ética y hermenéutica (Paidós Básica 102). Barcelona: Paidós.

Foucault Fundación Telefónica. (2002). Atravesados: Deslizamientos de identidad y género. Madrid: Fundación Telefónica.

Gadamer, H. (1991). La actualidad de lo bello el arte como juego, símbolo y fiesta (ed., Pensamiento contemporáneo 15). Barcelona: Paidós.

Gadamer, H. (2013). Hermenéutica, estética e historia antología (2a. ed., Hermeneia 50). Salamanca: Sígueme.

Guasch, A. (2001). El arte último del siglo XX: Del posminimalismo a lo multicultural (1ª ed., 1ª reimp ed., Alianza forma, 145). Madrid: Alianza.

Foster, H., Brotons Muñoz, A., & Brotons Muñoz, A. (2001). El retorno de lo real: La vanguardia a finales de siglo (Akal arte contemporáneo, 8). Madrid: Akal Ediciones.

Heidegger, M. (1958). La época de la imagen del mundo (Serie negra 4). Chile: Anales de la Universidad de Chile.

Heidegger, M. (1970). El arte y el espacio. Bogotá: Revista EcoTomo 122. pp. 113-120.

Jauss, H. (2013). La historia de la literatura como provocación (1ª ed. en esta colección. ed., Nueva Biblioteca Románica Hispánica). Madrid: Gredos.

Jiménez. J. (1986). Imágenes del hombre: Fundamentos de estética (Colección Metrópolis 1). Madrid: Tecnos.

Jiménez, J. (1983). La estética como utopía antropológica: Bloch y Marcuse (Cuadernos de filosofía y ensayos). Madrid: Tecnos.

Jiménez. La modernidad como estética. Arte e investigación. Revista de la Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de la Plata. Buenos Aires. pp.13-20.

Judd, D. (1965) Specific Objects, Arts Yearbook. pp. 74-82.

Kaprow, A. (2007): La educación del des-artista; seguida de Doctor MD (Árdora exprés 22). Madrid: Árdora.

Khan, S. (2017). When the moon waxes red. Small Axe, 21(2), 142-145.

Lerner, G. (1990). La creación del patriarcado (Critica Historia y Teoría). Barcelona: Critica.

Mayayo, P. (2011). Historias de mujeres, historias del arte (4ª ed., Ensayos Arte Catedra). Madrid: Cátedra.

Menke, C. (1997). La soberanía del arte: La experiencia estética según Adorno y Derrida (La Balsa de la Medusa 85). Madrid: Visor.

Miguel, A. (2015) La revolución sexual de los sesenta: una reflexión crítica de su deriva patriarcal, Madrid: Investigaciones Feministas. Vol. 6. pp.20-38.

Montanero Mena, A. (2017). Una mirada al feminismo decolonial en América latina. (DYKINSON). Madrid: 2019,

Moure, G. (1996). Ana Mendieta. Barcelona: Polígrafa.

Nead, L. (1998). El desnudo femenino: Arte, obscenidad y sexualidad (Metrópolis). Madrid: Tecnos.

Nussbaum, M. (2002): Mujeres y desarrollo humano. Barcelona: Herder.

Nochlin, L. (1971). Women, art and power: And other essays. Londres: Thames and Hudson.

Puleo, A. (2013). Ecofeminismo para otro mundo posible (2ª ed.). Madrid: Cátedra.

Rancière, J. (2010). El espectador emancipado. Buenos Aires: Bordes/Manantial.

Reckitt, H., & Phelan, P. (2005). Arte y feminismo (1ª ed. en español. ed.). Londres: Phaidon.

Ronco, B. H., & Trigueros, J. G. B. (2003). Naturalezas pintadas y naturalezas creadas: Romanticismo y Land Art. Anuario de la Universidad Internacional SEK, 8, 43-54. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1195676

Ruido, M. (2002). Ana Mendieta (Arte hoy, 13). Hondarribia (Guipúzcoa): Nerea.

Spero, Nancy. (1992). Tracing Ana Mendieta, Artforum International, v. 30. pp. 75-7

Spivak, G., & Asensi Pérez, M. (2009). ¿Pueden hablar los subalternos? Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona.

Vara, C. (2019). Dona-Arbre [Mujer-Árbol] de Fina Miralles: Recolectando conocimiento corporal. Arte y Políticas de Identidad, 21, 96–119. https://doi.org/10.6018/reapi.416741

Trigueros, J. G. B. (2017). Performance e instalación ante los discursos visuales postmodernos. Lamiendo las heridas de la imaginación lastimada. Bajo Palabra, 14, 69-82. https://doi.org/10.15366/bp2017.14.004

Vara, C. (2021). Somatic Ways of Knowing: Fina Miralles' earliest practices of sensorial perception. Performance Research, 26(3), 80–87. https://doi.org/10.1080/13528165.2021.1977508

Vara Martín, Celia. 2023. "Kinesthetic Experience: Emancipatory Corporeal Scores" Humanities 12, no. 6: 138. https://doi.org/10.3390/h12060138

Vara, C. (2021). Kinesthetic Empathy as Embodied Research: A case study. Performance Research, 26(4), 130–136. https://doi.org/10.1080/13528165.2021.2005973

Viso, O. (2004). Ana Mendieta: Earth body: Sculpture and performance, 1972-1985. Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz.

Wallis, B. & Kastner, J.(2005). Land Art Y Arte Medioambiental. London: Phaidon.

Galerie Rudolfinum (3 Noviembre, 2014) Ana Mendieta: Traces/Stopy [Archivo de video] Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=72Nk0sPfRrU

Jeu de Paume (8 Noviembre, 2018) Ana Mendieta au Jeu de Paume Concorde – Paris [Archivo de video] Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=bLDJk2pZQaI

PERFORMAR LA POSE. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA CON ADOLESCENTES COMO PRAXIS PARA RESISTIR FRENTE A LAS IMÁGENES

UXUE AZKARATE GAMBRA
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

IDOIA MARCELLÁN BARAZE
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

1. INTRODUCCIÓN

Es un hecho constatado que, en las sociedades occidentales, la cultura visual hegemónica nos está conformando identitariamente. Son numerosos los estudios e investigaciones que nos están demostrando el cómo, el cuándo, el quién y los porcentajes de uso y abuso del encuentro con pantallas y un sin fin de imágenes (Andrade, Guadix, Rial, Suárez, 2021; Unicef, 2021; Empantallados y GAD3, 2020). A través de un sistema relacional mediado por pantallas, las visualidades *mainstream* se tornan en espacio pedagógico que nos enseñan *cómo ser*. Siguiendo la tesis de Zafra (2015), vivimos un presente articulado por la *cultura-red*, que se caracteriza "[...] por la convivencia y construcción de *mundo* y *subjetividad* a través de las pantallas en un contexto excedentario en lo visual (imagen, información, datos, …)" p. 39.

La fascinación contemporánea hacia lo icónico no parece extraña teniendo en cuenta, como señalan Gutiérrez, Valor, Pérez y Fernández (2023), que los niños y niñas acceden al lenguaje visual antes que al escrito:

> Las personas nacidas en el siglo XXI conviven desde bebés con ordenadores, televisores, cámaras, *tablets, smartphones*… y son consumidores habituales de Internet, videojuegos, redes sociales y diversas plataformas audiovisuales. (p.121)

Las imágenes que llegan desde las plataformas de la cultura visual hegemónica están impregnando las retinas de la infancia desde antes incluso de que tengan las herramientas para comprender lo que ven.

Cabe mencionar que el fenómeno de *lo visual* no es reciente. Antes de la normalización de las redes sociales, Marcellán Baraze y Agirre (2007) entre otros, ya apuntaban el valor formativo que tenían las imágenes. Casi dos décadas después, y con una hegemonía absoluta de la imagen, la infancia y la juventud muestran carencias para pensar y pensarse críticamente ante el bombardeo de imágenes que consume cada día. Si bien en la sociedad, en las escuelas y en las familias se viene realizando un trabajo enorme en aras de paliar desigualdades, discursos sexistas y estereotipos de género, los trabajos académicos nos demuestran constantemente que los mensajes de las pantallas les seducen más. A través de la cultura visual que consume, la infancia y la adolescencia asimila discursos normativos que después reproduce. Mediante un intento de mímesis respecto a sus referentes, los y las adolescentes replican los cánones, vestimentas, poses…etc. de sus ídolos virtuales, convirtiéndose en prosumidores de contenido, perpetuando así un sistema de representaciones y estilo de vida totalmente afín a los valores hegemónicos. En un estudio reciente con alumnado de Educación Primaria (Azkarate Gambra, Aberasturi-Apraiz y Marcellán Baraze, 2023), se observó que las redes sociales que consumían a diario promovían un estilo de vida carente de diversidad e invisibilizando todo aquello ubicado en los márgenes de lo heteronormativo y de ciertos cánones de belleza.

Ante la problemática presentada, nos encontramos desarrollando una investigación que pretende introducir la alfabetización visual a través de la educación artística en los entornos escolares formales, concretamente, en la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, ESO). Ya un estudio previo realizado en Educación Primaria en una extraescolar de carácter artístico, nos alertó de cómo la cultura visual del alumnado les está impregnando de una serie de estereotipos sexistas. Esta cuestión se reflejó claramente en sus dibujos y nos llevó a preguntarnos si sería posible abordarlo desde el seno de la educación formal. Quisimos probar cómo desarrollar, especialmente, una alfabetización visual con perspectiva de género desde las primeras etapas de la adolescencia.

Así es que emprendimos una investigación en educación artística en 1º de ESO, en la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual (en adelante EPVA). Principalmente, con el alumnado se ha trabajado el sesgo patriarcal latente en las representaciones visuales hegemónicas; combinando trabajo teórico y práctico, desarrollando creaciones artísticas y fomentando el pensamiento crítico y el cuestionamiento de estas visualidades normativas que consumen diariamente a través de las pantallas.

En este espacio compartimos algunas de las dinámicas implementadas en el aula para hacer comprender al alumnado cuestiones relacionadas con su manera de percibirse en las representaciones digitales. Entre otras, evidenciamos que las formas de posar no son neutras, sino que esconden una gran carga de tradición patriarcal que aprendemos y después performamos. Asimismo, explicitamos las diferentes formas de posar de ellas y ellos.

1.1. Lo que aprendimos en primaria: estudio previo

En la primavera de 2023 se desarrolló una prueba piloto titulada "Cromos 2023", en la que se buscaba detectar si la infancia está asimilando los discursos hegemónicos de los productos audiovisuales y si configuran, de algún modo, su identidad en base a estos. El estudio se realizó en el contexto de una extraescolar llamada "Dibujo y creación", en el marco de un colegio concertado situado en Bizkaia, en la Comunidad Autónoma Vasca (estado español), en la que participaron 87 estudiantes de 1º a 5º de Educación Primaria (alumnado de entre 6 y 11 años).

A modo de ejercicio se propuso a los chicos y chicas la creación de dos cromos en dos cartulinas blancas de tamaño A5. En una de las cartulina/cromo, tenían que dibujar el personaje de la cultura visual que más admiraban. La elección era libre, podían ser deportistas, artistas o personajes de ficción, por ejemplo. En el reverso del cromo se les pidió que escribieran tres cualidades positivas y tres negativas de dicho personaje. En el segundo cromo tenían que repetir la acción, pero esta vez representando a un personaje inventado, totalmente libre a su imaginación.

Para llevar a cabo el estudio se emplearon metodologías cualitativas, combinando la observación participante y el análisis de los dibujos creados por los estudiantes a modo de datos visuales. En el trabajo realizado por Gutiérrez, Valor, Pérez y Fernández (2023) resaltan el valor del dibujo infantil como método para detectar los estereotipos de género impregnados en la subjetividad del alumnado.

> [...] en el momento que nos situamos como receptores de la imagen creada por la niña o el niño, entramos a formar parte de una relación comunicativa entre creador(a), imagen y espectador(a), tres elementos que conforman un discurso a través del lenguaje visual (p.121.).

Los resultados obtenidos expusieron que los estereotipos y roles de género siguen estando profundamente arraigados en la infancia: mientras las niñas dan importancia a cuestiones relacionadas con los cuidados y la belleza, los niños, establecen como valores preferentes la valentía o la fuerza. En el caso de los chicos, además, se observó una idealización absoluta hacia la figura del futbolista. Asimismo, el estudio demostró que el alumnado está asimilando esos discursos e interiorizando estereotipos de género a través del consumo de los dispositivos audiovisuales hegemónicos: *youtubers,* futbolistas, *influencers*…etc.

1.2. ¿Es posible abordarlo en secundaria?

A la vista de los aprendizajes obtenidos con el alumnado de Educación Primaria, nos preguntamos si sería posible abordar la problemática expuesta desde el seno de la educación formal. El citado estudio nos dio indicios de que ya desde los 6 años están totalmente inmersos en el ecosistema audiovisual, por lo que urge una alfabetización visual con perspectiva de género en la educación reglada. Asimismo, planteamos la educación artística como ámbito adecuado para trabajar estas visualidades desde el pensamiento y la creación.

Desde hace unos años, en el estado español se está trabajando activamente en la reeducación de la mirada del alumnado. Numerosas investigaciones dan cuenta de que existe una inquietud por el impacto que tienen las imágenes hegemónicas en la subjetividad colectiva, y presentan propuestas para abordarlo desde la educación artística (Arcoba, 2019; Eiriz, 2021; Mesias-Lema y Calviño Santos, 2022; Agirre-

Larizgoitia, Madariaga-López y Gutierrez Ajamil, 2020; Vaquero-Cañestro, 2022; Madariaga-López y Cilleruelo, 2020; Molinet Medina, 2015, citados en: Azkarate Gambra y Marcellán Baraze, 2024). Sin embargo, escasean las iniciativas que se ubiquen en la ESO e indaguen en el trabajo con adolescentes, ya que la mayoría de las citadas sitúan el foco en el alumnado universitario.

Observando la escasez de investigaciones existentes en esta etapa educativa, y entendiendo el poder de influencia que puede llegar a tener la cultura visual hegemónica en la adolescencia, planteamos desarrollar un estudio en primero de ESO. La investigación ha consistido en una intervención didáctica de nueve sesiones en la asignatura de EPVA. A través de las diferentes sesiones se han trabajado diversos aspectos relacionados con la alfabetización visual; desde entender qué es la cultura visual, hasta la creación de un autorretrato. Dadas las limitaciones de espacio, en este caso, exponemos lo aprendido a partir de una de las propuestas, titulada "Micro-acción des/pose".

2. OBJETIVOS

La investigación que venimos desarrollando tiene como objetivo general la alfabetización visual del alumnado adolescente. En el presente trabajo profundizamos en una de las propuestas desarrolladas dentro de ese marco más amplio. Así, los objetivos específicos de ésta son los siguientes:

- Evidenciar el sesgo patriarcal en las representaciones visuales hegemónicas.
- Mostrar y dialogar la obra de artistas contemporáneas que trabajan cuestiones relacionadas con el cuerpo y la identidad en relación a la cultura visual.
- Implementar la comprensión crítica del alumnado en su calidad de prosumidores (consumidores y productores) a través de la práctica artística.

3. METODOLOGÍA Y DESARROLLO

La intervención didáctica se planteó en la asignatura de EPVA, en dos aulas de primero de ESO. En la investigación participaron 56 estudiantes de dichas aulas, pertenecientes a un centro concertado de la Comunidad Autónoma Vasca. Las clases se impartieron en el modelo lingüístico D, es decir, en euskera. La intervención didáctica se compuso de nueve sesiones de 55 minutos, la práctica que exponemos duró dos sesiones. Durante dichas sesiones, la investigadora trabajó como docente de la asignatura, mientras que el docente habitual hizo la labor de profesor ayudante. Con el objetivo de poder estudiar y entender el progreso del alumnado de manera más individualizada, cada estudiante creó un documento en *Google Drive*, titulado 'portfolio', que compartió con la docente/investigadora el primer día. Al finalizar cada sesión, se les lanzaban un par de preguntas relacionadas con lo enseñado en cada clase, que el alumnado tenía que contestar en el portfolio. El concepto del portfolio proviene del campo artístico, siendo un método empleado por los artistas para organizar y presentar su obra. En el terreno educativo, adoptamos la visión de Hernández (2010) que defiende el porfolio como "reconstrucción de una trayectoria de aprendizaje" (p. 206). Según el autor, supone un medio que anima al alumnado a ir pensando y repensando lo visto en clase de manera continua y constante. Se persigue así intentar fomentar el lado reflexivo de los estudiantes por encima del descriptivo. Además, puede ser empleado también para reflejar las dudas y las dificultades.

Para llevar adelante la intervención didáctica se ha combinado trabajo teórico y práctico dentro del aula; por un lado, se expuso una presentación, sobre la representación del cuerpo y la importancia de la mirada, en la que se explicaba qué es una representación y se analizaba la política de representación hegemónica: cómo, desde la tradición pictórica europea, hasta nuestros días, las imágenes han sido realizadas, mayoritariamente, por hombres/artistas/activos, y los elementos representados han sido mujeres/objetos/pasivas. Dicha lógica, como pudieron comprobar, sigue presente actualmente en las imágenes compartidas en las redes sociales. La exposición se hizo de manera dinámica, buscando la interacción con el alumnado. Posteriormente, con el fin de nutrir al alumnado con formación sobre todo inspirada en propuestas de arte

contemporáneo y otros agentes culturales, mostramos la propuesta de la humorista Celeste Barber. Ella utiliza la performatividad para, a través del humor y la parodia, visibilizar el sexismo latente en las representaciones de las estrellas digitales. Finalmente, como práctica artística, se propuso al alumnado realizar un ejercicio, titulado "micro-acción des/pose". Inspirándose en la propuesta de Barber se les instó a hacer una pequeña investigación de campo, seleccionando tres poses típicas de mujeres y tres de hombres. Posteriormente se les animó a performar esas poses. La dinámica se desarrolló en grupos (de 2 a 4 personas) y se les dio a elegir entre realizar un vídeo o una serie de fotografías. Una propuesta que, en principio, parecía difícil para llevar a adelante con un alumnado pre-adolescente, por sus reticencias y vergüenzas y que sin embargo les resultó muy bien acogida. Para la entrega, se les facilitó un espacio en el portal online *Google Classroom*, que es el que usan habitualmente a modo de carpeta virtual para entregar los trabajos de la asignatura.

3.1. Recogida de datos

En cuanto a la recogida de datos, se emplearon diversos procedimientos. Por un lado, se hizo uso de la observación participante junto con un diario de campo. Por otro lado, mediante el análisis cualitativo, se estudiaron las propuestas del alumnado. Además, se examinaron los textos de sus portfolios, las narrativas escritas, en relación a esta práctica. Esto nos permitió comprender de manera más profunda sus aprendizajes a partir de la sesión.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos a partir de las sesiones teórico-prácticas sugieren que los objetivos propuestos se cumplieron satisfactoriamente. Observando la iniciativa e interés del estudiantado tanto en la parte teórica como en la práctica, obtuvimos una acogida muy positiva y una disposición absoluta para realizar la tarea. Por tanto, podemos afirmar que es posible abordar la problemática desde la práctica artística, acercando su universo iconográfico al aula y poniéndolo en relación con el arte contemporáneo.

A continuación, se muestran varias capturas de pantalla extraídas de sus entregas en *Google Classroom.* En ellas se puede observar cómo fueron respondiendo a la propuesta práctica. Las imágenes catalogadas como 'originala' son las seleccionadas por el alumnado en su rastreo por las redes sociales sobre poses típicas de mujeres y hombres. Las nombradas como 'Gurea/kopia' (la nuestra, copia) son sus versiones. Como se puede apreciar hemos pixelado sus rostros con el fin de garantizar su anonimato:

FIGURA 1.



Fuente: Elaboración propia

FIGURA 2.



Fuente: Elaboración propia

FIGURA 3.



Fuente: Elaboración propia

FIGURA 4.



Fuente: Elaboración propia

En un primer análisis de las imágenes, se puede apreciar cómo posan de forma claramente diferenciada para performar las posturas normativas de una mujer y de un hombre. Con la acción de la mímesis mediante la parodia y la exageración, quedan claramente explicitados los códigos

mediante los que se construyen la feminidad y la masculinidad y con esta propuesta los llegan a encarnar. Durante la acción se evidencia cómo, a través de los gestos corporales, las poses o la expresividad de la cara, se asimilan valores estéticos y de comportamiento asociados a ellas y a ellos. Podemos intuir, por tanto, que los contenidos expuestos en la parte teórica se profundizan y se asimilan en mayor grado al ponerlos en práctica mediante la *performance*. Así, la práctica viene a reforzar lo aprehendido mediante la presentación. Igualmente, se observa que introducir en un aula de Educación Secundaria un lenguaje artístico contemporáneo como la *performance* puede funcionar satisfactoriamente.

En cuanto a los diferentes aprendizajes que ha podido asimilar el alumnado, analizando las respuestas de su portfolio se puede intuir que se ha entendido la política de representaciones hegemónica. Eso sí, observamos que son las chicas, especialmente, las que más se han sensibilizado al respecto. No es casual ya que en las sesiones es algo que han ido manifestado; bien por sus apreciaciones a la hora de justificar la elección de los ejemplos originales, bien por lo que les suponía corporeizarlos. Varios fragmentos extraídos de sus portfolios así lo sugieren al preguntarles por los aprendizajes adquiridos:

> "Hoy he aprendido muchas cosas, sobre todo, que a lo largo de la historia las mujeres siempre posaban como objetos, incluso hoy en día. Además, en la televisión siempre se ven personas jóvenes y delgadas pero nunca viejas ni gordas. Además, los hombres que aparecen en la televisión siempre están haciendo deporte y haciendo algo y no es que siempre aparezcan como mujeres como objetos." Alumna 1.
>
> "En las fotos en las que las mujeres pueden estar expuestas, el autor es chico: lo que está expuesto es la chica y el público masculino. También, en cierto modo, hemos aprendido cómo las poses no deben ser perfectas y que siempre lo son, yo creo que eso es porque a través de una cámara todo se ve así y otra cosa es lo que vemos en la vida real." Alumna 2.
>
> “He aprendido cómo las mujeres son un objeto para todos los chicos desde hace mucho tiempo y que no se valora a la mujer como bien se merece." Alumna 3.
>
> "Hoy he aprendido que, en las fotos, los chicos utilizan a las chicas como objetos, por ejemplo, en la publicidad. " Alumna 4.

En estos escritos se puede apreciar cómo el alumnado ha entendido a la perfección la tesis de Berger (1972) planteada hace más de medio siglo:

que la mirada que subyace en las representaciones hegemónicas es masculina y patriarcal. Se trata de una mirada que promueve una desigualdad basada en la diferencia sexual, ya que la mujer es vista como un objeto para ser consumido mientras que el hombre es el consumidor de dicha imagen, de dicho objeto. Igualmente, sus relatos, dan indicios de comprender la cosificación a la que son sometidas las mujeres en la publicidad o en las redes sociales. Además, los y las estudiantes parecen haber entendido tanto la artificialidad de las poses hegemónicas como la diferencia sexual inherente a ellas, es decir, que no hay igualdad en la forma en la que nos representamos y nos mostramos ante los demás, así lo constatamos en las siguientes reflexiones:

> "Hoy he aprendido cómo la gente posa en las fotos. La mayoría de las veces las chicas se ponen de lado y se maquillan mucho o ponen caras extrañas. Los chicos, por el contrario, se ponen como si fueran los mejores, generalmente, enseñando sus músculos o con cosas que tienen que ver con el deporte."Alumna 5.

> "En esta sesión he aprendido que en la cultura visual las poses de chicas y chicos son muy diferentes. Y que en su mayor parte tienen el cuerpo muy cuidado o son muy guapos."Alumna 6.

> "En la cultura visual los cuerpos de los chicos han sido tratados con 'normalidad ', pero los de las chicas han sido tratados como muñecos, porque había que desnudarlos y las poses no eran naturales."Alumna 7.

Por último, se detecta que el alumnado ha observado que las representaciones hegemónicas son ocupadas en su mayoría por cuerpos normativos: jóvenes, delgados, tonificados y blancos. Este testimonio resume de algún modo lo expuesto por varias personas:

> "He aprendido que las mujeres y los hombres que aparecen en las imágenes están maquillados y son falsos, esto es, las poses son falsas. Además, cuando somos gordos o feos no nos parece normal que utilicen esas poses." Alumna 8.

Como se puede observar, los testimonios que hemos seleccionado para mostrar algunos de los resultados corresponden a los realizados por las chicas. El motivo es que sus textos, en una gran mayoría, han sido más elaborados y con reflexiones más críticas. Esto puede responder al hecho de que ellas se han visto directamente interpeladas en las representaciones hegemónicas de las redes sociales y se han implicado más. Sin

embargo, durante las sesiones, eran los chicos quienes mostraban un mayor grado de participación, con especial interés por compartir sus opiniones. En este sentido, podemos deducir que mientras ellos ocupan el espacio social del aula, ellas encuentran en medios como el portfolio una herramienta en la que expresar sus sentires y pareceres.

5. REFLEXIONES FINALES. REEDUCAR LA MIRADA A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

El propósito de este estudio en el que estamos inmersas es lograr una cierta alfabetización visual del alumnado adolescente mediante la educación artística. En este sentido, la dinámica concreta planteada y expuesta ha cumplido con la finalidad inicial. Los aprendizajes obtenidos por el alumnado a partir de esta intervención didáctica muestran que la creación artística puede ser un espacio de reflexión y construcción de pensamiento crítico. La ironía y la parodia presentes en numerosas prácticas artísticas contemporáneas aparecen como las mejores aliadas para enganchar y conectar con esta franja de edad. Así, en un entorno visual repleto de cuerpos inalcanzables generadores de problemas de autoestima, especialmente en las chicas adolescentes, resulta necesario introducir una cultura visual contrahegemónica con perspectiva feminista y que aporte al alumnado capacidad de agencia. A lo largo de esta investigación estamos constatando una especial presión que sufren desde la infancia las niñas para encajar en modelos estéticos y de conducta asociados a una feminidad normativa. Desde algo tan aparentemente neutro como pudieran parecer los dibujos animados se les están, constantemente ofreciendo ya ciertos modelos. Esta presión va creciendo y se intensifica exponencialmente en la adolescencia, como han podido comprobar en sus rastreos sobre los referentes más habituales de las mujeres en las redes sociales. Es en la adolescencia, precisamente, donde la idealización hacia influencers con cuerpos modificados a base de filtros, photoshop y operaciones estéticas pueden generar un nicho de inseguridades y rechazo al cuerpo propio. Los referentes para los chicos también están mostrando una normatividad respecto a cómo deben ser. Así es que en los niños también se está dando la necesidad de encajar en el canon, en su caso en una masculinidad creada a base de cuerpos hiper

musculados, símbolo de la fuerza y el éxito. Esta proliferación de estándares de belleza imposibles está generando problemas relacionados con la autoestima y autoimagen en la infancia y la adolescencia, y, a nuestro juicio, la educación reglada puede y debe asumir la responsabilidad de abarcar esta problemática. Cuestión que como apuntamos está emergiendo también en sus dibujos; en un estudio previo realizado en primaria constatamos que en los dibujos de chicos y chicas de entre 6 y 11 años se siguen perpetuando los estereotipos de género.

A partir de la combinación de propuestas teóricas, reflexivas y productivas, se vislumbra una ventana para que la adolescencia transite de una mirada domesticada a una activa. Asimismo, urge la necesidad de transformar estructuralmente la educación artística en los entornos escolares reglados. Ante un ecosistema social mediado por imágenes digitales, saber comprender sus significados resulta imprescindible para poder devenir en ciudadanos y ciudadanas con cierta capacidad crítica. Pero la formación también debe ir en favor de nutrir su faceta como productores ya que "alejados de un proyecto educativo crítico y responsable, están abocados en demasiadas ocasiones a repetir los estereotipos sociales o a reproducir las conductas y criterios ideológicos más reaccionarios de nuestras sociedades" (Marcellán et ál., 2013). Resulta importante recalcar que las imágenes hegemónicas no dejan de ser mercancía en un sistema capitalista globalizado. Ante este escenario, la creación artística acompañada y fundamentada, ha demostrado ser un ámbito válido para fomentar la comprensión crítica, por lo que es necesario que deje de ser entendida como un espacio de importancia menor frente a las asignaturas instrumentales. Ya que actualmente es un ámbito visto como tiempo de entretenimiento, de relax y de "no hacer nada útil". Sin embargo, como venimos comprobando en nuestro estudio, la creación artística también fomenta el pensamiento crítico. De acuerdo con Hernández (2010):

> Desde una perspectiva psicológica, o psicopedagógica, el aprendizaje en el campo del conocimiento artístico exige un pensamiento de orden superior (Vigotsky, 1979) y la utilización de estrategias intelectuales como el análisis, la inferencia, el planteamiento o resolución de problemas o formas de comprensión e interpretación [...]. p. 49.

Por lo tanto, las necesidades actuales requieren un cambio de paradigma en la educación artística dentro del campo de la educación formal. Esto es algo que ya apuntaron Marcellán y otros (2013), cuando instaban a revisar si las competencias y saberes que se están proporcionando a los jóvenes y adolescentes en la formación reglada eran los necesarios para producir y comprender el entramado visual actual. A partir del estudio presentado, se ha ido constatando que, por ejemplo, introducir la obra de artistas contemporáneas y de otros agentes culturales en diálogo con discursos que les hagan cuestionar el canon hegemónico, puede resultar una válvula de oxígeno ante la avalancha visual cotidiana. Sin embargo, todavía hoy son muchos los centros en los que lo más contemporáneo a lo que se llega es a conocer y trabajar algo de las vanguardias artísticas. Pero aún es más, rara vez estos saberes escolares se conectan con las experiencias, los valores, los sentires, en definitiva, del alumnado. Esta investigación nos está mostrando que en la medida en la que conectamos las problemáticas del alumnado con las de aquellas artistas contemporáneas que abordan cuestiones similares mejor comprensión alcanzan.

6. REFERENCIAS

Agirre-Larizgoitia, A., Madariaga-López, I. y Gutiérrez Ajamil, E. (2020). Prácticas artísticas prosumidoras para la creación de una mirada crítica en tiempos hipervisuales. Tercio Creciente (Monográfico extraordinario II), 125-136. https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5730

Andrade, B., Guadix, I., Rial, A. y Suárez, F. (2021). Impacto de la tecnología en la adolescencia. Relaciones, riesgos y oportunidades. Unicef España.

Arcoba, M. D. (2019). Estudiar las posibilidades del autorretrato personal en la enseñanza secundaria mediante construcciones audiovisuales artísticas. Educación Artística Revista de Investigación (EARI), 19, 223-234. http://dx.doi.org/10.7203/eari.10.14331

Azkarate Gambra, U. y Marcellán Baraze, I. (2024). Sobrevivir entre pantallas: la urgencia de la alfabetización audiovisual en adolescentes. En N. Berasategui, I. Legorburu, I. Alonso y A. Gana (coords.), Prácticas inclusivas, experiencias y políticas desde la infancia (pp-173-184). Octaedro.

Azkarate Gambra, U., Aberasturi-Apraiz, E. y Marcellán Baraze, I. (2023). ¿En qué andan enredados los estudiantes? Una aproximación a los referentes digitales en educación primaria. En J.A. Martínez Domingo, D. Álvarez Ferrándiz, J. J. Victoria Maldonado y B. Berral Ortiz (coords.), Tendencias educativas en el Siglo XXI: perspectivas de todos los miembros de la comunidad educativa (pp. 363-372). Dykinson.

Berger, J. (1972). Ways of seeing. BBC.

Eiriz, S. (2021). Recrear el selfie. Estrategias educativas para la reflexión creativa y la reconstrucción simbólica de la identidad. IJABER. International Journal of Arts-based Educational Research, 1(1), 48-60.https://doi.org/10.17979/ijaber.2021.1.1.7598

Empantallados y GAD3 (2020). El impacto de las pantallas en la vida familiar. Los adolescentes. www.empantallados.com/estudio2020

Gutiérrez Ajamil, E., Valor Azurmendi, I., Pérez de Pipaón Expósito, G., y Fernández Cortázar, A. (2023). La proyección de la cultura visual en el dibujo infantil. Un análisis desde la perspectiva de género en Educación Primaria. Observar, 17, 116–135. doi: https://doi.org/10.1344/observar.2023.17.6

Hernández, F. (2010). Educación y cultura visual. Octaedro.

Madariaga-López, I. y Cilleruelo, L. (2020). Educar en tiempos de sel- fies: hacia el antiselfie. ArtsEduca, 27, 114-127. https://dialnet. unirioja.es/descarga/articulo/7609941.pdf

Marcellán Baraze, I. y Agirre Arriaga I. (2008). El valor educativo de los medios: correlaciones socioculturales. Comunicar, 13, XVI, 529-535.

Marcellán Baraze, I., Calvelhe, L., Agirre I. y Arriaga A. (2013). Estudio sobre jóvenes productores de cultura visual: evidencias de la brecha entre la escuela y la juventud. Arte, individuo y sociedad, 25, (3), 524-535.

Mesías-Lema, J. M. y Calviño-Santos, G. (2022). Self-portrait in the photo booth: self-representation in the selfie era, a Photo-based Educational Research Project. Visual Studies, 37(1-2), 54-68. https://doi.org/10.1080/1472586X.2021.2014354

Molinet Medina, X. (2015). El retrato fotográfico como estrategia para la construcción de identidades visuales. Una Investigación Educativa basada en las artes visuales [tesis doctoral, Universidad de Granada].

Unicef (2021) Impacto de la tecnología en la adolescencia: relaciones, riesgos y oportunidades. Un estudio comprensivo e inclusivo hacia el uso saludable de las TRIC. https://www.unicef.es/publicacion/impacto-de-la-tecnologia-en-la-adolescencia

Vaquero-Cañestro, C. (2022). El antiselfie: una propuesta artística y educativa alternativa al relato mediático en la formación de maes- tras y maestros. Arte, Individuo y Sociedad, 34(2), 541-561. https://dx.doi.org/10.5209/aris.74543

Vygotsky, L.S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.

Zafra, R. (2015). Ojos y Capital. Consonni.

PAISAJES ALTERADOS: PROYECTO EXPOSITIVO DE ARTE, GUERRA Y ECOLOGÍA

LAURA SILVESTRE GARCÍA
Universitat Politècnica de València

1. INTRODUCCIÓN

Paisajes alterados: proyecto de arte, guerra y ecología es el título de la exposición inaugurada el 17 de noviembre de 2023 en la Sala de exposiciones N-1 de la Univesitat Politècnica de València (UPV), y que permaneció expuesta hasta el 19 de enero de 2024. Dicha muestra se enmarcaba en El Festival Intersectorial de Arte Contemporáneo de Ucrania y España "RENACIMIENTO", una iniciativa conjunta de la plataforma CultUcrania ES, el Instituto Francés y la Universitat Politècnica de València, gracias al Plan de Acción Universidad-Refugio impulsado por el Ministerio de Universidades junto con el Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones.

El tema central del Festival "RENACIMIENTO" era el trauma del hombre y la naturaleza, como resultado de la guerra. El proyecto formaba parte de una campaña internacional de información, destinada a llamar la atención de la comunidad europea sobre el ecocidio en Ucrania, como una de las consecuencias mundiales de la guerra.

La exposición en la que se centra esta comunicación fue el resultado de una residencia artística en Valencia de 3 artistas y una comisaria ucraniana que, en colaboración con 4 artistas y 2 comisarios residentes en esta ciudad, y con el *feedbak* de distintos mentores del festival, trabajaron de manera colaborativa durante 2 meses, suscitando una reflexión crítica desde el territorio del arte sobre ecología y guerra, explorando distintas perspectivas y metodologías.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este proyecto expositivo fue realizar una actuación cultural de apoyo social, a través del diálogo intercultural entre artistas y comisarios de España y Ucrania, que contribuyese a la sensibilización sobre aspectos relacionados con la crisis de Ucrania. Se pretendía llamar la atención sobre las consecuencias climáticas de la guerra como desastre natural, abordando temas como naturaleza, ecocidio, humanidad, ciclos de vida y muerte, crisis, caminos, miradas, identidades, destrucción y regeneración. Para ello, se propuso conectar esta experiencia expositiva con autores que han servido de referencia. Asimismo, se buscaba poner en valor las prácticas artísticas colaborativas como estrategia de compromiso e implicación social.

3. METODOLOGÍA

Para impulsar nuevos modelos de creación, la metodología empleada comprende: 1. un formato de residencia artística; 2. una reflexión a partir de los autores que han teorizado sobre las consecuencias de la guerra en la ecología, en sus distintas dimensiones y desde puntos de vista diferentes; 3. una práctica curatorial y artística colaborativa que trasciende la autoría individual, adoptando un enfoque socialmente comprometido.

Durante los meses de octubre y noviembre de 2023, tuvo lugar en la Facultad de Bellas Artes de la Universitat Politècnica de València una residencia artística en la que participaron los artistas residentes en Valencia Roser Domingo Muñoz y Jorge Dabaliña (equipo), Carmelo Gabaldón y Marta Flisykowska, junto a las artistas ucranianas Ruslana Klyuchko, Sofia Melnyk y Kateryna Pokora. A ellos se sumaba el equipo curatorial, compuesto por los comisarios valencianos Laura Silvestre García y Miguel Ángel Herrero Cortell, junto a la comisaria ucraniana Kato Taylor.

El propósito de esta residencia era crear un proyecto expositivo conjunto con obras generadas por los artistas mencionados, bajo la tutorización de los comisarios. Éstos acompañaron a los artistas durante todo

el proceso de concepción y producción de sus propuestas artísticas para la exposición, aportando un modo de transmisión del conocimiento propio basado en la idea de creación colectiva.

FIGURA 1. *De izquierda a derecha Miguel Ángel Herrero Cortell (comisario), Laura Silvestre García (comisaria), Roser Domingo (artista), Jorge Dabaliña (artista), Kateryna Pokora (artista) y Ruslana Klyuchko (artista) al inicio de la residencia artística.*



Fuente: archivo personal de la autora

Para impulsar nuevos modelos de creación, los comisarios consideraron imprescindible realizar una revisión de autores de referencia que han planteado reflexiones críticas sobre modos de abordar los urgentes retos de una transición ecosocial global. Asimismo, para conectar estos autores y relacionarlos con otras experiencias y saberes, se contó con las aportaciones de los mentores del Festival "RENACIMIENTO", procedentes del ámbito artístico internacional, que a través de sesiones online y conferencias trasladaron sus conclusiones y puntos de vista sobre el

tema. Se trataba de Chris Baldwin (director artístico, comisario y escritor británico), Ivetta Delikatna (comisaria ucraniana de la campaña de comunicación ecocidio en Ucrania, ECOMM) y Adrien Sina (historiador, arquitecto y artista francés, comisario de 'Futuros Femeninos: Ucrania - Guerra | Opresión | Distopía).

De esta manera, se apostó por un modelo en el que la articulación del pensamiento no surge de forma individual ni aislada del contexto histórico y social, sino de una práctica cultural y artística que se configura a partir de una serie de referencias teóricas de este ámbito y del diálogo sobre arte, guerra y ecología y propone una nueva mirada crítica y constructiva al respecto.

4. RESULTADOS

La exposición *Paisajes alterados: proyecto de arte, guerra y ecología*[150] en la Sala de exposiciones N-1 de la UPV, está compuesta por 6 proyectos artísticos que nos invitan a pensar sobre nuestra manera de habitar el planeta, tomando conciencia de su fragilidad y de la importancia de la concienciación sobre su conservación, así como de comprender las relaciones interculturales a través de la redefinición de las identidades.

4.1. *INTERFERENCIA*. JORGE DABALIÑA & ROSER DOMINGO

Jorge Dabaliña (Sagunto, España. 1997) y Roser Domingo (Casinos, España. 1998) son artistas e investigadores multimedia afincados en Valencia y miembros del grupo de investigación Laboratorio de la Luz de la UPV. Ambos son graduados en Diseño y Tecnologías Creativas (UPV) y cursaron el Máster en Artes Visuales y Multimedia (UPV).

Jorge Dabaliña se centra en la investigación de la técnica del vídeo *feedback* y la creación artística mediante diferentes técnicas. Su curiosidad le ha llevado a aprender muchas disciplinas como la producción audiovisual, la programación creativa y la creación de sonido.

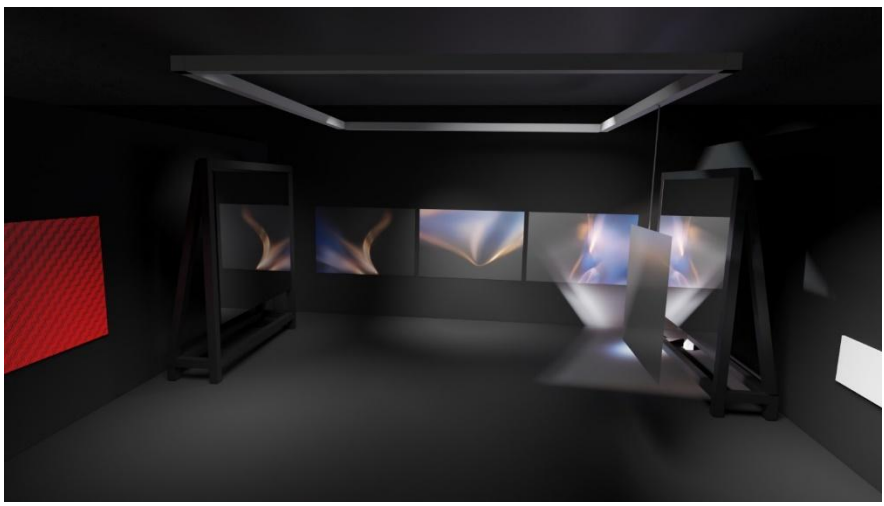
[150] https://www.upv.es/entidades/ACU/noticia_1231566c.html

Roser Domínguez investiga en el campo del sonido y su generación en escenarios físicos y virtuales. Es músico titulada en flauta travesera y especialista en técnicas del sonido.

Ambos artistas han trabajado en equipo para realizar performances e instalaciones audiovisuales que supongan experiencias inmersivas únicas para los espectadores, buscando nuevas posibilidades experimentales en el sonido y la imagen.

Bajo el epígrafe *Interferencia*, instalan en la Sala de exposiciones N-1 una pieza compuesta por dos grandes espejos, fotografías, unas láminas reflectantes y unas impresiones laser sobre tablero de madera.

FIGURA 2. *Render de la obra Interferencia*



Fuente: archivo personal de Jorge Dabaliña y Roser Domingo

Dabaliña y Domingo nos plantean que, la palabra interferencia, suele estar teñida de connotaciones negativas, a menudo asociada con fallos en la transmisión de señales o distracciones que interrumpen el flujo natural de ciertos procesos. Sin embargo, en algunos contextos puede actuar como catalizador necesario para el cambio. En este sentido, su obra *Interferencia* es un recordatorio de que los sistemas y procesos establecidos pueden y deben ser cuestionados continuamente para adaptarse a nuevas realidades. Proponen que es esencial adoptar una

visión más matizada de la interferencia. En lugar de verla como un obstáculo, la interferencia emerge no como mero disruptor, sino como agente provocador de nuevas contingencias. Como señala Chéroux:

> Igual sucede con los errores. Su naturaleza compleja, versátil o retorcida los convierte en objetos difíciles de controlar. A menudo escapan al análisis y de vez en cuando se vuelcan en contra de quienes intentan sacarlos de su purgatorio, e intentan atribuirles virtudes insospechadas. (Chéroux, 2009, p. 13)

En la instalación de esta pareja de artistas, las anomalías se transforman en un mosaico vibrante. Se explora la interferencia como una manifestación volátil pero vital en nuestro tiempo, una reflexión sobre la naturaleza fluida y dinámica de nuestra realidad contemporánea.

FIGURA 3. *Interferencia. Jorge Dabaliña y Roser Domingo*



Fuente: archivo personal de Jorge Dabaliña y Roser Domingo

4.2. Mascletà – Una Celebración de la Destrucción. MARTA FLISYKOWSKA

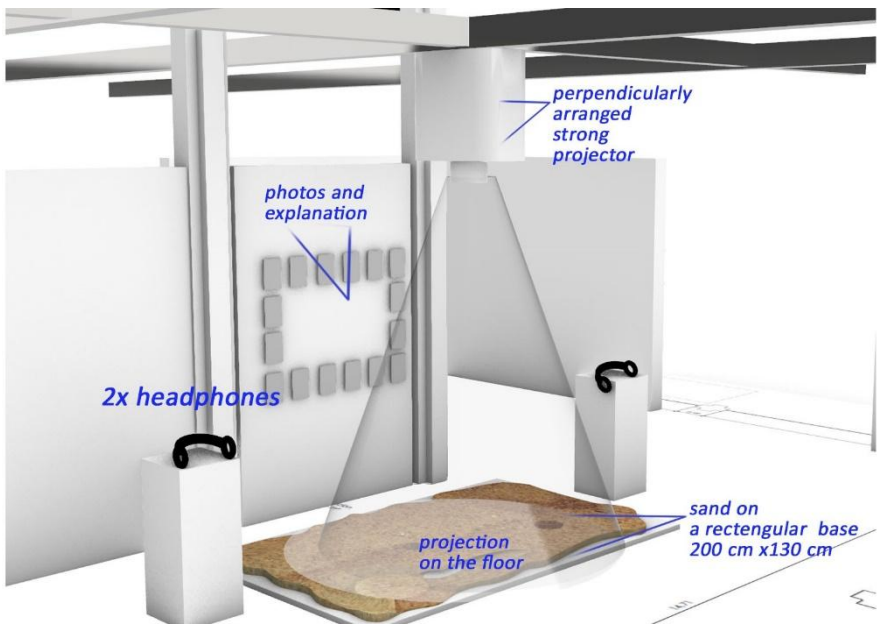
Marta Flisykowska (Torún, Polonia. 1985) es una artista transmedia, investigadora y profesora en la Academia de Bellas Artes de Gdansk y, actualmente, residente en Valencia. Está interesada en el elemento humano en el campo de la tecnología. Utiliza el método de la

experimentación y la especulación en su trabajo creativo y de investigación. Para ella la intuición, la imaginación y la estética son importantes. Combinando esto con la investigación del código cultural, materializa el efecto en sus obras de arte. Utiliza su fascinación por el cosmos y la futurología en proyectos, exposiciones y publicaciones.

Ha sido ganadora, entre otras, de la Beca para Creadores de Cultura del Mariscal del Voivodato de Pomerania en 2014 y en 2017 y la Beca Joven Polonia del Ministro de Cultura 2015. Sus obras de arte e instalaciones representaron a Polonia en la Bienal Coreana de Gwangju en la Internacional Pabellón 2021 y en el pabellón polaco en la Expo 2020 Dubai.

Flisykowska despliega en la sala de exposiciones una instalación audiovisual mediante el uso de fotografías, una proyección sobre arena y unos cascos que permiten escuchar el audio de la pieza, titulada *Mascletà – Una celebración de la destrucción.*

FIGURA 4. *Render de la obra Mascletà-una celebración de la destrucción*



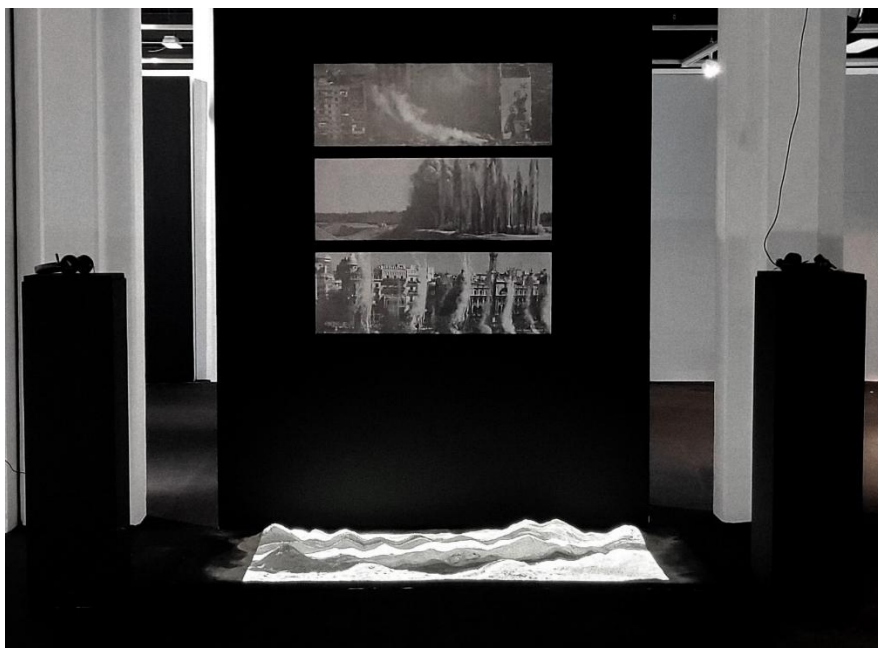
Fuente: archivo personal de Marta Flisykowska

A través de esta obra, profundamente arraigada a la cultura española, la artista explora la destrucción ambiental de la era del Antropoceno y evoca la inquietante violencia de eventos trágicos en Ucrania. Las imágenes y los sonidos de la destrucción sirven como recordatorio de la violencia y la devastación humana, añadiendo una capa socio-política a la obra.

Originalmente, la "mascletà" es un espectáculo de sonido espectacular en el calendario cultural de Valencia, conocido por sus intensos estallidos de petardos y fuegos artificiales. Sin embargo, esta interpretación transforma la celebración en una representación aterradora de la guerra, ilustrando vivamente la escala de destrucción ambiental.

Las explosiones no solo cautivan visualmente, sino que también simbolizan el impacto destructivo de las actividades humanas en el medio ambiente, como el uso de pirotecnia en las canteras. La instalación invita a reflexionar sobre nuestra influencia en el planeta y sus consecuencias.

FIGURA 5. *Mascletà-una celebración de la destrucción. Marta Flisykowska*



Fuente: archivo personal de Marta Flisykowska

4.3. *DESPUÉS DE LA DEVASTACIÓN*. CARMELO GABALDÓN

Carmelo Gabaldón (Valencia, España. 1975) vive y trabaja en Valencia. Es un artista audiovisual que articula su discurso a partir del cuerpo humano, sus diferentes representaciones y la forma en que interactúa con el contexto. Investiga su práctica artística con formatos de archivo y construcciones de la memoria e identidad de comunidades *queer* contemporáneas. Es docente en la Facultad de Bellas Artes de Valencia en el Departamento de Dibujo y miembro del grupo de investigación de Animación de la UPV.

Terminó sus estudios en la Facultad de Ciencias Aplicadas de la Universidad de Oslo y Akershus; Facultad de Tecnología, Arte y Diseño. Posteriormente cursó el Máster en Producción Artística (UPV), en la rama de intensificación: Arte y Tecnología. Finalista en el Pink Riot Fest 2020 - Festival internacional de investigación, acción y participación sobre género-. Ha sido seleccionado para participar en 3 FICAE - Festival Internacional de Cortometrajes y Arte sobre Enfermedades - 2017 con su intervención en el espacio público #SOYMARICÓN. Ha comisariado el proyecto Good As You (2017) para el número 11 de la revista objeto Papel Gomado y ha participado en exposiciones colectivas como La Queermix (2018) en la galería Mr. Pink (Valencia), la Muestra de Producción Artística y Multimedia PAM.!16 (2016) en el CCCC (Centro Cultura Contemporánea del Carmen) y la exposición Sobresaturados (2016) en el Círculo de Bellas Artes de Valencia. En 2024 ha dirigido, junto a Jorge Vañó, el Festival audiovisual 'RARA&INVERTIDA', primera muestra de cultura audiovisual *queer*, celebrado en Valencia.

Después de la devastación es la instalación audiovisual presentada por Gabaldón para esta exposición, en la que interviene en el espacio mediante videoproyección sobre ladrillos de cemento, recubiertos parcialmente de pan de oro.

En el silencio de la devastación se escuchan rumores que, desde los esqueletos de los edificios agujereados, nos cuentan historias de lo que pudo haber sido. Si la guerra es devastadora para cualquier ciudadano, la incidencia, el daño y la exclusión aumentan cuando se trata de sujetos

queer. Una guerra que destruye el espacio público es un acto de terrorismo que acorrala a los ciudadanos en sus espacios domésticos, cualesquiera que estos sean.

La creación de estas piezas de forma simple y reduccionista, busca un impacto emocional y psicológico en el espectador. Incorpora estratos enfrentados de significantes y diferentes capas textuales provocadas por la confrontación entre el impulso sutil de la luz proyectada, el pan de oro y los contornos duros de las formas pétreas. Esta ambivalencia posibilita lecturas diversas y a veces contradictorias sobre las consecuencias de cualquier conflicto bélico.

FIGURA 5. *Después de la devastación. Carmelo Gabaldón*



Fuente: archivo personal de Carmelo Gabaldón

4.4. *DESDIBUJANDO LA LÍNEA*. RUSLANA KLYUCHKO

Ruslana Klyuchko (Druzhba, Ucrania, 2002) reside en Kiev, donde se graduó en la Academia Nacional de Artes Visuales y Arquitectura

(NAFAA), especializándose en gráfica e ilustración. Trabaja temas como el tiempo, la memoria y la historia, valiéndose de técnicas como el grabado y el collage, como en la serie que crea durante una residencia artística en Nida Art Colony, Neringa, Lithuania (*Earthbound*, 2023). También le apasiona expresarse mediante libros de artista y fanzines, a través de los cuales ha abordado problemáticas como la intrusión del plástico en el entorno natural (*Co(existence)*, 2002). Ha participado en distintas exposiciones coletivas, entre las que destacan *The Day Before/ The Day After*, Backery, Londres, 2023; *Say the Tree*, Castillo de Ujazdowski, Varsovia, 2023; *Art Shurf: North of Ukraine*, Centro de Arte Shostka, 2023; *Connected Art, ZenArt*, Varsovia, 2022; *And Stand Up...*, Galería Lavra, Kiev, 2022; *Urban Nostalgic Experience*, Senka, Kiev, 2021 y *Budynok*, Prostir Kryla, Kiev, 2021.

Klyuchko realiza para esta exposición una serie de grabados estampados en negro sobre blanco titulada *Desdibujando la línea*, en la que nos presenta cerca de un centenar de representaciones de pájaros, mayoritariamente caídos o muertos.

Como ella misma explica, durante el último año y medio, coincidiendo con el conflicto bélico en Ucrania, su sensibilidad se ha intensificado, como si los nervios estuvieran expuestos en un mundo donde cada interacción resuena profundamente. Los sonidos han adquirido una mayor importancia porque busca constantemente potenciales amenazas durante los bombardeos, distinguiendo sonidos de los proyectiles rusos de la defensa aérea y calculando la proximidad del peligro.

El cielo, que alguna vez fue símbolo de libertad, ahora alberga el espectro de la muerte, invirtiendo el equilibrio entre vida y muerte. Incluso la visión de un pájaro en el cielo provoca un estremecimiento involuntario.

Los fuegos artificiales, símbolos que antes eran alegres, ahora evocan escalofríos y la disposición a escapar de potenciales explosiones. Los pájaros, como nosotros, se enfrentan al peligro tanto de los fuegos artificiales como de las bombas, lo que desdibuja la línea entre celebración y devastación.

4.5. Oh! Fauna/Fantasmagorías. SOFIA MELNYK

Sofia Melnyk reside en Lyiv, donde se graduó en la Academia Nacional de Arte (LNAA), Departamento de Prácticas Artísticas Contemporáneas. Ha participado con obras de videoarte, performance, instalación y sonido en distintas exposiciones colectivas, entre las que destacan *We are all connected*, Migration Museum, London, 2022; *Architectural Forum: Tower 3.0*, Svirz Castle, Lviv, 2001; *Bog*, Detektor gallery, Ivano-Frankivsk, 2001; *FrankoLabolatorium, the library of LNU named after Ivan Franko*, Lviv - Festival of young art, Fest Republic, Lviv, 2001; *Exhibition about religion*, Gangrena Gallery, Lviv, 2020; *"Art-House" party*, Spika artists of Ukraine, Lviv, 2020.

En su obra *Oh! Fauna/Fantasmagorías,* la artista se expresa mediante la performance, en la que se hace servir de un molde de escayola realizado por ella misma, y que luego incorpora como pieza escultórica a la exposición, junto al vídeo que documenta su acción.

La propuesta de Melnyk se relaciona con el tema *queer*, porque sus ideas se basan en los problemas de heterogeneidad de la identidad.

Para darles forma, presenta criaturas híbridas de mitos y cuentos de hadas, cuya existencia indica que la forma de explicarse cambiando la apariencia exterior, es la forma más adecuada de transmitir un estado de confusión interior. Por eso, su video es un intento de trasladar la dualidad interior al medio ambiente de una manera ingenua. La localización en el que tiene lugar la acción, los Jardines del Real de Valencia, también genera cuestiones relacionadas con la identidad de este espacio, con lo que realmente es este lugar.

4.6. Lo que aún está por aparecer. KATERYNA POKORA

Kateryna Pokora (Kremenchuk, Ucrania. 2002) es una artista que profundiza en temas como la fragilidad y la relación humana con el medio ambiente a través de su práctica artística. Su obra abarca varios medios, como la instalación, la fotografía y la obra gráfica. Es graduada en Pintura Monumental por la Academia Nacional de Arte de Lviv (LNAA) y ha enriquecido su trayectoria artística participando en el Programa de Residencia PK Round53 de Leipzig y en un programa educativo de la

Academia UAP de Poznan. Actualmente reside en Lviv, donde trabaja y estudia.

Lo que aún está por aparecer es el título de la instalación que Pokora presenta en esta exposición, en la que integra fotografía y dibujo de línea sobre pared con una serie de hojas de palmera que, a modo de elementos escultóricos colocados sobre peanas, se distribuyen por el espacio.

Tal y como explica la artista, paseando por el Jardín del Turia de Valencia, quedó maravillada por los árboles que lo habitan y que le parecían un paraíso imaginario. Más tarde, descubrió la historia de este jardín, arraigada a la destrucción, ya que está ubicado en el antiguo cauce del río Turia que se desbordó en la riada de 1957, generando catastróficas consecuencias en la ciudad. La habilitación de un nuevo cauce para este río, bordeando la ciudad, condujo al ajardinamiento de este lugar, convirtiendo el paisaje en un símbolo del triunfo humano sobre la adversidad.

Al contemplar las ruinas generadas por el conflicto bélico en Ucrania, Pokora se pregunta si también podría surgir un jardín paradisíaco a partir de los restos de su país. El paisaje de su infancia se transforma en un inquietante registro de crímenes de guerra. La explosión de una presa causada por Rusia borró algo aparentemente invencible: el caudaloso río Dniéper. Una línea blanca en la piedra marca el lugar donde alguna vez fluyó el agua, un testimonio de la explosión de la central hidroeléctrica de Kakhovka y del desbordamiento del embalse. Pokora compara estas marcas con las que habitan el centro histórico de Valencia, y que marcan en los edificios la altura a la que llegó el agua durante la riada, como testimonio del impacto de la inundación generada por el desbordamiento del río.

5. DISCUSIÓN

Cuando hablamos de crisis ecológica, evidenciamos como el cambio climático y la acción humana han conducido a una desestabilización del planeta Tierra. En los últimos tiempos se han planteado reflexiones críticas sobre modos de abordar los urgentes retos de una transición ecosocial global, desde diferentes perspectivas teóricas.

El filósofo, sociólogo y antropólogo Bruno Latour (Francia, 1947-2022) revolucionó la visión convencional de la ciencia, basada en el dualismo entre naturaleza y sociedad, y propuso una nueva forma de pensar el conocimiento científico como el resultado de una red compleja de interacciones entre varios agentes igualmente relevantes. Sus contribuciones también son ampliamente reconocidas en el ámbito del arte. Un interesante ejemplo de ello es la exposición *Critical Zones. Horizons of a New Earth Politics* (2020) en el ZKM[151], que Latour comisarió junto al director Peter Weibel. Este modelo de exposición de pensamiento plantea la exposición como un observatorio de zonas críticas, permitiendo al público familiarizarse con la nueva situación de la tierra.

Mientras Latour desarrollaba la teoría de ANT (Agent Net Theory), otras académicas investigaban el efecto que los estereotipos de género tenían en la producción de conocimiento sobre la naturaleza. Donna Harawey (EEUU, 1944), profesora de los departamentos de historia de la conciencia y de estudios feministas de la University of California, Santa Cruz (UCSC), ha escrito textos de referencia en ámbitos tan diversos como el feminismo, la tecnociencia, la ciencia ficción o el activismo climático. En su gran ensayo sobre el Chthuluceno, Harawey (2019) propone replantear las relaciones de los humanos con la Tierra y todas las otras especies que habitan en ella, ofreciendo nuevas y provocadoras maneras de reconfigurar nuestras relaciones con ellas. Aprender a seguir con el problema de vivir y morir juntos en una tierra herida favorecerá un tipo de pensamiento que otorgará los medios para construir futuros más vivibles.

Por su parte, Rosi Braidotti (Italia, 1954), trabaja desde la filosofía continental y feminista, en la intersección con la teoría social y política, la política cultural, el género y los estudios poscoloniales. Doctora en Filosofía por la Universidad de París 1-Sorbone y fundadora y directora del Centro para las Humanidades de la Universidad de Utrecht, estudia las formas de posthumanismo que nacen de los movimientos medioambientales y de los estudios de género y postcoloniales. En su obra *Lo Posthumano*, Braidotti (2015) plantea que necesitamos una

[151] https://zkm.de/en/exhibition/2020/05/critical-zones

transformación radical, siguiendo las bases del feminismo, el antirracismo y el antifascismo. Una transformación profunda del tipo de sujeto que somos. Y esto solo puede pasar de forma colectiva, redefiniendo el tipo de mundo que está ocurriendo.

Para el filósofo y experto en literatura del período romántico Timothy Morton (Inglaterra, 1968), la actual crisis medioambiental hace patente la urgencia de abandonar la visión antropocéntrica y entender que no somos el punto final del planeta. Ante el paternalismo de ciertos movimientos ecologistas, Morton (2016) utiliza elementos de cultura popular y un lenguaje lleno de giros poéticos e irónicos para deconstruir con acidez la crisis ecológica derivada del antropoceno, e introduce nuevas conceptos filosóficos. Su noción de *Dark Ecology* subraya el trauma inherente a nuestra era, con la voluntad de despertar una conciencia que conduzca a una reevaluación del papel y el impacto de la humanidad sobre el planeta.

Siguiendo la misma línea argumental, la antropóloga, ingeniera, profesora y activista ecofeminista Yayo Herrero (Spain, 1965), investiga y divulga temas vinculados a ecología, economía social y desarrollo sostenible. Su trayectoria investigadora se ha centrado en la crítica al modelo de desarrollo y producción capitalista como una amenaza para el planeta y la vida. Según Herrero (2019), la sociedad occidental ha mirado siempre la naturaleza desde la superioridad y la instrumentalidad. La economía, la cultura y la política hegemónicas se han desarrollado en contra de las bases materiales que sostienen la vida. Este analfabetismo ha llevado a una guerra contra la vida. En un momento en que el planeta atraviesa una profunda crisis ecológica y en el que cada día oímos hablar de emergencia climática, pero también de emergencia social y democrática, el ecofeminismo se presenta como una corriente diferente de pensamiento y movimientos sociales que propone formas alternativas para la transformación personal, social y política que vuelvan a poner a la vida en el centro.

A partir de los espacios de pensamiento que plantean estos autores, los artistas Jorge Dabaliña, Roser Domingo, Marta Flisykowska, Carmelo Gabaldón, Ruslana Kliuchko, Sofia Melnyk y Kateryna Pokora reflexionan sobre las posibilidades de la creación artística como medio para

transformar la sociedad. En la exposición *Paisajes alterados: proyecto de arte, guerra y ecología* abordan cuestiones relativas a la construcción de la identidad social, cultural o de género, como también su propia identidad como artistas, ofreciendo al público una visión amplia del panorama de la creación artística actual. Los discursos audiovisuales, junto con la escultura, la instalación, la obra gráfica y la fotografía se demuestran altamente eficaces para la creación de imaginarios colectivos que promueven reflexiones sobre problemáticas ecosociales y consecuencias de los conflictos bélicos, contribuyendo a la necesaria concienciación sobre una transición hacia sociedades más sostenibles.

Las artistas Kateryna Pokora, Ruslana Kliuchko y Marta Flisykowskanos reflexionan sobre nuestra historia y tradición, e invitan al espectador a pensar en cómo nuestra historia y nuestra cultura afectan a nuestro presente. ¿Es posible construir algo provechoso sobre las ruinas o deberíamos repensar la tradición para tener un futuro más seguro?

Carmelo Gabaldón propone prestar atención a cómo está cambiando durante la guerra la actitud hacia la comunidad LGBTIQA+ en Ucrania, personas que han sido forasteros de la sociedad conservadora durante años. En diálogo con la obra de Gabaldón, la pieza de Sofia Melnyk también se centra en la experiencia personal, donde el alter ego de la heroína intenta encajar en un nuevo entorno, para cumplir con ciertos estándares sociales.

Por su parte, el proyecto de Roser Domingo Muñoz y Jorge Dabaliña ofrece al espectador encontrarse con uno mismo "detrás del espejo", ver desde una nueva perspectiva el mundo tecnológico, en su vertiginoso avance, y tratar de no perderse en él.

Todas estas obras que integran la exposición crean paisajes alterados, proyecciones del futuro que podemos construir juntos.

6. CONCLUSIONES

Ninguna frontera puede salvarnos de la crisis ecológica. Esto significa que superar esta crisis debe ser compartido. Debemos aprovechar las prácticas artísticas colaborativas para crear conciencia y dialogar sobre

un futuro común. El arte se convierte en una plataforma desde la que invitar a la ciudadanía a reflexionar sobre lo que está sucediendo a nuestro alrededor, a prestar atención a nuestros hábitos y a nuestros patrones culturales. Este proyecto expositivo no puede resolver problemas globales por sí solo, pero puede despertar a la conciencia social del público.

8. REFERENCIAS

Braidotti, R. (2015). Lo Posthumano. Gedisa

Chéroux, C. (2009). Breve historia del error tipográfico. Ediciones Ve

Harawey, D. (2019). Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno. Consonni

Herrero, Y. (2019). Cambio climático. Litera

Morton, T. (2016) Dark Ecology: For a Logic of Future Coexistence. Columbia

Universitat Politècnica de València.(9 de noviembre de 2023). RENACIMIENTO. Festival de Arte Contemporáneo. Exposición: "Altered Landscapes: War, art, and ecology project"

PRÁCTICAS ARTÍSTICAS Y MEDIADORAS DE ALUMNADO DE LA UPV/EHU EN EL FESTIVAL GAU IREKIA DE BILBAO

SAIOA DEL OLMO ALONSO
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea
IDOIA MARCELLÁN BARAZE
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

1. INTRODUCCIÓN

Artistas, prácticas artísticas y sociedad, ¿cómo favorecer y enriquecer sus encuentros? Intentar responder a esta pregunta es lo que nos ha movido en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad del País Vasco a trabajar con el alumnado en el proyecto "Transarte: creación y mediación en las prácticas artísticas performativas y contextuales" dentro de un programa de innovación docente universitario.

Este proyecto consiste en la invitación al alumnado de 4º curso del Grado en Arte de la asignatura "Registro y prácticas artísticas performativas y contextuales" y al alumnado de "Educación y mediación en arte" a participar en Gau Irekia de Bilbao, con proyectos coordinados entre ambas asignaturas. Pretende que el alumnado trabaje dentro de un reto real, adquiriendo competencias específicas del grado bajo una única propuesta y que explore la relación entre creación artística y mediación.

Gau Irekia es un festival sociocultural de los barrios de Bilbao la Vieja, San Francisco y Zabala de Bilbao, organizada por la asociación Sarean, que apuesta por la participación ciudadana en la creación artística y cultural. Es de por sí un dispositivo mediador entre ciudadanía de distintas procedencias, creadores y públicos del arte y la cultura, y espacios y asociaciones de muy diversa índole de estos barrios. Desde la asignatura de arte performativo y contextual se lleva colaborando con el

festival desde su edición del 2015, y en la edición XII de Gau Irekia 2023 decidimos dar el paso de trabajar de manera coordinada en las asignaturas de creación y mediación.

La asignatura de "Registro y prácticas artísticas performativas y contextuales" se basa en invitar al alumnado a trabajar desde prácticas artísticas situadas en contextos específicos desde modos de hacer cocreativos, colaborativos, participativos, dialógicos, relacionales y/o, socialmente comprometidos. Lo performativo se trabaja tanto en su vertiente de poner el cuerpo en acción en copresencia con un público como desde la idea de performatividad como capacidad de afectación (Ficher-Lichte, 2013). Así mismo, al tratarse de propuestas en las que los procesos son fundamentales y con partes de carácter efímero, se trabaja el modo de registrar, documentar y exponer estos proyectos siendo en ocasiones estos registros consustanciales a las propias obras.

En la asignatura de "Educación y mediación en arte" se invita al alumnado a considerar el poder formativo de las prácticas artísticas y a conocer y experimentar su papel en la sociedad como agentes culturales activos. Tratamos de que adquieran unas primeras nociones para poder reflexionar sobre las posiciones a adoptar a la hora de mediar en sus propias prácticas artísticas o las de otras personas. En el transcurso de la asignatura, por un lado, indagan y cuestionan críticamente las prácticas educativas existentes en el campo de la educación de las artes visuales, en entornos educativos formales, pero sobre todo, informales. Por el otro, proponemos diseñar y poner en práctica intervenciones educativas.

Las profesoras de ambas asignaturas compartimos la idea de querer establecer relaciones más fructíferas entre el arte y la sociedad: una perspectiva del arte vinculada al compromiso social que incentivamos en los trabajos que elabora nuestro alumnado. Así que vimos una oportunidad en la convocatoria de Gau Irekia de plantear una propuesta de trabajo coordinado desde las dos asignaturas, propiciando que diseñasen y elaborasen de manera conjunta proyectos artísticos y su mediación educativa.

El proyecto hace énfasis en que el alumnado pueda experimentar en un contexto real las distintas posibilidades que la práctica artística y la mediación ofrecen sobre "cómo relacionarse" con un contexto real: con sus gentes, sus espacios físicos, las historias que lo identifican, los

modos de convivencia que se dan en él... etc. Estas relaciones pueden ser unidireccionales o bidireccionales, cercanas o premeditadamente distantes, críticas o complacientes, nutritivas o extractivas. Consideramos que en la formación de los futuros agentes culturales la universidad tiene que ofrecer un lugar para cuestionar y reflexionar sobre todo ello.

2. OBJETIVOS

Por tanto, el proyecto de innovación docente "Transarte: creación y mediación en las prácticas artísticas performativas y contextuales", persigue establecer, principalmente, una coordinación entre las dos asignaturas del 4º curso del grado de arte. Pretendemos superar así, de algún modo, el plan de estudios del grado de arte que está compartimentado en asignaturas cortas, diversas y sin apenas relación entre sí, y propiciar que el alumnado adquiera las competencias a través de un proyecto compartido. Esta propuesta la hemos podido llevar adelante en el marco del programa IKDi[3] (Ikaskuntza, Ikerketa, Iraunkortasuna) de la Universidad del País Vasco, el cual impulsa un modelo educativo propio que combina aprendizaje, investigación y sostenibilidad. En concreto en este proyecto impulsamos:

- Facilitar que el alumnado salga de la burbuja de la academia y contraste sus propuestas en un contexto cotidiano y un público no específico del arte.
- Incentivar que el alumnado practique formas de arte vinculadas con el arte colaborativo, arte participativo, arte comunitario, arte dialógico y arte socialmente comprometido, que frecuentemente rompen las barreras entre creación y mediación.
- Fomentar el trabajo en grupo y las técnicas y conocimientos que esto implica: reparto de roles, gestión del tiempo, construcción de situaciones de confianza, manejo de la incertidumbre… etc.
- Propiciar el entendimiento de la mediación como una aliada de la creación artística, que amplía las capacidades de afectación de la obra, y que ayuda al sostenimiento profesional del artista.

Además, en este programa se insta a que desde la universidad se trabaje con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante ODS) y, de por sí, nuestro proyecto desarrolla varios de ellos de manera natural, como por ejemplo:

ODS 4 Educación de calidad. Este es un proceso educativo y vital insertado en la realidad que permite aprender desde la experiencia en primera persona.

ODS 5 Igualdad de género. En ambas asignaturas se hace especial hincapié en tener en cuenta las desigualdades por cuestiones de género. Les proponemos que las detecten en la realidad y que creen desde el arte y la educación, situaciones, dispositivos, obras que las señalen, denuncien y cuestionen. En el contexto físico de este proyecto, los barrios en los que sucede, el uso desigual del espacio público es una cuestión crucial a tener en cuenta.

ODS 8 Trabajo decente y crecimiento económico. Este proyecto hace que el alumnado se plantee cómo tiene que valorar económicamente su trabajo artístico y sus propuestas educativas (dado que trabajan con un presupuesto real). Esto contribuye a que tengan que plantearse unos costes realistas de su actividad profesional para que el sostenimiento material de sus vidas sea viable.

ODS 12 Consumo y producción sostenibles. En el trabajo del alumnado de BBAA es muy frecuente tanto el trabajo con materiales de reciclaje como implementar procesos artísticos colaborativos en el que otras personas también los usen, como hemos visto en distintas ediciones del festival.

3. METODOLOGÍA

El planteamiento docente de este proyecto se alinea con las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, dado que se trata de un proceso de aprendizaje constructivo y no receptivo; autodirigido por el alumnado (aunque acompañado por los contrastes del profesorado y del alumnado); y que trabaja con los problemas del mundo real y la práctica profesional. Se basa en el aprendizaje por proyectos (ABP), que

implica, que partiendo del gancho de participar en el festival Gau Irekia, acaben consumando un proyecto artístico y educativo para presentar en dicho contexto. El método ABP viene ya experimentándose exitosamente como recogen Guisasola y Garmendia (2014) en la educación superior y es una de las líneas marcadas por el programa IKDI[3]. Por otra parte, el aprendizaje-servicio (APS) también está presente ya que algunos de los proyectos y su mediación educativa responden a las necesidades expresadas por la ciudadanía y los diversos agentes culturales del contexto.

Como requisito indispensable se ha pedido el trabajo en grupo y cooperativo. Esto entraña una dificultad comprobada, dado que el alumnado está muy acostumbrado a trabajar de manera individual. Se han aportado herramientas tanto de gestión, reparto de roles, coordinación en el tiempo, manejo de la incertidumbre, trabajo de confianza…etc. con el fin de que afronten el trabajo colectivo de manera exitosa, aprendan a hacer concesiones a los deseos y necesidades propias y de los demás y, en definitiva, para aprender a saber negociar entre nuestras ideas y la realidad.

Además de manera más específica, dentro de las clases se ha trabajado a través de dinámicas de aprendizaje por pares, por ejemplo, a la hora de conocer literatura relacionada, haciendo que, individualmente, hiciesen partes de una investigación más colectiva que luego han compartido en clase. Igualmente, en las evaluaciones formativas se ha potenciado la evaluación por pares, para enriquecernos del punto de vista crítico del alumnado.

3.1. Metodología en la Asignatura "Registro y prácticas artísticas performativas y contextuales"

Para el alumnado de esta asignatura elegir el contexto de los barrios de Bilbao La Vieja, San Francisco y Zabala y por tanto realizar su proyecto de la asignatura dentro del festival Gau Irekia es una opción (pueden elegir cualquier otro contexto si así lo desean). Para hacerlo dentro de este marco consideramos imprescindible que el alumnado haga un acercamiento a estos barrios acompañados por miembros de Sarean. Por un lado, hacemos una visita a espacios, asociaciones y personas concretas de los barrios. Esta es una visita valiosa para toda la clase en general ya

que es un entorno con mucha riqueza cultural y asociativa. Por otro lado, en el aula hacemos dinámicas grupales que les permiten explorar con sus compañeres sus intuiciones iniciales. A medida que van concretando sus intenciones, se presentan a la convocatoria abierta de Gau Irekia que les ayuda a fijar esos deseos de manera más concreta y dimensionada en tiempo y recursos. Como parte del proceso creativo realizan una acción performativa en el campus a modo de prototipo que luego puede evolucionar o no hacia el proyecto contextual en Gau Irekia. Finalmente, el desarrollo de dicho proyecto requiere de distintas visitas al entorno y gestiones con el equipo de Sarean tanto para cuestiones de producción como de comunicación. Todo el proceso de creación va aderezado de lecturas de textos que desde lo teórico y discursivo les ayudan a conocer la dimensión conceptual que distintes autores atribuyen a las prácticas que van desarrollando. Por ejemplo, lecturas como "Un arte contextual" de Paul Ardenne (2006) les permite identificar mediante este término un conjunto de formas de expresión artística que difieren de la obra de arte en el sentido tradicional:

FIGURA 1. *Visita del alumnado de Bellas Artes a la asociación Sortarazi para la inclusión social de personas y familias en situación o en riesgo de exclusión en Bizkaia.*



Fuente: https://artecontextual.wordpress.com/

arte de intervención y comprometido activista, arte que se apodera del espacio urbano o del paisaje, propuestas participativas, activas en la economía, en los medios de comunicación… "El espectador emancipado" de Jacques Ranciere (2010) les problematiza la experimentación en torno a las prácticas participativas y "El dispositivo artístico o la articulación de enunciaciones colectivas" de Brian Holmes (2007) les permite pensar sus producciones ensambladas con un entramado social más amplio.

3.2. METODOLOGÍA EN LA ASIGNATURA "EDUCACIÓN Y MEDIACIÓN EN ARTE"

En la asignatura de Educación y Mediación en arte, a lo largo del cuatrimestre el alumnado ha estado conociendo y reflexionando sobre los conceptos de educación y mediación. De acuerdo con Miranda y otros (2022) se les presenta una perspectiva sobre la mediación que la concibe como: "un acontecimiento que busca conectar relatos y narrativas sin pretensiones de una jerarquía a priori que delimite las posiciones del espacio de lo artístico, ni de una división entre creación activa y expectación contemplativa". Así mismo el alumnado ha conocido a través de varios ejercicios diferentes perspectivas de Educación artística y de propuestas de mediación tanto en prácticas artísticas como curatoriales o en centros de arte y museos próximos como el centro Cultura contemporánea Tabakalera, Sala Rekalde y del estado español: Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona, Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona, Centro de Arte 2 de Mayo o el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. Cada año se seleccionan aquellas perspectivas más críticas y que abogan por una democratización del arte. Entendemos, y así compartimos con el alumnado, que la mediación:

> debe situarse en los procesos artísticos y educativos contextualizados en los lugares sobre los que interviene, con calma y tiempo necesario para la creación…nos posicionamos en contra de una mediación artística o educativa banal, con propuestas de acciones instrumentales o utilitaristas del arte para intereses individuales, totalmente descontextualizadas de los procesos artísticos situados en los entornos sobre los que incide (Mesias et ál., 2022, p.229)

En las sesiones también se les ha instado a revisar y repensar su rol como agentes culturales y hemos realizado visitas y recibido a diferentes colectivos y agentes culturales, entre ellos a Sarean. En uno de los

trabajos se les ha propuesto trabajar el concepto de mediación artística, entendida como un aspecto clave de las creaciones artísticas y desarrollarlo en el contexto del proyecto contextual para el festival Gau Irekia.

FIGURA 2. *Mesa redonda con la asociación Sarean dentro de la clase de "Educación y mediación en arte"*



Fuente: Idoia Marcellán

Gracias a esta colaboración con Sarean, en esta edición se han llevado a cabo cuatro proyectos de alumnado de la asignatura de creación, de los cuales, los dos primeros, han desarrollado en su proyecto las competencias tanto de la asignatura de creación como la de mediación.

"El pan canta" de Jana Ruiz, Mireia Rubinart, Maider Sobera, Carlota Lázaro y Sara Mon, es un proyecto que se centra en el pan como elemento transcultural. Las alumnas detectaron que en estos barrios había mucha diversidad de panes gracias a la multiculturalidad de los establecimientos y los consumidores de la zona. Decidieron invitar a las personas asistentes al festival a realizar derivas en el barrio en las que poder encontrar distintos panes depositados en bolsas creadas por ellas mismas con las formas de estos panes. Como elemento de mediación para

enriquecer y facilitar estas derivas crearon, así mismo, fanzines con pequeñas "pistas" evocadoras que estuvieron disponibles en un set de presentación en la librería La Ilusa, punto de referencia para esta iniciativa.

FIGURA 3. *Dispositivo artístico de interacción "El pan Canta" en relación a la riqueza y diversidad de panes en los barrios de San Francisco, Bilbao La Vieja y Zabala.*



Fuente: https://artecontextual.wordpress.com/2023/11/13/2156/

"Casa Amiga" de Nati Guijarro, María Morales, Mikaela Marouf-Koridi, Paula Gutiérrez y Laura Lentovits es un proyecto en el que las integrantes del grupo deciden explorar la sororidad entre mujeres y el habitar el espacio público. Para ello organizan quedadas en las que experimentar las fronteras de lo imprevisto y lo premeditado, la vida y el arte. A modo de plataforma de mediación que ampliaba lo perceptible en los encuentros colectivos, crearon una cuenta en instagram en la que, mediante pequeñas piezas audiovisuales, daban a conocer detalles afectivos sobre las elaboraciones de comidas que compartían en sus quedadas.

"I'm glad you were there for it" de Annat Vallés y Lorenzo Galgó es un proceso de construcción de una amistad desde cero y de manera intencional mediante ciertas rutinas de encuentro y modos de hacer del arte. A medida que esta relación se iba estableciendo iban tomando más relevancia otras cuestiones más relativas a las formas, el lenguaje audiovisual y la cultura pop.

FIGURA 4. *Encuentro de Casa Amiga en la Plaza de Cantalojas durante la noche de Gau Irekia 2023 e imágenes de los recursos de mediación en instagram.*



Fuente: https://artecontextual.wordpress.com/2023/11/13/casa-amiga/ y https://www.instagram.com/casamiga__/

FIGURA 5. *Encuentro conversacional con visitants de Gau Irekia a partir de la experiencia relacional "I'am glad you were there for it".*



Fuente: https://artecontextual.wordpress.com/2023/12/24/im-glad-you-were-there-for-it/

Ciertas constantes formales y la economía de medios, impregnaron todo el proceso. A modo de dispositivo mediador se ofrecían elles mismes en conversación con les visitantes de Gau Irekia en el restaurante Alpamayo donde prepararon algunos elementos que resonaban de su relación.

"Traspaso de cebra" de Nico Pi y Melissa Vezhdieva consistió en una acción en directo de traspasar literalmente la gráfica de un paso de cebra a otra ubicación cercana de la calle, invitando a los transeúntes a caminar de manera preferente sobre este paso improvisado. Un juego formal que tuvo mucho de observar el tránsito cotidiano, de valerse el movimiento coreografiado como elemento extrañador, de abrirse a las circunstancias e imprevistos y de dejar abiertas las posibles interpretaciones del público presente. Posteriormente, para el espacio expositivo generaron una instalación artística que permitía revivir parte de las claves elaboradas in situ, ahora ya desde el cubo blanco y en diferido.

FIGURA 6. *Instalación audiovisual en el aula de la acción performativa situada "Traspaso de cebra".*



Fuente: https://artecontextual.wordpress.com/2023/11/13/traspaso-de-cebra/

5. VARIAS DEVOLUCIONES

Tras esta experiencia tanto Sarean, el alumnado como los establecimientos, asociaciones y los públicos del barrio de San Francisco, Bilbao la vieja y Zabala nos han compartido las siguientes impresiones:

Desde la asociación Sarean, las coordinadoras del festival Sandra Amutxastegi y Ane Rodriguez, han manifestado que siendo una iniciativa en la que participan agentes específicos del barrio, profesionales del arte y la cultura, ciudadanía en general y alumnado de Bellas Artes, ven muy interesante el aporte del alumnado. Consideran que sus propuestas, junto a las de otros participantes más profesionales, resultan frescas y experimentales.

Por su parte el alumnado ha mostrado satisfacción por participar en este tipo de experiencias porque, sobre todo, les inserta en la realidad, Así nos lo relataba un estudiante: "Tener que adaptarse a un lugar concreto, barrio, gentes ha hecho que el proceso artístico sea mucho más elaborado, reflexivo e interesante" (estudiante 3, 2023 /24). Pero también han manifestado haber vivido ciertas dificultades para visualizar cómo trabajar de manera coordinada un proyecto artístico y su mediación desde el rol del artista.

Los establecimientos, asociaciones y personas individuales de los barrios que entran en contacto con les alumnes a la hora de hacer sus propuestas, si bien al principio no visualizan muy claramente qué tipo de propuesta va a elaborar el alumnado, finalmente valoran positivamente los resultados y la relación establecida con elles.

Finalmente, los públicos tienen percepciones muy diversas de las propuestas del alumnado dependiendo del carácter de las mismas por el grado de experimentalidad de éstas. Esto entra en la propia lógica del arte contemporáneo de no solo cautivar sino también impactar, contrariar o generar reflexión.

6. REFLEXIONES FINALES

Para concluir compartimos una serie de reflexiones a las que hemos llegado tras la realización de este proyecto de innovación docente:

6.1. Arte, transformación social y educación artística

Consideramos de especial importancia que desde la universidad se dé la posibilidad de conocer y practicar propuestas artísticas con vocación dialógica con contextos sociales concretos. Dentro del propio arte contemporáneo y de su enseñanza universitaria existen discrepancias sobre la relación que deben tener las prácticas y obras artísticas con aspiraciones sociales. En estas asignaturas se ofrecen puntos de vista diversos, controversias y discrepancias existentes a este respecto. Para ello se discuten planteamientos como el de Claire Bishop en "El giro social: la colaboración y sus descontentos" (2006) en el que cuestiona la actitud "mejorista" de ciertos trabajos artísticos colaborativos de índole social. Igualmente se muestran planteamientos de arte crítico y acción directa como los expuestos por Jordi Claramonte en "Modos de hacer" (2001). Conocer el acercamiento del arte para la transformación social responsable permite al alumnado una visión más panorámica de las opciones que tiene a la hora de cómo posicionarse ideológica y artísticamente en el contexto profesional una vez finalizada su formación en la academia.

6.2. Con quiénes colaborar desde la universidad

El hecho de colaborar desde la universidad con la asociación cultural y comunitaria Sarean, es una decisión consciente y que quiere responder, de algún modo, al contexto actual. Las universidades, como otros espacios, no son ajenas a los procesos de neoliberalización. De ello nos da buena cuenta Aida Sánchez de Serdio (2021) y lo argumenta señalando cómo esto está llevando a que la universidad se esté alineando cada vez más con el sector productivo convirtiéndola así en una mera fuente de beneficios económicos. Concluye que se está descontextualizando el conocimiento así como que se está despolitizando y eliminando las posiciones críticas. Las facultades de Bellas Artes no son ajenas a ello y, sin embargo, reconoce cómo en algunas están desafiando y resistiendo a las "inercias instrumentales de una universidad en plena aceleración neoliberal" (2021:31). Estas propuestas que venimos trabajando con nuestro alumnado y en colaboración con la asociación Sarean son ejemplo de algunos de estos modos de resistir. Mediante este trabajo compartido con este agente externo a la universidad, estamos, también,

estableciendo alianzas y solidaridades. Según esta autora "ambas dimensiones son la base para hacer de la academia un verdadero servicio público que la sociedad pueda sentir suyo" (2021:40). De acuerdo con ella entendemos que la universidad tiene que tener un compromiso político con la justicia social y las facultades de Bellas Artes también.

6.3. El valor de la mediación en el arte

Actualmente, en el estado español, son muy pocas las facultades de Bellas Artes que ofrecen acciones formativas para la mediación. Desde nuestra perspectiva, consideramos que si pretendemos enriquecer los encuentros entre la sociedad/públicos y el arte, el alumnado de Bellas Artes necesita hacerse cargo del valor de la mediación, de sus posibilidades y poder empezar a enredar así lo artístico con lo social. Para algunos estudiantes, el contacto con la mediación: "Ha sido una nueva forma de acercarme al arte… un mundo al que hasta ahora yo no daba mucho valor" (estudiante 1, 2023/24). Mientras, este otro afirmaba que: "Me he dado cuenta que es un aspecto muy importante tanto como para tu práctica personal pero también extrapolado a otros campos" (estudiante 2, 2023/24).

6.4. Proyectos participativos/colaborativos y mediación

La coyuntura de cómo coordinar proyectos de por sí participativos y colaborativos con prácticas mediadoras requiere dar una vuelta a esta conjunción creación-mediación, ya que son prácticas artísticas en la que la interacción artista-obra-receptores se da de por sí. La mediación se puede hacer a través de formatos como: talleres, recursos tipo flyers, ventanas virtuales complementarias e iniciativas paralelas en general. También consideramos experimentar a invertir el orden y que en vez de que las propuestas artísticas hagan de fuerza tractora de las propuestas mediadoras, que iniciativas mediadoras fueran complementadas por formalizaciones artísticas.

6.5. El valor de la formación académica

Por último, consideramos que en las facultades de Bellas Artes, o al menos en la nuestra, este enfoque de que las prácticas artísticas sean

situadas, en contexto y en relación a una comunidad es uno de los más interesantes para responder al contexto actual. Así es que nos parece pertinente que desde la academia se les acompañe en estos procesos, porque el artivismo también se puede cultivar. Lejos de pensar que las prácticas artísticas por sí mismas son la solución a cualquier problema, compartimos con Aida Sánchez de Serdio (2021) que tenemos que pensar y establecer cómo nos posicionamos en los campos de la educación, la cultura y el arte pues éstos "no constituyen medicinas sino campos de batalla sociales". Cerramos este apartado con esta reflexión de un estudiante que parece indicar que algo hemos ayudado en este repensar: "Creo que la experiencia despierta siempre nuevas preguntas, ayuda a seguir trabajando en nuestros propios procesos y a ubicarnos en nuestros intereses y como personas interdependientes de nuestro entorno. Gracias por acercarnos a este proyecto!" (Estudiante 3, 2023/24).

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Nos gustaría agradecer a la asociación Sarean la acogida del alumnado de Bellas Artes en el festival, y su interés sincero por el aporte especial que las perspectivas y maneras de hacer que el alumnado de Bellas Artes supone para el festival. Agradecemos igualmente el interés que año tras año suscita entre el alumnado el participar en esta propuesta a pesar de que en ocasiones además de un aliciente supone cierta presión y trabajo extra. Reconocemos a la Facultad de Bellas Artes de la UPV/EHU por haber establecido un convenio con Sarean para que la relación tenga un marco más formal y el apoyo en cuanto a materiales que se les brinda para esta ocasión especial. En la edición 2023 además, se ha contado con el apoyo del Servicio de Asesoramiento Educativo (SAE-HELAZ) de la UPV/EHU en su programa IKDi[3] con el que se pretende dar un impulso a iniciativas educativas innovadoras. Finalmente agradecemos también al grupo de investigación Kontu Laborategia su aporte para poder participar en este congreso.

8. REFERENCIAS

Ardenne, P. (2006). Un arte contextual. Creación artística en medio urbano, en situación, de intervención, de participación. Cendeac

Bishop, C. (2006). The Social Turn: Collaboration and Its Discontents. Artforum, 179-185

Claramonte, J. (2001) Modos de hacer. En Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa. Ediciones Universidad de Salamanca

Fisher-Licht, E. (2013). Estética de lo performativo. Abada Editores

Guisasola, G. y Garmendia Mujika, M., (eds.) (2014). Aprendizaje basado en problemas, proyectos y casos: diseño e implementación de experiencias en la universidad.Siglo XXI

Holmes, B. (2007) "El dispositivo artístico, o la articulación de enunciaciones colectivas", Marcelo Expósito, trad. Brumaria, 7 (Arte, máquinas, trabajo immaterial), 144-167. https://marceloexposito.net/pdf/trad_holmes_dispositivoartistico.pdf

Mesias, J.M., Álvarez, C., López, T. y Eiriz, S. (2022). Prácticas artísticas situadas: mediación, activismo y derechos ciudadanos en los procesos participativos (también) situados. Revista de ciencias humanas, teoría social y pensamiento crítico, 15 (1), 228-249. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt

Miranda, F., Vicci, G. y Pérez, G. (2022). Una experiencia de mediación cultural en danza contemporánea y artes visuales. Revista de ciencias humanas, teoría social y pensamiento crítico, 15 (1), 267-283. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt

Ranciere, J. (2010). El espectador emancipado. Ellago

Sánchez de Serdio, A. (2021). Una educación imperfecta: apuntes críticos sobre pedagogías críticas. Exit publicaciones

ACULTURACIÓN POLÍTICA MEDIANTE TOPOI ARTÍSTICOS FIGURATIVOS

EDUARDO FERNÁNDEZ GARCÍA
Universidad Isabel I

1. INTRODUCCIÓN: DEL IMPACTO SOCIAL DEL ARTE A LA ACULTURACIÓN POLÍTICA

Un volumen como este permite una interdisciplinaridad que contribuya a desvelar la utilidad de algunas manifestaciones artísticas para la transmisión de claves interpretativas, no sobre la política, en general, sino concretamente sobre el sistema político imperante en cada momento. En consecuencia, analizar la incidencia social del arte implica reconocer que es susceptible de orientación política, directa por parte del artista o inferida por el ojo del espectador. La constatación empírica acredita que se trata tanto de un objetivo intencional del autor como de un uso praeterintencional del público al construir los espacios mentales (Portillo 2017).

De ahí que se pueda revisitar el debate de la utilidad social del arte, en este caso de las expresiones figurativas de las artes plásticas concretamente, en relación con el uso ideológico de sus manifestaciones en el proceso de socialización formativa de los sistemas políticos que conocemos como aculturación política. No se trata de su específica orientación primaria a la difusión ideológica, sino más bien de su utilidad indirecta a este fin; no afecta tanto al arte político como a la política en el arte (Foster 2001. 96).

Dos recurrentes debate en la historiografía contemporánea del arte jalonan el primer acercamiento a esta cuestión: el del arte por el arte y del arte como política -tantas veces reformulado bajo la rúbrica de arte como compromiso (Parreño 2006, 13)-, sin rehuir el debate entre forma y función del arte que se esconde en las sombras de los anteriores. Es

ingente la literatura de la historiografía artística, pero hay aún espacio para una mirada desde la historiografía politológica que completa la anterior y que precise el alcance último de carácter reconstructor de los tópicos figurativos respecto del sistema y no del régimen político, y que lo haga en la dimensión de la ideología y no de la más amplia cultura política.

La apoyatura de ambos conceptos politológicos, sistema versus régimen e ideología versus cultura política, orientan la mirada de este capítulo que, inserto en las coordenadas de la historia del pensamiento político, tiende a la abstracción por encima de una ejemplificación iconográfica que ocuparía mucho más espacio del disponible.

Particularmente en cuanto que este encauzamiento se ciñe al carácter aculturador en las bases ideológicas del sistema político, cuando lo más habitual ha sido en la historia política occidental -señálese ya ese sesgo eurocéntrico- el intento de apropiación de las expresiones artísticas para defender el régimen político imperante.

Podrá aducirse -acertadamente- que las vanguardias quiebran esa hierática sumisión ideológica disimulada en el sistema de encargos y que la vinculación entre revolución y vanguardia encierra un germen anti sistémico notable. Pero cabe oponer a ese argumento dos constataciones. Este carácter anti sistémico no es exclusivo de la contemporaneidad, o al menos no de la contemporaneidad del siglo XX. Y a pesar de la fascinación subversiva del arte a la contra, insistimos en la correlación entre tópicos y comprensión del sistema mucho más que entre topoi de censura del régimen, al menos desde la figuración.

Si esta cuestión plantea una dualidad tan marcada en la historiografía artística y en la politológica, ¿qué aconseja abordarla en este volumen destinado a analizar cómo el arte, entendido como proceso creativo, traspasa los límites de las disciplinas formales e impacta en la realidad social en un momento en el que precisamente los debates sobre las vías indirectas de aculturación política entroncan con los riesgos de la manipulación? Es conveniente empezar por una mínima mención de que ésta ha sido siempre una constante de las artes figurativas y tangencialmente de la arquitectura de aparato. En cuanto que realidad innegable

conviene profundizar en su estudio, su rendimiento y sus límites para extender convenciones estereotipadas de la política destinadas a la adhesión gregaria.

En estos momentos cabe introducir una precisión en este estado de cosas históricamente arrastrado desde el clasicismo y es que se vive un momento de particular tensión a este respecto por la confluencia de tres factores. De un lado, el impacto de esa correlación entre imagen figurativa e imagen mental creció exponencialmente con la política de masas operada por la introducción del principio representativo que llevó a los *catch all parties*, con la necesidad de encontrar vínculos identitarios formales por encima de las diferencias ideológicas más sutiles. De otro, Asistimos en estos momentos a una severa reformulación del paradigma contemporáneo desde la postmodernidad en la que a la sociedad líquida conviene un modelo más evanescente de arte que se ha tratado de despojar de implicaciones añadidas desde la pretendida proclamación de la supremacía de la estética sobre la ética y la política, como si fuesen compartimentos estancos inmiscibles. Y finalmente el empaquetado de la figuración en el audiovisual que supone la sumisión de las manifestaciones pictóricas y escultóricas frente a la fotografía, la imagen cinematográfica, la imagen televisiva y la imagen digitalizada informática, por ese orden de suplantación de difusiones masivas.

Podrían proponerse cientos de imágenes de radical historicidad contextual y a la vez de atemporalidad comunicativa que señalarían esa evolución diacrónica a la vez que una similar orientación sincrónica en el uso político de la imagen figurativa. El uso uniformizador propagandístico de la *imago regis* de la retratística regia ahorra una larga digresión a este respecto.

Como éste desvela, la aculturación política tiene diversas vías divergentes que confluyen en una finalidad de socialización para la comprensión de los mecanismos de legitimación y ejercicio del poder en sociedades abiertas. Si tradicionalmente los más eficientes se difundieron a través de la cultura política familiar y local con carácter previo a la autocomprensión de las comunidades nacionales, la contemporaneidad añadió otros métodos reglados a partir de la diferenciación de ideologías. Es decir, el paso de la ideología regia única, difusa y hegemónica

como la del absolutismo e incluso el despotismo ilustrado dieciochista, a la confrontación de ideologías posterior a la Revolución Francesa alienta también la diversificación aculturadora e impone definitivamente la ruptura de los estereotipos enunciativos únicos de la tradición artística figurativa. Este capítulo persigue subrayar esta evolución, ya analizada profusamente por la historiografía del Arte, pero incorporar un elemento causal, de base politológica, frecuentemente poco comprendido desde la perspectiva historiográfica, cual es el de la creciente separación entre las dimensiones de ideología y de cultura política aplicadas a la utilidad política preferentemente de la pintura entre las manifestaciones figurativas. La fotografía y el cine añadieron variedad, credibilidad y manejabilidad a la vez que abrían el camino a una comunicación aún más interesada en el paso del discurso legitimador del sistema político de la *imago regis* hasta el relato justificador del régimen político a través de la propaganda.

2. OBJETIVOS: ESTRUCTURA IDEOLÓGICA Y TÓPICOS ARTÍSTICOS

Ha sido una constante histórica en la precontemporaneidad el recurso a las manifestaciones artísticas, de manera muy particular las desarrolladas en las artes visuales para suplir las dificultades de un aprendizaje reflexivo de las nociones políticas básicas, especialmente de dominio político. Y en la contemporaneidad para reintegrar las visiones contrapuestas sobre el orden social y la dominación política.

El objetivo declarado de este capítulo es reseñar la utilidad del tópico artístico figurativo para el reforzamiento o el apuntalamiento de las estructuras ideológicas para ambos fines. Tantas veces apoyado más fructíferamente en la reiteración en la cantidad de manifestaciones concretas que en la calidad de los mensajes filosóficos subyacentes detrás de las manifestaciones pictóricas, escultóricas o fotográficas. Por consiguiente, uno de los aspectos originarios reside en resaltar que el proceso aculturador -en genérico atemporal referido al arte occidental- responde a una comprensión de la aculturación política que trasciende la presentista necesidad de inclusividad en la multiculturalidad.

Tradicionalmente, no hay que engañarse al respecto, la aculturación ha estado vinculada a una dialéctica de dominación que necesitaba de la comprensión popular sobre la visión cenital del poder, desde su cúspide, generalmente.

Para ello se han desarrollado potentes y complejos programas iconográficos (Bermejo 1992, 164), pero también la fuerza simple de otras imágenes aisladas ha conseguido lograr un objetivo similar con mucha menos calidad artística. Propongamos la contraposición de tres imágenes de la imaginería castellana a otras de tradiciones iconográficas distintas para observar el rendimiento a efectos de la justificación de la forma autocrática de gobierno que presenta ropajes militares, políticos, religiosos y hasta míticos compartidos.

Por un lado, la imagen de Alfonso X el Sabio dictando en las miniaturas de fines del siglo XIII del *Libro de los juegos* de la Biblioteca Escurialense con el rey regulando una partida de ajedrez que simbólicamente representa un dominio no lúdico, sino territorial, el anónimo *Retrato de Isabel la Católica* de la Colección Generalife de la Casa de los Tiros tradicionalmente atribuido a Antonio del Rincón, y el *Carlos V a caballo en Mühlberg* de Tiziano. Por otro, la colosal estatua de Ramsés II con la doble corona del templo de Luxor, el Augusto de via Labicana como *pontifex maximus*, el *Retrato de Soleimán el Magnífico* de la escuela de Tiziano del castillo de Ruhelust del emperador Fernando II y ahora en el Kunsthistorisches Museum de Viena, el N*apoléon sur le trône impérial* de Ingres y la reiterativa cartelería de *Stalin como Padre de la Patria*. Todas ellas imágenes tópicas hasta el previsible aburrimiento, pero todas ellas innegablemente construidas como proyección de la subjetivación del poder de arriba abajo, desde la cúspide máxima irrestricta hasta los últimos sujetos de la comunidad cívica a los que raramente se reconocerá como actores políticos por sus propios gobernantes.

Pertenecen a épocas, tradiciones pictóricas y contextos políticos muy diferentes, pero están unidas por el hilo conductor de la personificación de un poder que no emana desde el pueblo y que, en consecuencia, está necesitado de una instancia legitimadora de su adquisición por la fuerza escasamente reflexiva del principio dinástico hereditario o de la nuda

fuerza. En el caso que nos ocupa en este capítulo, se trata, pues, de la orientación teleológica de la legitimidad de ejercicio hacia la aceptación tendencialmente pacífica de los gobernados de un orden de sumisión que requiere mucho aprendizaje previo, e incluso de buenas dosis de aceptación de tal estado de cosas en la distribución del poder, que viene a ser la no distribución que rehúye la participación.

Hay en todas esas representaciones una mímesis del poder de naturaleza subjetiva, pero tampoco se trata de esto, que es excesivamente evidente. Se trata de lo político en el arte. No tiene que resultar necesariamente ajeno -menos aún opuesto- a lo estético, porque en la estética puede haber política (Alonso Paredes 1009, 92).

Este capítulo postula que algunos tópicos artísticos que transitaron desde la pintura y la escultura a la fotografía y al audiovisual más actual han tenido función aculturadora idéntica a lo largo de etapas cronológico-culturales muy distintas, sobre la base de las siguientes hipótesis de investigación:

Primera.- las manifestaciones artísticas figurativas sirven a la función aculturadora de la política en las sociedades occidentales revelando más los constituyentes del sistema político que los elementos del régimen político

Segunda.- a pesar de profundas diferencias estilísticas, hay una similitud de contenidos descriptivos del poder político que por reiteración comunicativa terminan por conformar un corpus de topoi que construyen la cultura política.

Tercera.- los tópicos artísticos de socialización política son transversales, pero coyunturales y se van adaptando a la cultura política imperante.

3. METODOLOGÍA: INTERDISCIPLINARIEDAD, ENTRE ARTE Y POLÍTICA

Se ha recurrido, con fundamento epistémico interdisciplinar, una metodología cualitativa mixta. El recurso al método de exégesis politológica mediante el análisis comparado entre la literatura ensayística prosística

no ficcional y sus tópicos discursivos sirve como elemento contrastivo para desplegar complementariamente el método formalista y fundamentalmente el método iconológico influido por los estudios visuales para aislar los principales tópicos. A tal fin se diferencian por etapas culturales para poder conectar cultura artística y cultura política.

En esta metodología es posible considerar las imágenes como soportes susceptibles de análisis crítico del discurso, desde el punto de vista comunicativo. Y ello para diferenciar las cuestiones meramente formales, tan afectadas por las modas estilísticas que son a nuestros efectos escasamente relevantes y que se solventan desde un enfoque iconológico, respecto de las cuestiones sustantivas de la aculturación política como remedo de la educación para la sociabilidad, que requiere atenerse al tránsito desde los temas a los tópicos.

A nuestros fines solo hay un tiempo posible: el largo plazo de la aculturación superador del corto plazo relativo de estilos y modas, en gran medida matizado profusamente desde las divisiones cronológico-culturales al uso por las tendencias más recientes de la Historia del Arte en relación con los programas iconográficos del poder.

Como consecuencia de la aludida interdisciplinariedad resulta imprescindible indicar con precisión el uso especializado que algunas convenciones conceptuales y terminológicas tienen entre los enfoques historiográficos y los politológicos, en particular, el de cultura política.

Si desde el punto de vista de la Ciencia Política una ideología se caracteriza por la confluencia de dos constituyentes básicos, un sistema de representaciones mentales sobre la comunidad cívica y sus problemas de convivencia y un programa para la acción política con la finalidad de subvenir tales necesidades, desde el punto de vista del espectador tan compleja noción se simplifica en cuáles son los problemas de la sociedad en la que artista y espectador conviven y qué hacer para mejorarlos. Pero en cualquier caso, estos componentes ideológicos tienen un carácter reflexivo, se construyen con ideas y subsidiariamente con creencias, tanto en la teoría política como en las manifestaciones artísticas.

Inmediatamente se pone de relieve con la apertura de nuevos contenidos a partir de los pintores jacobinos que no toda implicación política del arte está íntima y exclusivamente relacionada con cuestiones reflexivas o intelectuales, sino que se ponen también en juego otras mucho más sensibles, emocionales, e incluso si se quiere viscerales.

Este es el tránsito entre la ideología y una noción que se construye menos reflexivamente, que es la de cultura política. En estos momentos existe en la Ciencia Política un cierto consenso que sirve para explicar adecuadamente en este capítulo, la función aculturadora del arte ejercida sobre la política, y es considerar que la cultura política reside en las predisposiciones psicológicas de los actores políticos (Almond y Verba 1963, 10; Ortiz 2008,40), en este caso, artista y espectador, sobre diferentes objetos políticos: la libertad y su alcance, la igualdad y su lucha, la jerarquización social, la estratificación del dominio político, la participación ciudadana, las vías de acceso a los fines políticos, el papel de la violencia, la consolidación de los avances, la diversidad de los fines de la sociabilidad, y así hasta alcanzar la cuestión última de la imagen como motor de transformación social.

Por ello resulta imprescindible proyectar sobre el análisis artístico el despliegue conjunto de dos instrumentos auxiliares: lingüísticamente interesa el análisis del discurso sobre el buen gobierno y por lo que se refiere a las categorías de las Ciencias Políticas, importa distinguir si el uso de la imagen persigue actuar ideológicamente sobre el sistema político o afecta a la forja de la cultura política en relación con el régimen político.

4. RESULTADOS: ICONOGRAFÍA PEDAGÓGICA DEL PODER

La utilidad abusiva de la imagen en el aprendizaje político fue perdiendo potencia con un absolutismo que se reafirmaba y retroalimentaba suficientemente como para prescindir de la pedagogía de la imaginería moderna, que el humanismo renacentista hacía sobredimensionado de referencias clásicas ininteligibles para el común de los mortales iletrados, perdiendo gran parte de su eficacia propagandística con la

intensificación de unos realismos del Barroco frecuentemente dirigidos a otras finalidades aculturadoras, particularmente religiosas en medio de las diferencias confesionales que alimentaban las confrontaciones internacionales en las que los grupos populares de población se reducían a mero aporte de mano de obra bélica. Ese lento declinar llegaría a su límite con la visión ilustrada del arte como conciencia de una nueva expectativa de felicidad pública a la que convenía mal la frivolidad de la imagen neoclásica desprovista de un rotundo aparataje interpretativo de transformación de la sociedad, cuando el anterior de asentamiento de la propaganda regia no era ya tan necesario por haberse asumido acríticamente por todos los sectores sociales.

En ese momento es necesario un cambio de paradigma que vuelva a poner en el centro de atención social el impulso transformador de la pintura. Con una mutación importante a los efectos de este análisis. En atención a los datos que proveen los estudios iconográficos comparados se constata la existencia de tópicos reiterados, pero diferenciados en cada momento no tanto en función de diferencias pegadas a los estilos artísticos como subordinadas a la legitimación de las funciones del poder. Si previamente se había dirigido el esfuerzo a la justificación del régimen político -a sus sostenimiento y legitimación última- a partir de mediados del siglo XVIII se encauzará, por el contrario, al socavamiento del sistema y sus soportes institucionalizados -al reemplazo-.

Naturalmente esa inversión de los fines de la imagen va más allá del inicial reclamo de Étienne La Font de Saint-Yenne para cambiar lo trivial por lo relevante, reutilizado por Diderot para atacar la inmovilidad academicista del Salón. Ese es un inicio, pero no el origen unicausal, sino, en todo caso, una manifestación de un cambio de paradigma que se estaba operando en un nivel mucho más profundo y que se puede afirmar sin temor que era primariamente ideológico. De ahí la funcionalidad del arte apegada a la aculturación a su vez como paradigma, es decir, el paradigma (Sarmiento 2014, 12) del valor transformador de la imagen para imponer en lo sucesivo paradigmas ideológicos alternativos en toda la contemporaneidad y hasta el mundo actual. También de ahí que se revisen los componentes funcionales de la aculturación (Sam 2006, 12) mediante la imagen descriptiva como preludio de lo posible

no utópico y no como mímesis de lo existente, que introduce la reflexión artística sobre el ser y el deber ser de trascendencia política para grandes conjuntos de población, por lo que se trata en el caso de la aculturación política de una de las manifestaciones de aculturación de grupo (Ariño 2009, 124), por encima del rendimiento de la aculturación individual que se elevará a primer plano de atención con las vanguardias y sus miradas desde el elitismo artístico transmutado en motor de las masas.

El resultado es la creación a partir de ese conjunto de tópicos de unos modelos teóricos de aculturación en la obediencia pasiva, en la participación activa o en la sustitución del sistema por vías pacíficas o revolucionarias. El principal conjunto de topoi se centra en el dilema ortodoxia/cambio político, notoriamente en el arte de las revoluciones, la mitificación de lo nuevo y el reencuentro del realismo tras el deconstructivismo. Si a tales etiquetas ponemos las rúbricas de los pintores franceses entre la revolución y la caída del imperio, los retratistas de las revoluciones burguesas, el muralismo mejicano y el alineamiento contra Greenberg después de mayo del 68 para el primer caso; *die Brücke*, *der blaue Reiter*, la Nueva Objetividad y el futurismo, para el segundo; y el pop art, la nueva figuración y los nuevos realismos (necesariamente en plural), tendremos nuevos acervos artísticos, pero no los tópicos aculturadores de los que hablamos.

Porque estos sirvieron para dos fines: formar políticamente -no solo políticamente, pero de un modo imprescindible- a los gobernantes mediante una ortodoxa pedagogía del poder, y en la contemporaneidad se había disuelto esta función socio-política de la imagen, y para socializar y aculturar a los gobernados en las mismas coordenadas mentales para compartir un ideario que podía llevarles, nada menos que a la jugar patrimonio y vida en la confrontación política, que es lo que se instauró como primera premisa del arte político, con enfoques muy desiguales.

Los tópicos enunciativos de las imágenes se multiplicaron para el primer objetivo hasta avanzada la Ilustración, pero han sido radicalmente rechazados en las sociedades democráticas desde comienzos del siglo XX y han alcanzado un corto interés, más allá de la mera propaganda

dirigida desde el poder en las dictaduras, especialmente las totalitarias, de todo signo ideológico.

Pero a la hora de trazar una taxonomía de los tópicos de la aculturación artística podemos destacar algunos cuya fuerza descriptiva y su carácter performativo ha vencido las barreras temporales. Algunos tuvieron particular incidencia en épocas determinadas y otros han devenido atemporales. El tópico no está limitado por su expresión formal, por los estilos pictóricos o escultóricos, por la morfología de sus ropajes externos, sino que es profundamente adaptativo en cuanto que establece una relación semiopragmática variable entre creador y receptor, entre el artista y el ojo escrutador de décadas o siglos posteriores. Por ello ha de trascender típicamente las aportaciones contextuales de significado que pudieran escaparse para los no iniciados.

Así entre los que han ido perdiendo sentido hasta quedar anulados en la contemporaneidad democrática destacan algunos que han servido de marcadores discursivos cronológicamente acotados, con algunos ejemplos entre los cientos posibles para que se perciba la diversidad iconográfica y estilística:

- *rex est imperator* medieval: los mosaicos de Justiniano y de Teodora en San Vital de Rávena, *Carlos el Calvo recibiendo la Biblia del conde Vivien*, la galería de esculturas góticas de reyes de Francia en la fachada frontal de la catedral de Amiens, *El rey Ricardo II encomendado a la Virgen* del Díptico Wilton, o la imagen de Sancho IV en el *Libro de los castigos*.
- *rex universalis* en el Renacimiento: el R*etrato de Balduino de Borgoña* de Jan Gossaert, el *Retrato de Federico da Montefeltro y su hijo Guidobaldo* de Pedro Berruguete, el *Retrato de Francisco I de Francia* de Jean Clouet, los de *Carlos V con mastín* de Tiziano y Seisenegger o los retratos con los atributos de rey universal ante la imposibilidad de ser emperador de Felipe II por Tiziano, Moro o Anguisola.
- *adversa fortuna* en el Barroco: como el que lleva el mismo título de Rembrandt, y otras veces asociado el topos a *tempus politicus fugit*, pero nunca a la *vanitas* referida a los reyes.

- *rex absolutus* entre el Absolutismo y el Despotismo Ilustrado: como los retratos de *El rey Luis XIV* de Rigaud, *Felipe V de España* de Jean Ranc, *Jacobo II* de Inglaterra de Nicolas de Largillière, *Federico Guillermo I* de Prusia de Gericke o C*atalina II* de Rusia de Antropov, todos ellos tan alejados del retrato de Paul Revere de Copley o el Washington de Stuart; pero mejor que en la retratística regia en la bóveda de la *Apoteosis de la Monarquía Hispánica* de Luca Giordano o el Napoleón Boonaparte de Canova
- el espíritu de la nación antes y durante el Romanticismo: desde el *Juramento de los Horacios* de David a los *Fusilamientos del 3 de mayo* de Goya y el *Grupo de Daoiz y Velarde* de Solá Llansás, pasando por *La partida de los voluntarios* de Rude.
- la participación igualitaria en el Naturalismo: con la *Libertad guiando al pueblo* de Delacroix al frente, pero también con las derivadas políticas de la crítica social en *Entierro en Ornans* de Courbet, o la crítica para la construcción de una nueva sociedad no nacionalista de L*a balsa de la Medusa* de Gericault, el *Vagón de tercera* de Daumier,o *Los comedores de patatas* de van Gogh.

Por el contrario, otros han permanecido agazapados en enunciaciones muy diversas pero que trasladan un mensaje indeleble al espectador de todo tiempo. Esta característica se refuerza en la medida en que se apoya eficazmente en la reiteración del contenido semántico del tópico en otras manifestaciones artísticas no figurativas, como sucede con las literarias y las musicales.

El problema de su identificación es que, frente a la concentración de significado político anterior, se abre con el espíritu democratizador un abanico enormemente atomizado de voluntades educadoras que pretenden actuar a modo de revulsivos o aldabonazos en las conciencias visuales para impulsar sucesivas oleadas democratizadoras. Punto en el que la constatación de los resultados de antaño se vuelve inconsistencia descriptiva y diversidad ideológica en la contemporaneidad.

5. DISCUSIÓN: ARTE Y CONTROL SOCIAL

En algunos momentos se ha vinculado la utilidad simultánea de arte y política como vías interpretativas de la realidad (Gama 2009, 109), pero parece una aproximación muy propedéutica esta si no se relaciona con la idea de dominio. Porque si el debate se centraba sobre el control social ejercido a través de esta aculturación artística, su rendimiento, límites y dirección, así como la controversia ideológica fundamental sobre la subordinación al hegemón político o las resistencias ante el poder, pronto quedaba la perplejidad entre la revolución y la reforma, entre la ruptura expresiva estética y la adaptación ideológica. Para ello no basta el necesario, pero insuficiente debate ya casi centenario entre Walter Benjamin y Adorno, en cuanto que estaba desbordada la cuestión de la perfección, la repetibilidad o la previsibilidad del aura para centrar la sangrante cuestión del período de entreguerras en las consecuencias del compromiso y sus exigencias tanto vitales como artísticas.

Este es el punto en el que los tópicos comienzan una lenta e inexorable autodisolución, en cuanto que no son ya autosuficientes ni para describir ni para aleccionar frente a la recepción distraída o disipada. En este punto se contrapone la necesidad de los tópicos frente al carácter rupturista -tan manido en su descripción como revolucionario con sus complejas implicaciones ideológicas- que debe adaptarse desde la figuración a la abstracción.

Cabe preguntarse muchas veces qué revolución es a la que se alude o aspira para un esfuerzo contrastivo que permita orientarse en la perduración no tanto de cada tópico ideológico de la pintura como de la validez misma de los tópicos para dar cuenta del compromiso del artista y del contexto político de producción /recepción de la obra, pero no menos de invocación performativa al espectador.

Máxime cuando se viene a sumar desde la espectral amenaza política de la ortodoxia o la purga la extensión de un criterio de adecuación ideológica que se impone desde el poder, incluso para los artistas de indefinido credo izquierdista. Basta recordar los derroteros tomados por la discusión entre el elitismo burgués de las vanguardias frente a la directa representación figurativa de un realismo continuista que fuera más

fácilmente comprensible por las masas en esa labor de aculturación, por consiguiente, mayoritario frente al constructivismo en la difusión del arte de Estado (téngase presentes a Gerasimov o Serov, pero no menos a Rivera, Orozco o Siqueiros) después del decreto estalinista de reconstrucción de las organizaciones artísticas, que choca frontalmente con las propuestas ideológicas de los artistas marxistas de los países occidentales durante buena parte del siglo XX.

Estos choques entre política militante y política transformadora desvelan los límites de la aculturación artística al no encubrir las pugnas ideológicas dentro de cada bloque. De tal modo que la militancia exigida por la ortodoxia no es ya la militancia en la voluntad de cambio del sistema, sino, por el contrario, la adhesión al mantenimiento del estatus del régimen.

En estos términos, y a los efectos de la aculturación tradicional, queda profundamente tocado el arte figurativo no canonizado, por muy comprometido políticamente y amenazante que se percibiera desde el conservadurismo liberal. Lo que no deja de ser una negación intrínseca de la aspiración transformadora inserta en cada vanguardia, en toda vanguardia. Y por otra parte, también pone de relieve la vaporosa reclamación de la autonomía del arte frente alas presiones del poder cuando este es omnímodo y transfronterizo, en estos momentos global, porque parece empujar hacia la contemplación kantiana del puro interés estético o desinteresada desde el punto de vista ideológico, al estilo Greenberg.

En el fondo se ha instaurado una apuesta doctrinal o académica por la negación del carácter dialéctico de la figuración desde el punto de vista ideológico que no parece compadecerse bien con la realidad. Porque en lo avanzado en esta investigación, puede relajarse la actual utilidad de los tópicos, precisamente por la sobreabundancia, pero no por su inanición. Cada ves resulta más difícil aceptar con Bal que no todo arte sea político y, por supuesto, más aún la imposibilidad de que el arte sea político. Tal vez no si se quiere mantener incólume el viejo y refractario paradigma de Benjamín (Bück-Morss 1993, 57) que casi se reduce a propaganda, pero desde luego sí en las formas abiertas, flexibles y cambiantes de la actualidad. Tal vez desde el punto de vista politológico la

cuestión se resuelva más sencillamente en la contraposición entre idealismo y realismo para no tener que reducirla la autonomía o heteronomía del arte al estilo preconizado para separar estética y política como imágenes de disenso (Ranciére 2010, 51).

Por el contrario, se postula aquí que sigue existiendo un anhelo de aculturación política en el arte figurativo que actúa a modo de revulsivo para la acción (Katzenstein 2002, 58). En este sentido, muchos autores han optado por la autodenominación de artista activista para algunas causas antibelicistas, ambientalistas, igualitaristas. No cambia ni la finalidad ni el objeto, sino solamente se prolonga la vieja subversión entre defensa del régimen y alteración del sistema (Felshin 2001,74). Por tanto, el relato del contrapoder-arte frente al poder-institución sigue siendo una narrativa adecuada para expresar la dupla cambio-estabilidad social y un marcador de la calidad democrática al tratar de proponer balances alternativos de comprensión de la organización social distintos a la mera dominación.

6. CONCLUSIONES: DE LA ENUNCIACIÓN A LA MOVILIZACIÓN

Puede afirmarse la verificación de las hipótesis de investigación a la luz de esos tópicos, particularmente a través de la reiteración descriptiva entre las vanguardias y la Nueva Figuración. Pero la reformulación de las prescriptividades institucionalizadas obliga a no sacralizar la universalización y la vigencia *ad aeternum* de los tópicos enunciativos figurativos en lo que se refiere a su valor aculturador. Particularmente porque existe una fragmentación de culturas políticas que es incluso mayor a las confrontaciones ideológicas que abrazan las manifestaciones artísticas.

En tal sentido, los nuevos horizontes de organización colectiva de la cultura visual, crecientemente despegados del orden mimético del museo, paulatinamente más centrado en prescribir que en prescribir, han superado las expectativas del campo expandido. Y con ello han

producido, afortunadamente, una inversión o una disolución parcial del valor de los tópicos para la pedagogía política uniformizadora.

La visión eurocéntrica ha impedido apreciar enteramente el valor contra-aculturador de la figuración opuesta a la normalización normativadora. Así en la figuración postcolonial, como ejemplo más desarrollado, pero también el de perspectivas diferentes a las imposiciones identitarias de género y multiculturalidad.

En segundo lugar, la aculturación demanda que se pase de los grandes temas sustantivos a los tópicos enunciativos y estos se apoyan en paradigmas semánticos de la política muy elementales, para no iniciados, que en el caso de las prácticas actuales actúan a modo de emplazamiento de productos políticos, muchas veces desapercibidos, en una suerte de propaganda subliminal.

En tercer lugar, el elemento de cierre son unos estereotipos ideologizados sobre los gobernantes que han transitado desde la legitimación a la obediencia, y de ahí a la dominación en la época precontemporánea y posteriormente a la acumulación secuencial de propuestas antisistémicas en los últimos cincuenta años.

Por último, la aculturación se apoya necesariamente en una simplificación comunicativa que se proyecta en los elementos emocionales de la cultura política, pero rinde sus mejores frutos en la ideologización. En la medida en que esta se ha puesto en cuestión insistente e inmisericordemente en las dos últimas décadas, es el propio valor aculturador el que está en entredicho, no tanto por su eficacia como por su misma necesidad para sociedades profundamente abiertas y plurales como las actuales.

En definitiva, si durante siglos la utilidad aculturadora del arte se encaminó directamente a la preservación del régimen mediante la desmovilización social, se asiste actualmente a una inversión de tal finalidad mediante la impulsión de prácticas artísticas heterogéneas orientadas hacia fórmulas divergentes y complementarias de movilización social.

7. REFERENCIAS

Almond, G. y Verba, S. (1963). *The civic culture*. Princeton University Press.

Alonso Paredes, D. (2009). De la estetización de la política a la política de la estética. *Revista de estudios sociales*, 34, 91-98.

Ariño Villarroya, A. (2009). Estilos de aculturación y encrucijadas de la diversidad cultural. *Papers: revista de sociología* 94, 115-137.

Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros de las humanidades*. Cendac.

Bermejo Vega, V. (1992). Acerca de los recursos de la iconografía regia: Felipe IV, de Rey Sol a nuevo Salomón. *Norba: Revista de arte* 12, 163-186.

Bück-Mors, S. (1993). Estética y anestésica. Una revisión del ensayo de Walter Benjamin sobre la obra del arte. *La balsa de la Medusa* 25, 55-98.

Felshin, N, (2001). ¿Pero esto es arte? El espíritu del arte como activismo. En *Modos de hacer: arte crítico, esfera pública y acción directa* (pp. 73-94). Universidad de Salamanca.

Foster, H. (2002). Recodificaciones: hacia una noción de lo político en el arte contemporáneo. En *Modos de hacer: arte crítico, esfera pública y acción directa* (pp. 95-126). Universidad de Salamanca.

Gama, L.E. (2009). Arte y política como interpretación. *Revista de estudios sociales* 34, 99-111.

Jiménez-Blanco Carrillo de Albornoz, M.D. (2002). Arte y Política en la pintura española del novecientos. En Pérez Segura, J. y García García, M.A. (coord.) *Arte y política en España: 1898-1939* (pp. 28-37). Junta de Andalucía.

Katzenstein, I. (2002). Marcaccio, Fabián: la actualidad de la pintura política. A*rt Nexus: el nexo entre América Latina y el resto del mundo* 4 (46), 58-63.

Ortiz Jiménez, W. (2008). El estudio de la cultura política: elementos para un marco teórico. *Ratio Juris* 3 (6), 39–52.

Parreño, J.M. (2006). *Un arte descontento: arte, compromiso y crítica cultural en el cambio de siglo*. Cendac.

Portillo Fernández, J. (2017). Topoi y espacios mentales. *Tonos digital: revista de estudios filológicos* 32.

Ranciére, J. (2010). *El espectador emancipado*. Ellago.

Sam, David (2006). Acculturation: conceptual background and core components. En: Berry, J. W. y Sam, David, (coords.) *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (pp. 11-26). Cambridge University Press.

Sarmiento, L. (2014). Aculturación en las ciencias sociales: la división del trabajo de las disciplinas sociales en la política pública. *Revista de trabajo social* 87, 15-29.