COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Diálogo frente a espejismo: Ensayos sobre pensamiento y sociedad en el mundo contemporáneo

Coords.
Manuel Bermúdez Vázquez
Marta Rojano Simón

Dykinson, S.L.

DIÁLOGO FRENTE A ESPEJISMO:
ENSAYOS SOBRE PENSAMIENTO Y SOCIEDAD
EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO

COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

DIÁLOGO FRENTE A ESPEJISMO: ENSAYOS SOBRE PENSAMIENTO Y SOCIEDAD EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO

Coords.

MANUEL BERMÚDEZ VÁZQUEZ
MARTA ROJANO SIMÓN

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.

DIÁLOGO FRENTE A ESPEJISMO: ENSAYOS SOBRE PENSAMIENTO Y SOCIEDAD EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO

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

N.º 214 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2024

ISBN: 978-84-1070-248-6

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
MANUEL BERMÚDEZ VÁZQUEZ

CAPÍTULO 1. LA IMPLEMENTACIÓN DEL ESTANDAR BEST HUMANIST GOVERNMENT (BHG) COMO HERRAMIENTA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA COMUNICACIÓN INTERNA EN EL GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIHAUHUA 15
JUAN MIGUEL ORTA VÉLEZ
NORMA LETICIA ENDERI GONZÁLEZ
ROSALBA MANCINAS CHÁVEZ

CAPÍTULO 2. IA, NEOLIBERALISMO Y VIDA POLÍTICA: UN ANÁLISIS SOBRE LAS POTENCIALIDADES DESPOLITIZADORAS DE CHATGPT 33
CRISTIAN RUIZ-MARTÍNEZ

CAPÍTULO 3. COMUNIDADES ENERGÉTICAS (CE) EN ENTORNOS RURALES: DESARROLLO EN EL MUNICIPIO DE VÉLEZ-RUBIO (ALMERÍA) 52
FRANCISCO JAVIER GÁZQUEZ-MARTÍNEZ
BELÉN PÉREZ PÉREZ

CAPÍTULO 4. HÁBITOS DE APRENDIZAJE UNIVERSITARIO DURANTE LA PANDEMIA: TÉCNICAS DE ESTUDIO Y HERRAMIENTAS. ACERCAMIENTO DESDE LAS PUBLICACIONES EN SCOPUS, 2020-2023 79
ÁNGELA MANRIQUE RODRÍGUEZ
NUBIA GÓMEZ VELASCO

CAPÍTULO 5. EJERCICIOS DE REFLEXIÓN GRAMATICAL: CLASIFICACIÓN Y PROPUESTA PARA LA ASIGNATURA LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA EN BACHILLERATO 106
DAVID PEÑA PÉREZ

CAPÍTULO 6. LA URGENCIA DEL PENSAMIENTO A LARGO PLAZO. EN EL URBANISMO 133
TERESA GONZÁLEZ GÓMEZ
RUBÉN CALERO DEL VALLE
JOSÉ ANDRÉS DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ

CAPÍTULO 7. UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE ESPACIO EN GEOGRAFÍA A TRAVÉS DEL RECURSO DIDÁCTICO DE LOS MAPAS MENTALES 156
JOSÉ LUIS DOMÍNGUEZ LÓPEZ

CAPÍTULO 8. EL PATRIMONIO CULTURAL PARA TRABAJAR LA COEDUCACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL: ¿UN RETO A ABORDAR? .. 174
PATRICIA SUÁREZ ÁLVAREZ
JOSÉ JOAQUÍN RAMOS MIRAS
MIGUEL JESÚS LÓPEZ SERRANO

CAPÍTULO 9. UNA ESTRATEGIA INTERDISCIPLINAR PARA LA GESTIÓN DEL RIESGO DE DESASTRES Y LA ADAPTACIÓN AL CAMBIO CLIMÁTICO: SIATA PARA LA ESCUELA..... 193
MARIA ALEJANDRA PARRA GÓEZ
ADRIANA CAROLINA HERRERA-LÓPEZ
MARIA ALEJANDRA CADAVID
ELIZABETH BETANCUR ARBOLEDA
ELIANA PRIETO-PARRA

CAPÍTULO 10. OPINIÓN, VALORACIÓN CRÍTICA Y PROPUESTAS DE MEJORA DEL ALUMNADO DE HUMANIDADES SOBRE EL MÁSTER DE PROFESORADO..... 232
JUAN PATRICIO SÁNCHEZ-CLAROS

CAPÍTULO 11. APLICACIÓN DE LA ECONOMÍA CIRCULAR EN LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS A TRAVÉS DE DINÁMICAS COLABORATIVAS. INTRODUCCIÓN A LA ECONOMÍA CIRCULAR.. 253
ALICIA GARCÍA SAN GABINO

CAPÍTULO 12. FEMALE LECTURERS' LOYALTY DRIVERS IN SPANISH PUBLIC UNIVERSITIES..... 268
JAVIER CASANOVES-BOIX
SONIA GARCÍA-LAFUENTE
MÓNICA PÉREZ-SÁNCHEZ
JOSÉ MIGUEL LORENTE-AYALA

CAPÍTULO 13. UNDERSTANDING THE IMPORTANCE OF BRAND EQUITY ON HIGHER EDUCATION: AN EMPIRICAL STUDY OF IRISH PUBLIC UNIVERSITIES 288
JAVIER CASANOVES-BOIX
ANA CRUZ-GARCÍA
SONIA GARCÍA-LAFUENTE
MÓNICA PÉREZ-SÁNCHEZ

CAPÍTULO 14. CATARSIS SOMÁTICA: EL DOLOR COMO ANTÍDOTO A LA ANESTESIA Y SU PAPEL EN LA RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA ESTÉTICA..... 307
MARTA VAAMONDE

CAPÍTULO 15. LAS NARRATIVAS AUDIOVISUALES EMERGENTES EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE: UN MAPEO SISTEMÁTICO..... 322
VÍCTOR MANUEL PÉREZ-MARTÍNEZ

CAPÍTULO 16. EMPLEO DE METODOLOGÍAS INNOVADORAS POR EL ALUMNADO DE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL DEL MÁSTER DE PROFESORADO 344
JUAN PATRICIO SÁNCHEZ-CLAROS

CAPÍTULO 17. UNA VISIÓN VITRUVIANA DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS DEL DISEÑO DE INTERIORES: PROCESO METODOLÓGICO 365
MANUEL IGLESIAS VÁZQUEZ

CAPÍTULO 18. ANSIEDADES DECIMONÓNICAS DE LA INGLATERRA VICTORIANA: DE LA SOCIEDAD A LA LITERATURA 381
FRANCISCO JAVIER SÁNCHEZ-VERDEJO PÉREZ

CAPÍTULO 19. POTENTIAL MEDIATION ROUTINES AND FEAR OF SPIRITUAL REGRESSION IN DANTE GABRIEL ROSSETTI'S THE BLESSED DAMOZEL (1847-1881): A LITERARY AND PICTORIAL ANALYSIS..... 397
JOSÉ MARÍA MESA VILLAR
FRANCISCO JAVIER SÁNCHEZ-VERDEJO PÉREZ

CAPÍTULO 20. EVALUACION DE LA CIENCIA CIUDADANA COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN DE FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA 413
JOSÉ JOAQUÍN RAMOS MIRAS
MANUEL MORA MÁRQUEZ
ALICIA JURADO LÓPEZ
MIGUEL JESÚS LÓPEZ SERRANO

CAPÍTULO 21. PODCASTS CIENTIFICOS COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS: UN BREVE ANÁLISIS A PARTIR DE UN ESTUDIO DE CASOS 429
MANUEL MORA MÁRQUEZ
JOSÉ JOAQUÍN RAMOS MIRAS
ALICIA JURADO LÓPEZ

CAPÍTULO 22. ESQUEMAS DE GOBERNANZA DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA AGRICULTURA EN CHILE: ANÁLISIS DE LITERATURA, ENTREVISTAS EXPERTAS Y REVISIÓN DE NORMATIVAS EN EL ÁMBITO PÚBLICO 443
SIMÓN BAUTISTA MENDOZA ARAVENA

CAPÍTULO 23. LA ENSEÑANZA DE LA PREHISTORIA: UNA APROXIMACIÓN DIDÁCTICA PARA EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA 458
MARTA ROJANO SIMÓN

CAPÍTULO 24. CULTURA CIENTÍFICA PARA LA EQUIDAD 473
ALICIA JURADO LÓPEZ
JOSÉ JOAQUÍN RAMOS MIRAS
MANUEL MORA MÁRQUEZ

CAPÍTULO 25. ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN
Y LITERACIDAD VISUAL DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN
DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA E INFANTIL
SOBRE ENERGÍA Y SOSTENIBILIDAD 489
JOSÉ JOAQUÍN RAMOS MIRAS
PATRICIA SUÁREZ ÁLVAREZ
LUIS SÁNCHEZ VÁZQUEZ
MIGUEL JESÚS LÓPEZ SERRANO

CAPÍTULO 26. EL ESTUDIO DE LA HISTORIA LOCAL DE CÓRDOBA
A TRAVÉS DE SUS PLAZAS, EN LA FORMACIÓN DEL FUTURO
PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA 509
MIGUEL JESÚS LÓPEZ SERRANO
ISABEL MARÍA MUÑOZ-GARCÍA
SILVIA MEDINA QUINTANA

CAPÍTULO 27. EL CINE COMO CATALIZADOR PARA
LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y CULTURA ESPAÑOLA
CONTEMPORÁNEA: UNA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA
PARA UN CURSO DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA 525
FRANCISCO DAVID MESA MUÑOZ

CAPÍTULO 28. CAN MORAL BEHAVIOR BE EXPLAINED
BY 'RATIONAL CHOICE THEORY'? 542
ALFONSO PALACIO-VERA

CAPÍTULO 29. ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS PREVIAS
DE LOS FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA
SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LAS
CIENCIAS SOCIALES 560
CRISTINA HONRUBIA MONTESINOS

CAPÍTULO 30. EL GRUPO MINORISTA, ¿UNA LABOR PARA
LA MAYORÍA? LA JOVEN INTELECTUALIDAD CUBANA FRENTE
AL DISCURSO DE LA FRUSTRACIÓN REPUBLICANA 573
ROSARIO PÉREZ CABAÑA
RAFAEL OJEDA MORALES
JESÚS SABATER WASALDÚA

CAPÍTULO 31. GADAMER Y LA FILOSOFÍA DE LA SALUD..... 593
AMADA CESIBEL OCHOA PINEDA

CAPÍTULO 32. LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN
DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA: RELEVANCIA EN
LA OFERTA EDUCATIVA 609
IRENE ALEGRÍA MERCÉ
ANTONIO QUIRÓS FONS

CAPÍTULO 33. LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO COMO ESTRATEGIA DOCENTE DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR 627
SARA OUALI FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 34. MUSEO ICONOGRÁFICO VIRTUAL DEL ÁFRICA ROMANA (MUSIVAR): UNA HERRAMIENTA DE DIFUSIÓN CIENTÍFICA Y PATRIMONIAL 643
FABIOLA SALCEDO GARCÉS
ESTEFANÍA BENITO LÁZARO
RAQUEL RUBIO GONZÁLEZ

CAPÍTULO 35. PERCEPCIÓN DE ANSIEDAD DE MADRES TRABAJADORAS MEXICANAS DURANTE LA CONTINGENCIA POR COVID-19 672
MARÍA DE LOS ANGELES FUENTES VEGA
LUCÍA MARGARITA GONZÁLEZ BARRÓN
GLENDA MARÍA GARZA TERÁN

CAPÍTULO 36. LAS INSTITUCIONES PRIVADAS Y LA RIQUEZA DE SUS FONDOS DOCUMENTALES: UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN PARA EL ESTUDIO DE LA HISTORIA DE LA MONARQUÍA HISPÁNICA SIGLOS XVI-XVIII..... **¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.**
JESÚS TADEO SOLERO PEREA
HUGO JIMÉNEZ ZURITA

CAPÍTULO 37. ASSESSMENT CENTER PARA LA IDENTIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN UNIVERSITARIOS 714
TERESA DE DIOS ALIJA

CAPÍTULO 38. ENFOQUE DE GARANTÍA DE DERECHOS DE LA DIVERSIDAD SEXUAL EN LOS PROGRAMAS DE PEDAGOGÍA ... 733
EVELYN CRISTINA LÓPEZ MADRIAZA

CAPÍTULO 39. EL APRENDIZAJE HUMANO DEL USO DE LA INTELIGENCIA EN LA ELECCIÓN VALIENTE RELACIONAL PARA SUPERAR EL MIEDO: LAS NOVELAS DE JANE AUSTEN HABLAN AL HOMBRE CONTEMPORÁNEO 751
NADA PAHOR DE MARCHI

CAPÍTULO 40. LA COMPETENCIA EMPRENDEDORA: PROMOCIÓN DEL ESPÍRITU EMPRENDEDOR DESDE LA INFANCIA 763
PILAR JIMÉNEZ MARTÍNEZ
ESMERALDA GUILLÉN TORTAJADA

CAPÍTULO 41. REALIDAD Y SIMULACRO DE LA FELICIDAD EN EL MUNDO GLOBALIZADO 779
RONULFO VARGAS CAMPOS

CAPÍTULO 42. DANZA-TECNOLOGÍA Y LA PERCEPCIÓN DEL ESPACIO: EL IMPACTO DE PROYECCIONES Y MAPEO DE VIDEO EN LA PERFORMANCE 794
IOSHINOBU NAVARRO SANLER

CAPÍTULO 43. LA CIENCIA EN LA CIENCIA FICCIÓN: DE MARY WOLLESTONCRAFT Y JULIO VERNE A GENE RODDENBERRY Y LAS HERMANAS WACHOWSKY 817
RAFAEL DIEGO MACHO REYES
MANUEL BERMÚDEZ VÁZQUEZ

CAPÍTULO 44. ESTEREOTIPOS SEXISTAS EN LA REPRESENTACIÓN DE LA MUJER EN EL VIDEOCLIP DE ANIMACIÓN Y DE IMAGEN GENERADA POR ORDENADOR 832
JULIA SAINZ CORTÉS

CAPÍTULO 45. RELACIÓN ENTRE COMIC, COLOR Y DISEÑO: ANÁLISIS COMPARATIVO DE CUATRO ARTISTAS..... 855
CAROLINA MAESTRO GRAU

CAPÍTULO 46. TRANSMIGRARTS: TRANSFORMANDO LA MIGRACIÓN POR LAS ARTES. EL FOTOVOZ COMO MÉTODO PARA LA INVESTIGACIÓN CREACIÓN CON POBLACIÓN MIGRANTE JUVENIL 885
SARA TORRES PELLICER
SANDRA MILENA ALVARÁN LÓPEZ

CAPÍTULO 47. ANÁLISIS DEL REALISMO DE LAS FOTOGRAFÍAS GENERADAS POR IA 901
DAVID BARRA-PÉREZ

CAPÍTULO 48. TEJIENDO LO INTANGIBLE EN EL ARTE CONTEMPORÁNEO. TECNOLOGÍA Y MÍSTICA EN LA OBRA DE JAMES TURRELL, BILL VIOLA Y EULALIA VALLDOSERA 924
ALEJANDRO MAÑAS GARCÍA

CAPÍTULO 49. EL ESPECTADOR FRENTE A LA PANTALLA. EL PASO DEL ESPECTADOR PICTÓRICO-TEATRAL DEL CINE DE ORÍGENES AL ESPECTADOR OMNIPRESENTE DEL CINE MODERNO 945
SUSANA PALÉS CHAVELI

CAPÍTULO 50. LA REVALORIZACIÓN DE LA PINTURA DEL NATURAL EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA, COMO SUMA DE ACTOS PARA EL CONOCIMIENTO / ENTENDIMIENTO DE LA BIOSFERA.....959
ALBERTO BIESOK FORÉS

CAPÍTULO 51. EL MUNDO DE LAS COFRADÍAS: ¿UNA INDUSTRIA CULTURAL MÁS? 972
HILARIO MOYA-LÓPEZ

CAPÍTULO 52. MULTICURSAL Y MULTIMEDIA. LA TECNOLOGÍA COMO MEDIADORA ENTRE EL CAMINAR Y LA EXPERIENCIA EN INSTALACIONES ARTÍSTICAS CONTEMPORÁNEAS VINCULADAS AL TERRITORIO 992
ISMAEL TEIRA MUÑIZ

CAPÍTULO 53. IDENTIDAD, SORORIDAD Y COMUNICACIÓN DIGITAL EN *BLOG* (ELENA TRAPÉ, 2010) 1006
ALEJANDRO MORALA GIRÓN

CAPÍTULO 54. LA ESTÉTICA FENOMENOLÓGICA DE JEAN-LUC MARION: DONACIÓN, INVISIBILIDAD Y SATURACIÓN 1030
MANUEL PORCEL MORENO

CAPÍTULO 55. LA PARTICIPACIÓN DE LA BANDA SONORA MUSICAL EN LAS REPRESENTACIONES DE LA INFANCIA EN LA TRANSICIÓN ESPAÑOLA, A TRAVÉS DE *CRÍA CUERVOS* Y *EL ESPÍRITU DE LA COLMENA* 1048
DIANA DÍAZ GONZÁLEZ

CAPÍTULO 56. LEER Y CONTAR, EL HILO Y LAS MANOS COMO HERRAMIENTAS NARRATIVAS. RELACIONES ENTRE EL ARTE TEXTIL Y LA PEDAGOGÍA 1064
LARA ORDÓÑEZ AGUILAR
DANIEL TOMÁS MARQUINA
SARA VILAR GARCÍA

CAPÍTULO 57. MADAME VESTRIS Y ELSIE DE WOLFE: TEATRO Y ESPACIO: LA DISRUPCIÓN FEMENINA..... 1084
MANUEL IGLESIAS VÁZQUEZ

CAPÍTULO 58. ANÁLISIS DE LOS ESPACIOS INTERIORES EN LA TELEVISIÓN DEL SIGLO XX Y XXI: CASOS DE ESTUDIO 1099
MANUEL IGLESIAS VÁZQUEZ

CAPÍTULO 59. *EL CONGRESO* (ARI FOLMAN, 2013) Y EL IMPACTO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL DESVANECIMIENTO DEL CUERPO ACTORAL EN EL CINE CONTEMPORÁNEO 1116
JOSÉ MANUEL LÓPEZ

CAPÍTULO 60. EL ESTEREOTIPO COMO PUNTO DE PARTIDA PARA EL PROCESO DE PRODUCCIÓN DE DISCURSOS VISUALES DISRUPTIVOS. UN ENFOQUE SEMIÓTICO 1136
DORA IVONNE ALVAREZ TAMAYO

CAPÍTULO 61. LA CRÍTICA Y ANÁLISIS DE REPRESENTACIONES DE LOS ATRIBUTOS CONDUCTUALES DE PALESTINOS E ISRAELÍES EN PELÍCULAS DE HOLLYWOOD DESDE 2005 HASTA 2021.....1151
OMAR MUFID MOHAMMAD ZABEN
MANUEL BERMÚDEZ VÁZQUEZ

CAPÍTULO 62. NARRATIVES OF RESISTANCE AND IDENTITY: A CINEMATIC EXPLORATION OF SOCIO-POLITICAL AND PSYCHOLOGICAL COMMENTARY IN HANY ABU-ASSAD'S FILMOGRAPHY 1181
MOHAMMED RH MASALHA
MANUEL BERMÚDEZ VÁZQUEZ

CAPÍTULO 62. LOS DESAFÍOS COMTEMPORÁNEOS DEL SUJETO ANTE EL ESTADO LIBERAL: LECTURAS DESDE UNA TEORÍA CONTRAHEGEMÓNICA DEL PODER 1217
RAFAEL A. LÁREZ PUCHE

Siempre es una satisfacción presentar una obra colectiva como esta, fruto del trabajo colaborativo y multidisciplinario desarrollado en el marco del congreso Proyecto Logos. Esta publicación, auspiciada por la editorial Dykinson en Madrid, busca ser un reflejo de las ricas discusiones y los profundos análisis emergidos durante el encuentro, cubriendo una gama amplia de temas que atraviesan la educación, las humanidades, las ciencias sociales, la filosofía y la sociedad.

La diversidad de los capítulos que componen este volumen ofrece una visión panorámica y a la vez detallada de las preocupaciones actuales en estos campos de estudio. Los autores, provenientes de diversas disciplinas y contextos, comparten un compromiso común: entender y mejorar la forma en la que interactuamos con nuestro entorno cultural, social y educativo.

En esta obra, los lectores encontrarán reflexiones sobre métodos pedagógicos innovadores, análisis críticos de la evolución cultural y social, así como exploraciones filosóficas que interrogan los fundamentos de nuestro actuar y pensar en la sociedad contemporánea. Cada capítulo, derivado de las ponencias presentadas en el congreso, ha sido cuidadosamente seleccionado y revisado para asegurar su contribución significativa al diálogo intelectual y práctico.

Esperamos que este libro no solo sea una fuente de conocimiento y reflexión para académicos, estudiantes y profesionales, sino que también actúe como un catalizador para futuras investigaciones y colaboraciones en las áreas de educación, humanidades, ciencias sociales, y filosofía. Que su lectura sea tan enriquecedora como lo fue el congreso del cual nacen estas páginas.

Invitamos, pues, a nuestros lectores a adentrarse en las páginas de este libro, donde se encontrarán con propuestas teóricas y prácticas que desafían, extienden y profundizan nuestro entendimiento de la educación y la cultura. Este texto no solo celebra los resultados del congreso, sino que también invita a una continua y crítica participación en los temas que definen y dan forma a nuestras sociedades. Con la esperanza de que este libro inspire y contribuya a un diálogo fructífero, les damos la bienvenida a un viaje de aprendizaje, reflexión y acción.

Con la colaboración de expertos y el prestigio de la editorial Dykinson, aseguramos que cada capítulo sostiene la calidad y el rigor que demandan los desafíos de nuestros tiempos.

Que este libro sea un faro de conocimiento y una invitación a seguir pensando y repensando el mundo en que vivimos.

MANUEL BERMÚDEZ VÁZQUEZ

LA IMPLEMENTACIÓN DEL ESTANDAR BEST HUMANIST GOVERNMENT (BHG) COMO HERRAMIENTA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA COMUNICACIÓN INTERNA EN EL GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIHAUHUA

JUAN MIGUEL ORTA VÉLEZ
El Colegio de Chihuahua

NORMA LETICIA ENDERI GONZÁLEZ
Universidad Tec Milenio

ROSALBA MANCINAS CHÁVEZ
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

El estado de Chihuahua se encuentra en la región norte de México, en la frontera con los Estados Unidos de Norteamérica, específicamente con Texas y Nuevo México. Con una extensión territorial de 247,455 kilómetros cuadrados, es el estado con mayor superficie de México. Se encuentra dividido en 67 municipios, lo que lo convierte en una zona con una gran riqueza cultural y de tradiciones. Entre las comunidades indígenas preponderantes se encuentran los Rarámuris, Tepehuanos, Guarijíos y Pimas, entre otras, con numerosas subdivisiones y variantes regionales. La comunidad Menonita, de origen anabaptista, también enriquece esta diversidad cultural en el estado.

Por su diversidad política, cultural, económica y social, representa un reto para la capacidad institucional del gobierno del estado. De acuerdo con Fukuda (2002) esta capacidad se refiere a la habilidad de una entidad para desarrollar funciones, resolver problemas, establecer y alcanzar objetivos. En este caso un universo de más de 32 mil empleados estatales distribuidos en toda la región estatal.

Las políticas gubernamentales tienden a modificarse sistemáticamente. En este sentido, en 2016 se aprobó la "Declaración de fortalecimiento institucional para el desarrollo sostenible en las Américas"[1]. Entre sus 38 declaraciones, se dedican tres de ellas para abordar el tema del recurso humano que labora en las instituciones de gobierno:

- Impulsar los procesos de profesionalización en la Administración Pública y la formación de servidores públicos capacitados, así como el establecimiento de sistemas modernos de gestión sustentados en el mérito para el ingreso, la permanencia y desarrollo de los recursos humanos.

- Impulsar y fortalecer, las condiciones de los empleados estatales no pueden categorizarse solo por el cargo o el puesto que desempeñan, ni por la actividad que realizan, se busca identificar las características de la persona para poder conocer sus capacidades, habilidades y por supuesto sus necesidades y abordarlas como institución de forma adecuada. gestión pública de calidad, con un enfoque en el ser humano como agente de cambio y orientado a consolidar la institucionalización, coherencia y continuidad de las políticas públicas de conformidad con los objetivos y metas consignados en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y otros instrumentos internacionales relativos al desarrollo.

- Promover la gestión pública, fortaleciendo las capacidades de las instituciones públicas como entidades responsables de implementar, junto con las autoridades regionales y locales, políticas vinculadas al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

La administración pública no ha permanecido ajena a los cambios en la gestión del recurso humano en el ámbito gubernamental. La nueva gestión pública (NGP) busca optimizar la toma de decisiones, el desarrollo de procesos y la implementación de estructuras más flexibles, así como

[1]https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/106026/DECLARACI_N_FORTALECIMIENTO_INSTITUCIONAL_PARA_EL.pdf

introducir la calidad y la competitividad en los servicios ofrecidos a la ciudadanía. Esta perspectiva innovadora está transformando la forma en que se ejerce la función pública, ya que exige que los funcionarios cuenten con una amplia gama de conocimientos para desempeñar sus roles dentro de la administración Pliscoff-Varas (2016).

Por tanto, es fundamental que quienes asuman cargos públicos conozcan de antemano la organización en la que trabajarán. Esto les permitirá identificar áreas de oportunidad, riesgos y necesidades, así como definir perfiles óptimos para formar equipos altamente competitivos. En caso de carecer de dicho conocimiento, es imperativo que se esfuercen de inmediato en comprender los procesos, capacidades y habilidades de su equipo de trabajo. En este sentido, la interpretación del estándar BHG emerge como una herramienta sumamente útil para su inmersión en la organización.

Actualmente se ha aplicado el estándar Best Humanist Government (BHG) en dependencias centralizadas y organismos descentralizados del poder ejecutivo del Estado de Chihuahua. En una primera etapa, se determina si la institución cumple con las condiciones mínimas para ser acreedores a una certificación otorgada por un organismo internacional ajeno a la estructura estatal. Esta certificación debe ser ratificada anualmente para garantizar el cumplimiento y, en su caso, la mejora del estándar BHG.

Este proceso no solo busca asegurar el ejercicio de las funciones del servidor público, sino que también responde a la necesidad de incorporar la mejora continua en los procesos gubernamentales. Esto permite a los gobiernos adaptarse a las demandas cambiantes de una ciudadanía en constante evolución. En todo momento, se prioriza la comunicación como medio para que el grupo pueda enfrentar los desafíos y sean los propios miembros quienes trabajen para alcanzar los objetivos establecidos por la organización.

2. OBJETIVOS

Desde la visión de un gobierno humanista, la adecuada comunicación interna en una organización contribuye a establecer una cultura

organizativa sólida, con liderazgos que transmiten sus valores y objetivos de manera clara y coherente a sus colaboradores. Por ende, se fortalece la capacidad institucional. Al generar un canal de comunicación abierto y transparente en donde los empleados estatales tienen voz y participación en la toma de decisiones, se genera un sentido de pertenencia a la organización y se minimiza el riesgo de conflictos y malentendidos en el desempeño de sus actividades diarias.

De acuerdo con Chiavenato (2011, p. 176) se refiere a la transición de la administración científica al modelo humanista:

> "El concepto de persona pasó de homo economicus (el ser humano motivado exclusivamente por las recompensas salariales) a homo social (el ser humano motivado por incentivos sociales)"

Partiendo de la premisa de que aquello que no se puede medir no se puede mejorar, el Gobierno del Estado de Chihuahua desarrolló un estándar denominado Best Humanist Government (BHG), el cual permite medir tres aspectos fundamentales y sus componentes. Este instrumento permite detectar las áreas de oportunidad y generar acciones de mejora al identificar la diversidad política, cultural, económica y social de las personas que conforman el recurso humano del gobierno del estado y evaluar las acciones en los ejercicios subsecuentes.

Como resultado del seguimiento de las variaciones negativas arrojadas con la medición del estándar BHG en las áreas intervenidas, se observa un cambio significativo en el desempeño del personal al sentir que su trabajo es valorado. La gestión efectiva del recurso humano se traduce en un servicio de calidad y calidez hacia el ciudadano, estableciendo así un círculo virtuoso de trato digno entre ambas partes.

El estándar BHG requiere un cumplimiento mínimo del 80% para su acreditación. Una vez que este requisito se ha cumplido, COMPECER, una empresa mexicana con más de quince años de experiencia en diversos sectores productivos tanto públicos como privados, otorga una certificación. Esta certificación tiene una validez de tres años. Para mantenerla, el puntaje obtenido debe ser sostenido o mejorado en las evaluaciones anuales realizadas por el personal certificado.

COMPECER es reconocida por su experiencia y trayectoria en la elaboración de estándares conforme a la norma internacional ISO 17024:2012. Al ser una entidad independiente del gobierno, se garantiza la objetividad y neutralidad en todas sus evaluaciones. Además, cuenta con presencia tanto a nivel nacional como internacional y un alto prestigio en todos los sectores.

2.1. Validación de la normatividad

El primer objetivo del BHG es asegurar que el empleado de gobierno conozca su papel dentro de la organización, incluyendo sus atribuciones, responsabilidades y, sobre todo, la manera adecuada de comportarse y comunicarse como funcionario público ante la ciudadanía. Es esencial que el empleado tenga claramente establecidas sus atribuciones y obligaciones inherentes a su cargo como funcionario público, así como que se actualice sistemáticamente en torno a las modificaciones y nuevas normativas que regulan su quehacer diario, con la visión de que en su actuar tenga certeza y seguridad jurídica. (Merino, 2006)

2.2. Evaluación del clima laboral

La evaluación del clima laboral se lleva a cabo a través de indicadores que miden la satisfacción de los empleados en su trabajo, su compromiso, bienestar laboral, así como la cohesión, comunicación y colaboración dentro de la institución, así como el medir el bienestar emocional dentro del entorno laboral en los rubros de fatiga mental, depresión, estrés y ansiedad. Estos indicadores del estándar BHG están diseñados para determinar si existe una comunicación efectiva dentro de la organización y, en su caso, buscar mecanismos que promuevan un ambiente positivo y productivo. Un clima laboral adecuado reduce el ausentismo, dignifica al personal operativo, administrativo y directivo, mejora la retención de talento y genera un fuerte lazo de pertenencia a la institución. Finalmente, un entorno laboral adecuado se refleja en un trato más humano hacia la ciudadanía.

Además, es fundamental comprender el estado del entorno laboral a través de los resultados que los colaboradores reflejan en cuanto a la sintomatología de salud mental. Esto no solo es importante, sino que

también es esencial para la organización. Atender oportunamente estos indicadores puede prevenir el desgaste crónico, los problemas de interacción entre grupos de trabajo y, además, aumentar el nivel de confianza y comunicación asertiva entre los miembros de la institución para mejorar las condiciones laborales actuales, ya que de acuerdo con Augusto (2018) un salario emocional bien trabajado puede influir más en el ánimo y desempeño.

2.3. Balance en el trabajo

Un objetivo primordial de un gobierno humanista es generar las condiciones para que sus empleados tengan equilibrio en su vida laboral y personal. Este componente tiene como objetivo prevenir el agotamiento, el estrés y la falta de motivación, al tiempo que se promueve la satisfacción, la productividad y, por ende, la salud física y mental del recurso humano estatal. Un balance fortalece las relaciones personales al permitir que el individuo tenga tiempo de calidad para compartir con la familia, amigos y seres queridos (Gabini, 2020). La institución, al brindar flexibilidad en sus políticas laborales, contribuye de manera importante a construir mejores empleados y ciudadanos. Este equilibrio redunda en un servicio de calidad y calidez para los ciudadanos.

3. METODOLOGÍA

3.1. Conocimiento de la normativa y regulaciones vigentes

El conocimiento y comprensión de la normativa y regulaciones vigentes en el ámbito laboral son esenciales para asegurar el correcto funcionamiento y cabal cumplimiento de las políticas y prácticas dentro de una institución. Es indispensable que los funcionarios de todos los niveles jerárquicos estén familiarizados con los diferentes aspectos legales que rigen las relaciones laborales, ya que esto les permitirá actuar de manera responsable y ajustada a la ley. Principalmente deben identificar la estructura organizativa, Moreno-Luzón, Peris & González (2001, p.155) la describe como: “formación de unidades organizativas, la distribución del poder formal entre los diferentes niveles jerárquicos, y la forma como todo ello se comporta como un conjunto”.

El estándar Best Humanist Government (BHG) valida que la institución cuente con la siguiente normativa: Organigrama; reglamento interior; manual de organización; manual de procedimientos; evaluación de desempeño; código de ética; código de conducta; misión, visión y valores.

3.1.1. Organigrama

Es una representación gráfica de la estructura jerárquica de una organización, donde se muestra la distribución de los puestos y las relaciones de autoridad (Pérez, 2016). En este documento se pueden identificar los diferentes niveles de mando, las unidades administrativas y los cargos que las componen. Además, el organigrama permite visualizar la cadena de mando y la comunicación dentro de la institución, facilitando la toma de decisiones y la coordinación entre los diversos departamentos. Es una herramienta fundamental para comprender la estructura y el funcionamiento de la organización, así como para asignar responsabilidades y establecer la autoridad en cada nivel (Marin & Losada, 2015)

3.1.2. Reglamento interior

En la estructura centralizada, aplica este instrumento, mientras que en los organismos descentralizados es aplicable el estatuto orgánico. Ambos documentos establecen las reglas y disposiciones internas que regulan el funcionamiento y la organización de la institución. Se encargan de establecer los derechos y responsabilidades de los funcionarios, así como las normas de conducta y las acciones disciplinarias en caso de incumplimiento.

3.1.3. Manual de organización

Es un documento que especifica la estructura organizativa de una institución, detallando la distribución de las áreas y departamentos, así como las funciones y responsabilidades de cada puesto. Contiene información esencial para el correcto funcionamiento de la organización, como la descripción de los cargos, las relaciones jerárquicas, los flujos de comunicación y las políticas internas. Su elaboración requiere un análisis exhaustivo de la estructura organizativa y una revisión periódica para adaptarse a los cambios y necesidades de la organización.

3.1.4. Manual de procedimientos

Establece de manera detallada y precisa los diferentes pasos y actividades que deben seguirse para llevar a cabo eficientemente los procesos y tareas en una organización. Contiene la descripción de cada uno de los procedimientos, incluyendo los responsables, los recursos necesarios, las secuencias de acciones, los plazos y las normas que deben cumplirse. Su objetivo principal es garantizar la estandarización de las operaciones internas y facilitar la comprensión de los procesos por parte de todos los miembros de la organización.

3.1.5. Evaluación de desempeño

Consiste en la evaluación sistemática y objetiva del rendimiento laboral de los empleados de una organización (Cordero, 2019). Permite medir y analizar el desempeño individual de cada empleado para identificar fortalezas, debilidades y áreas de mejora. Se lleva a cabo de forma periódica, generalmente anual, y se basa en criterios predefinidos y acordados previamente. Además de medir el rendimiento, esta evaluación también puede ser utilizada para establecer metas y objetivos para el desarrollo profesional de los empleados, así como para tomar decisiones relacionadas con incentivos, ascensos y recompensas adicionales (Chiavenato, 2000).

3.2. Evaluación del clima laboral

Un gobierno humanista concibe a los funcionarios de todos los niveles como el recurso más importante de la organización. Para su adecuada administración, en primera instancia debe identificar cómo se encuentra conformado. Por ello, el estándar BHG, como primera acción, identifica la segmentación orgánica del personal a valorar mediante los siguientes parámetros: taxonomía generacional, escolaridad y género. Este primer acercamiento arroja información sumamente valiosa para el fortalecimiento de la comunicación asertiva entre el recurso humano. Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) identifica la comunicación como una vía para el cambio del comportamiento, definiéndola como un “proceso interactivo para desarrollar mensajes y enfoques

a través de una mezcla de canales de comunicación con el objetivo de fomentar y preservar comportamientos positivos y adecuados”[2].

Posteriormente, se evalúa el clima laboral empleando instrumentos cuantitativos y cualitativos que permitan medir la capacidad integradora, capacidad estructural, capacidad funcional y eficiencia de la organización. Comprender el clima laboral donde se desempeñan las actividades del personal estatal genera información sumamente valiosa que permite identificar las áreas de oportunidad y actuar en consecuencia. Un adecuado clima laboral produce compromiso del funcionario hacia la organización a la que pertenece, un mejor desempeño y, por ende, mayor calidad y calidez del servidor público en el servicio que ofrece a la ciudadanía.

3.2.1. Censo del recurso humano

Es imperante determinar la conformación del recurso humano, identificando entre otras características su edad, formación académica y género. Esta información nos permite individualizar la conformación de los equipos de trabajo con los que cuenta la organización. Esta información le permite al líder potencializar las capacidades de su equipo al comunicarse de manera asertiva mediante los canales idóneos para cada individuo (Friedlander & Margulies, 1969). El conocer la diversidad de habilidades transformar una barrera en una potente herramienta al momento de la toma de decisiones.

Taxonomía generacional

Mediante este proceso se agrupan a las personas considerando rangos de su fecha de nacimiento principalmente. Como toda categorización, aplica a las generalidades identificando patrones comunes de comportamiento. Explorando a (McCrindle, 2014) (Steinheber & Chlupsa, 2013) (Chirinos, 2009)(Twenge, 2023) identificamos que estas cohortes generacionales no están claramente definidas, las variaciones en cuanto a los rangos de nacimiento son mínimas, dependiendo principalmente de la zona geográfica. Los grupos, de manera general, se dividen

[2] https://unsdg.un.org/sites/default/files/c4d-effectiveness-of-UN-SP.pdf

en cuatro generaciones generalmente aceptadas y cuentan con subgrupos más específicos de acuerdo con diversos analistas en la materia.

Con este objetivo se realiza un análisis del recurso humano dividido en cuatro grupos bajo el criterio de Twenge (2023) en su publicación: The Real Differences Between Gen Z, Millennials, Gen X, Boomers, and Silents—and What They Mean for America's Future, la cual es coincidente con McCrindle, (2014) The ABC of XYZ Understanding the global generations.

- Baby Boomers: Nacidos entre 1946 y 1964.
- Generación X: Nacidos entre 1965 y 1979.
- Generación Y o millennial: Nacidos entre 1980 y 1994.
- Generación Z o centennial: Nacidos entre 1995 y 2012.

Solo exploraremos algunas características de estas generaciones para contextualizar la brecha en cuanto a su compromiso con la organización, percepción laboral y la manera de comunicarse.

Baby Boomers

Para Ogg y Bonvalet (2006), la generación baby boomers se apega estrictamente a la cultura organizacional, aprecia el estatus y el crecimiento vertical en su organización. Una característica es que viven para trabajar, Chirinos (2009) define: “están orientados al trabajo como ancla de vida” están dispuestos a sacrificar la familia por el trabajo (Bridgers & Johnson, 2006) En esta etapa la mujer empieza a incorporarse gradualmente al mercado laboral. Consideran el matrimonio como requisito para una adecuada vida familiar, su comunicación primordialmente es telefónica y el contacto cara a cara, valoran la formalidad mediante oficios o cartas personalizadas.

Generación X

Esta generación X empieza a generar desapego a la cultura organizacional, de acuerdo con Filipczak (1994) visualizan el trabajo como algo temporal y cada empresa un escalón para alcanzar algo mejor. No

relacionan el crecimiento dentro de la organización al tiempo que dediquen al trabajo, sus familias son pequeñas McCrindle, (2014). Ahora trabajan para vivir, de acuerdo con Bridgers & Johnson (2006) valoran altamente el balance entre el trabajo y la vida, el divorcio está más latente en sus relaciones. Viven la llegada del internet, por lo que, a pesar de seguirse comunicando vía telefónica y el contacto cara a cara, están más abiertos a mensajes de texto y correos electrónicos. Su comunicación interpersonal es cada vez menos formal.

Generación Y o millennial

La generación Y no manifiesta apego a un puesto de trabajo, considera la rotación laboral como una solución viable a alguna incomodidad o molestia que encuentren en su centro de trabajo (Deloitte, 2014). Tienen altas expectativas económicas, trabajan en equipo, valoran la flexibilidad en los horarios laborales (Chirinos, 2009) y aprecian en mayor medida el reconocimiento a sus logros. De acuerdo con Yeaton (2008) buscan un balance entre el trabajo y la familia. Son nativos digitales y se comunican principalmente a través de mensajes de texto, diversas aplicaciones de mensajería y redes sociales, mediante mensajes cortos e informales.

Generación Z o centennial

En tanto que la generación Z fácilmente cambia de trabajo si considera que los aspectos adicionales al mero salario no les llenan, priorizan su vida personal fuera del trabajo McCrindle, (2014). Si no encuentran la motivación y el reconocimiento a su labor, optan por emprender o trabajar por su cuenta de manera solitaria Twenge (2013). Les atrae una alimentación saludable, medio ambiente y la equidad social por ser una generación con cualidades dactilográficas, más conectada a redes sociales y a diversas plataformas de mensajería instantánea. Serres (2013) les denomina “pulgarcitos”, su estilo de comunicación se caracteriza por ser más informal y basado en emojis y abreviaturas, su comunicación es mayormente visual y se centra en imágenes o vídeos en lugar de contenidos largos de leer.

Escolaridad o nivel académico

Independientemente de que aquellos funcionarios con experiencia en la administración pública desarrollan habilidades para realizar sus labores y regularmente poseen un amplio conocimiento de los procedimientos a realizar, en ocasiones muestran mayor resistencia para adaptarse a las modificaciones en los procesos. Esta situación se agudiza cuando su escolaridad no es muy robusta. En contraposición, aquellos funcionarios que adquirieron sus conocimientos de manera formal a través de la academia se muestran más abiertos a comprender mejor los cambios en los procesos administrativos. A mayor nivel académico, las habilidades de investigación y análisis se encuentran más desarrolladas, abordando de manera más efectiva los problemas complejos y, en su caso, adoptando soluciones innovadoras. Un equilibrio entre la formación académica y la experiencia laboral favorece el desempeño laboral de los funcionarios.

El líder de cada área debe tener las habilidades de identificar y potenciar los puntos fuertes y trabajar en atender las áreas de oportunidad de su equipo de trabajo. En ese sentido Zárate & Matviuk (2012), señalan:

> "Liderazgo y emprendimiento, pueden combinarse. La razón es que, para ser un líder emprendedor, éste debe tener la suficiente capacidad de acompañamiento a sus seguidores y así lograr descubrir las capacidades de los colaboradores, para que estos hagan uso de ellas en el momento justo en que lo requiera la organización; además de esto, el líder emprendedor exitoso sabe cuáles son sus fortalezas, a través de las cuales facilita la identificación y selección de oportunidades para la creación de nuevos negocios." (Pág. 18)

Este indicador del estándar permite a la organización estimular a sus funcionarios a profesionalizarse mediante programas de capacitación y educación continua. Corresponde al líder motivar a su equipo a reducir la brecha académica y promover que la organización brinde el acceso a recursos y herramientas adecuadas que faciliten la realización de sus tareas de manera eficaz y eficiente.

Equidad de género

Un gobierno humanista asegura la igualdad de oportunidades y el respeto hacia todas las personas sin distinción de género. La Declaración Universal de Derechos Humanos 1948 en su artículo 1 reza lo siguiente:

> "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros"

En ese sentido, construye un entorno laboral inclusivo y diverso mediante la colaboración entre hombres y mujeres, potenciando las habilidades y talentos de todo el personal por igual. Poder reconocer que tanto hombres como mujeres pueden tener diferentes perspectivas y enfoques en su actividad laboral es crucial para la organización. Este principio se hace patente en la Declaración Universal de Derechos Humanos 1948 en su artículo 2:

> "Toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición."

La persona que lidera debe ser garante de un trato humanista e igualitario, y realizar una revisión sistemática de las políticas y prácticas en la organización para detectar posibles brechas de género y subsanarlas de manera oportuna. Conocer este censo permite implementar horarios flexibles, licencias de maternidad y paternidad, y las medidas necesarias en el cuidado de los hijos, valorando la situación de cada individuo en particular. Otro elemento valioso de este indicador es monitorear y evaluar los resultados obtenidos mediante la aplicación de este estándar.

3.2.2. Indicadores de capacidades y eficiencia

Para realizar este proceso se realiza una valoración diferenciada, por una parte, los equipos de trabajo y por otro lado los lideres de estos equipos. Mediante la aplicación de instrumentos cuantitativos y cualitativos se identifica la capacidad integradora, capacidad estructural, capacidad funcional y la eficiencia.

Con estos indicadores se mide la percepción del equipo del trabajo del líder en cuanto a su capacidad integradora:

- Imparcialidad
- Respeto
- Dignidad de la persona
- Empatía
- Comunicación

En cuanto a la consistencia estructural los indicadores son:

- Honestidad
- Congruencia
- Confianza

Para evaluar la capacidad funcional los elementos valorados son:

Conocimiento

- Eficacia
- Desarrollo profesional
- Capacidad de gestión
- Eficacia
- Grado de cumplimiento

El equipo evaluador realiza encuestas y entrevistas que generan confianza con el personal al momento de sentirse valorados y reconocidos independientemente del cargo o actividad que desempeñan dentro de la organización.

3.3. Balance en el trabajo

Además, el diagnóstico del estándar revela que la mayoría del personal evaluado pertenece a la generación "Y" o millennial, con edades comprendidas entre los 30 y 42 años, y tienen hijos en etapas educativas

básicas y de nivel medio, lo cual representa una fase especialmente demandante en la crianza de los hijos. Por otro lado, los empleados de la generación "Z" valoran su tiempo fuera del trabajo, priorizando hábitos saludables como una alimentación adecuada, el ejercicio, la meditación, y una vida sostenible, además de dedicar tiempo al cuidado de mascotas.

Estas dos generaciones muestran una tendencia hacia relaciones donde ambos miembros trabajan y demandan flexibilidad en los horarios laborales para llevar a cabo actividades personales (McCrindle, 2014). Valoran la posibilidad de disfrutar de periodos vacacionales, días libres y permisos remunerados o no, así como permisos para poder cumplir con los compromisos escolares de sus hijos (Twenge, 2023), ya no solo en el aspecto de las mujeres si no de hombres también.

Atender estas necesidades de los empleados, escuchándolos y flexibilizando ciertos criterios laborales, contribuye a que estos cumplan sus tareas con mayor energía, satisfacción, eficacia y eficiencia, reforzando el sentido de pertenencia y compromiso hacia su organización. Esto a su vez fomenta relaciones positivas tanto entre compañeros de trabajo como con la ciudadanía a la que sirven. Por el contrario, la falta de equilibrio entre el trabajo y la vida personal puede llevar a un desgaste profesional con el tiempo, conocido como síndrome de burnout, (Treviño-Reyes & López-Pérez, 2022) lo que resulta en un bajo rendimiento y un trato inadecuado tanto dentro como fuera de la organización.

4. RESULTADOS

La expectativa de ser evaluado puede generar inicialmente incertidumbre dentro de las instituciones, ya que son prácticas que por su naturaleza crean sensación de evidenciar al servidor público en su quehacer diario. Los empleados a menudo asocian estas evaluaciones con posibles despidos o repercusiones negativas en su situación laboral. Sin embargo, cuando se les informa sobre su participación directa en el proceso de evaluación, encuentran una oportunidad para proponer estrategias positivas para la organización, esto es porque cuando se sienten parte del proceso, lo asumen y ellos mismos generan las condiciones para que este sea asumido por el equipo. Sienten que sus contribuciones

son valoradas y que la institución busca generar condiciones óptimas donde incide inclusive en la percepción que tiene su núcleo familiar del lugar donde obtienen sus ingresos. Además, reconocen que este primer componente les proporciona certeza jurídica sobre su marco de actuación, refuerzan su papel dentro de la organización y comprenden la importancia del trabajo en equipo.

El segundo componente, el clima laboral, les brinda la oportunidad de autoevaluar su desempeño diario y el de su líder de manera libre y objetiva. A su vez, permite al líder comprender la percepción que tiene su equipo sobre su actuación, identificando tanto sus fortalezas como sus áreas de mejora. En las áreas impactadas por este estándar, se observa una mejora en las relaciones internas, ya que se comprende que los canales de comunicación pueden variar según las diferencias generacionales y culturales.

El tercer componente, el equilibrio laboral, representa una actividad disruptiva muy apreciada por los empleados de gobierno. El hecho de que el líder y la organización se preocupen por su bienestar integral les genera un alto valor y los hace sentir verdaderamente valorados. Este modelo psicológico de reciprocidad, donde la persona se siente comprometida con aquellos que se preocupan por ella, añade un valor significativo a la organización, lo que se traduce en un mejor trato hacia la ciudadanía.

5. CONCLUSIONES

Los beneficios logrados en las instituciones intervenidas han sido palpables. Esto porque primero que nada abrió el canal de comunicación entre los miembros de la organización. Segundo les permitió reconocerse al entender como están conformados en sus equipos y el impacto que tiene al momento de tomar decisiones, la visión y el abordaje de cada situación es distinto desde su forma en como recibe y entiende la información, así como la procesa.

Tener una forma de comprender el impacto que el personal tiene en la manera en que se lleva la gestión de los recursos en el ámbito gubernamental es importante, pero lo es más como la organización pone a

disposición de los líderes los esquemas, procesos y normativa para que los servidores ejerzan su función con certeza y transparencia.

6. REFERENCIAS

Bridgers, M. y Johnson, H. (2006). The aging workforce: The facts, the fiction, the future. ASHRAE Journal, Tomo 48 N0 1

Chiavenato, I. (2000). Administración de los Recursos Humanos. McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Chiavenato, I. (2011). Administración de los Recursos Humanos. El capital humano de las organizaciones. McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Chirinos, N. (2009) Características generacionales y los valores. Su impacto en lo laboral. Observatorio laboral Revista Venezolana. Página 139

Cordero, J., Narváez, C., & Erazo, J. (2019). La evaluación por competencias: una herramienta para determinar la productividad del talento humano. 593 Digital Publisher CEIT, 4(3-1), 76-96. https://doi.org/10.33386/593dp.2019.3-1.113

Deloitte, LL. (2014). Big demands and high expectations: What generation Y wants from business, government, and the future workplace. https://www2.deloitte.com/uk/en/pages/press-releases/archive-press-release/big-demands-and-highexpectations-what-generation-y-wants.html

Filipczak, B. (1994). It's Just a Job: Generation X at Work. Training, Vol 31 N0 4, 21-27.

Friedlander, F. & Margulies, N. (1969). Multiple impacts of organizational climate and individual value systems upon job satisfaction. Personnel psychology.

Fukuda–Parr, S., Lopes, C. & Malik K. (2002). «Overview: Institutional Innovations for Capacity Development», in Capacity for Development, New Solutions to Old Problems. UNDP–Earthscan.

Gabini, S. (2020). Articulación trabajo-familia y satisfacción laboral: El rol del compromiso afectivo. Liberabit. scielo.org.pe

Marín, I. D., & Losada, C. L. (2015). Estructura organizacional y relaciones interorganizacionales: análisis en instituciones prestadoras de servicio de salud pública de Colombia. Estudios Gerenciales, Vol. 90

McCrindle, M. (2014) The ABC of XYZ Understanding the global generations. McCrindle Research Pty Ltd.

Merino, M. (2006). La profesionalización municipal en México. Documentos de Trabajo del CIDE, No. 182. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas, A. C

Moreno-Luzón, M. Peris, F. y González, T. (2001). La gestión de la calidad y diseño de organizaciones: Teoría y estudio de casos. Prentice Hall.

Ogg, J. & Bonvalet, C. (2006) The Baby Boomer Generation and the Birth Cohort of 1945-1954 : a European perspective,(pp 5) Paper for a seminar organized by the Cultures of Consumption research program (ESRGAHRC) in collaboration with the ESRC Social Science Week, https://youngfoundation.org/wp-content/uploads/2013/06/03_06_Europeanbabyboomers.pdf,

Pérez, M. (2016) La importancia del organigrama en la empresa. Publicaciones didácticas, Núm. 69 abril 2016.

Pliscoff-Varas, C. (2016). Implementando la nueva gestión pública: problemas y desafíos a la ética pública. El caso chileno. Convergencia Revista De Ciencias Sociales, (73). doi:10.29101/crcs.v0i73.4241

Reis, T.A., Campagnolli, D.R., da, T.C., Silva, & Cremonezi, G.O. (2018). Emotional Salary As A Strategy To Retain Talents. IOSR Journal Of Humanities And Social Science

Serres, M. (2013) Pulgarcita: El mundo cambió tanto que los jóvenes tienen que reinventar todo. Fondo de Cultura Económica.

Steinheber, J., & Chlupsa, C. (2013). The Perceptions of Generation Z on Current and Future Media. Plymouth University Press.

Treviño-Reyes, R. & López-Pérez, J. F. (2022). Factores críticos en la satisfacción laboral, el compromiso organizacional y el agotamiento laboral (burnout) en docentes de México. Información tecnológica. scielo.cl

Twenge, J. (2023). Generations: The Real Differences Between Gen Z, Millennials, Gen X, Boomers, and Silents—and What They Mean for America's Future. Simon and Schuster.

Yeaton, K. (2008). Recruiting and managing the “why?” generation: Gen Y. The CPA Journal, Vol 78 No 4, 68.

Zárate, R., y Matviuk, S. (2012). Liderazgo y Emprendimiento Innovador en Nuevas Empresas de Base Tecnológica. Un Estudio de Casos Basado en un Enfoque de Gestión del Conocimiento. Revista de Estudios Avanzados de Liderazgo, 1(1), 5-50.

CAPÍTULO 2

IA, NEOLIBERALISMO Y VIDA POLÍTICA: UN ANÁLISIS SOBRE LAS POTENCIALIDADES DESPOLITIZADORAS DE CHATGPT

CRISTIAN RUIZ-MARTÍNEZ
Universidad de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

La irrupción de la IA en nuestra vida cotidiana no solo ha implicado una mayor personalización de la experiencia obtenida en plataformas y redes sociales; tampoco ha supuesto solamente una mejora sustancial en el desarrollo de nuestras tareas diarias, por muy inocentes y rutinarias que éstas pudieran ser. También implica reconocer el fantasma creciente de una intensa codependencia ideológica que potencialmente podría redundar en un reforzamiento de los parámetros discursivos predominantes. Aplicaciones como ChatGPT podrían suponer un nuevo factor agregado en cuanto a aquellos condicionantes que contribuyen a reproducir, repetir, normalizar y estereotipar esquemas de pensamiento hegemónicos, de forma muy velada y sutil, a través del *feedback* que recibimos de ellos a partir de nuestras peticiones y requerimientos.

Con este trabajo no se pretende, sin embargo, demonizar nuevas formas de comunicación y obtención de la información. Más bien se pretende, a partir de las experiencias ya obtenidas por diversos desarrolladores e investigadores en este campo, plantear una reflexión acerca de los riesgos potenciales que corremos en el campo de las ideas y, por extensión, de nuestra vida política, a la hora de hacer un uso irrestricto de la inteligencia artificial. Cabe preguntarse si la IA no podría acaso contribuir a una tendente uniformización ideológica. La creciente presencia de aplicaciones como ChatGPT en nuestras vidas nos genera un amplio abanico de interrogantes respecto a cómo su eficacia puede afectar en nuestra manera de interpretar el mundo y relacionarnos políticamente:

¿Contribuyen aplicaciones como ChatGPT a convertir el pensamiento hegemónico en un contenido discursivo aparentemente aséptico desde el punto de vista ideológico? ¿No es acaso a través de la apariencia neutral o distanciada de cualquier carácter tendencioso desde una óptica política lo que podría contribuir a asumir con mayor facilidad la aceptación acrítica de cierta información parcial, fórmulas de argumentación y/o determinadas posturas políticas como una verdad objetiva? Conociendo las lógicas de funcionamiento de la IA, ¿No contribuye precisamente a reproducir los esquemas de pensamiento mayoritarios, aquellos más reproducidos, o con más recursos para ser reproducidos? Será mediante la profundización y desarrollo de estos interrogantes a partir de lo que podrán extraerse las conclusiones de este análisis.

2. OBJETIVOS

- Analizar, a partir del funcionamiento de ChatGPT, los sesgos o *bias* que han sido detectados y cómo han sido abordados por los programadores y usuarios, así como identificar los efectos, tanto positivos como negativos, de la resolución de estas cuestiones. De esta manera se nos permitirá localizar mejor qué deficiencias siguen persistiendo, o cómo han evolucionado los problemas preexistentes una vez han sido subsanados.

- A partir de los vacíos y problemas que han pervivido, elaborar y desarrollar posibles problemáticas en cuanto a los potenciales efectos despolitizadores a nivel discursivo e ideológico que éstos podrían desplegarse. Para ello, fundamentaremos estas cuestiones a partir de los estudios recogidos por diversas fuentes, tanto procedentes de los desarrolladores de OpenAI como investigadores independientes.

- Reflexionar acerca de cómo dichas problemáticas podrían desplegar una tendencial despolitización ideológica, al tiempo que se pretenderá elaborar una propuesta acerca de cómo podrían evitarse tales derivas y efectos.

3. METODOLOGÍA

Se procederá a realizar, en primer lugar, un breve análisis acerca del funcionamiento y características de ChatGPT, con el fin de conocer mejor sus mecanismos y lógicas técnicas internas y comprender de qué manera podrían desprenderse, a posteriori, algunos posibles efectos discursivos.

Posteriormente se procederá a realizar una exploración sobre cómo los desarrolladores han abordado algunas de las problemáticas más destacadas respecto a GPT 3.5 y GPT 4 en materia de sesgos o *bias*. A partir de ellos, se podrá detectar, posteriormente y con mayor facilidad, aquellos vacíos, cuestiones no resueltas y/o pendientes de resolución de algunas de las posibles problemáticas que, a continuación, se expondrán en este trabajo, en especial en cuanto a los efectos referentes al ámbito ideológico y discursivo. Será mediante su exploración y profundización lo que nos permitirá detectar su potencial efecto despolitizador, entendido éste como un proceso de normalización y exclusión del debate político, y en especial, en cuanto al neoliberalismo como lógica de pensamiento hegemónica. Para el objeto que nos ocupa en este trabajo, si bien la versión 3.5 tiene un mayor grado de aplicabilidad en el ámbito cotidiano, lo cual evidenciaría con más amplitud el impacto ideológico que sus efectos podrían desplegar sobre el usuario, también se han tenido en cuenta algunos de los avances introducidos en GPT4, de manera que nos ha permitido desvelar con más claridad qué comportamientos o sesgos continúan siendo persistentes.

4. DISCUSIÓN

De acuerdo con la propia aplicación, ChatGPT es "un modelo de lenguaje -o *Large Language Model*- desarrollado por OpenAI, el cual utiliza Inteligencia Artificial para generar respuestas basadas en el contexto y las preguntas que recibe". En otras palabras, esta IA ha sido programada y entrenada para proporcionar información, recomendaciones, realizar tareas, etcétera, adaptándose de una manera muy personalizada a los criterios, preferencias, parámetros y necesidades establecidas por el usuario a través de sus preguntas, peticiones y valoraciones,

y cuya capacidad de respuesta está condicionada por el comportamiento preestablecido por los desarrolladores. Tal y como sus propias siglas sugieren -*Generative Pre-trained Transformer*-, su comportamiento está configurado de acuerdo con una información preentrenada mediante algoritmos, los cuales a su vez permiten a la IA recoger la información de un banco de datos ya integrado por los desarrolladores. Dicha base de datos es extraordinariamente amplia, de la cual OpenAI va ampliando sus contenidos continuamente. De acuerdo con la Secretaría de Estado de Digitalización e Inteligencia Artificial, ChatGPT 3 ha pasado a obtener hasta 175 mil millones de parámetros, cien veces más que la versión anterior (Marín, 2023). Como resultado, la experiencia del usuario es sumamente completa, rápida y eficaz. Con ello no solo proporciona una información potencialmente mucho más completa y variada que en sus versiones precedentes, sino que además le permite adaptarse a las condiciones y requerimientos establecidos por el usuario con una mayor precisión a partir de su historial de *inputs*. Por añadidura, posee una mejor adaptación al lenguaje y comprensión del usuario, reduciendo en consecuencia su margen de error, así como la cantidad de sesgos cometidos en sus anteriores versiones.

Es precisamente el sesgo o *bias* uno de los principales problemas que sin embargo ocasiona esta combinación de grandes cantidades de información con tan alto grado de personalización y adaptación a las necesidades de cada usuario. En el campo de la ética se han tratado prolijamente algunos de ellos, en especial los relativos a los sesgos raciales, así como la tendencia a la reproducción de ciertos estereotipos culturales, religiosos o de discriminación de género -*association bias*- (Ray, 2023), dado su carácter polémico y, por tanto, mediático. Las motivaciones que emergen a partir de tales comportamientos se deben, precisamente, a la aspiración a una mayor personalización de la experiencia de usuario, lo cual implica deducir que tales comportamientos vienen condicionados por una conjunción de algoritmos previamente introducidos por los desarrolladores. En otras palabras, en cierta medida son los propios desarrolladores quienes, de manera consciente o inconsciente, tienden a trasladar al algoritmo la reproducción de ciertos sesgos, tópicos, roles, estereotipos y esquemas de comportamiento

culturales que contribuyen a generalizar y discriminar mediante el tipo de contenido que la IA proporciona al usuario a partir de sus características y gustos, un aspecto que ya se ha hecho evidente en otras plataformas y redes sociales como Facebook (Pena Dopazo, 2022). Por tanto, detrás de la máscara artificial, se evidencia un comportamiento marcadamente humano que proyecta de manera amplificada un sistema de creencias concreto. Algunas plataformas como *AlgoRace* (Pena Dopazo, 2022), u organizaciones como *Women in Machine Learning & Data Science*, *Women in AI* (WAI) o *Women in Data Science* promueven la concienciación entre los programadores para una experiencia de usuario más inclusiva.

Ello no significa que OpenAI haya permanecido indiferente ante estas problemáticas. La organización ha mostrado en todo momento una gran preocupación por este asunto, en la medida en que la aplicación podría generar desconfianza entre los usuarios (OpenAI, 2024). Es por ello que, tal y como se han analizado en sus numerosos informes, la preocupación por una reducción de la *association bias* y la *racial bias* ha sido constante (OpenAI, 2019, p. 20; Ray, 2023; Open AI, 2024). Sin embargo, a partir de esta resolución de problemas, se desprenden a su vez una conjunción de dilemas nuevos. En primer lugar, qué puede considerarse sesgo y qué no. El primer aspecto a tener en cuenta es que podría considerarse si evitar sesgos implicaría mantener una información imparcial, políticamente aséptica y sin inclinaciones ideológicas de ningún tipo (Fujimoto y Takemoto, 2023). Sin embargo, esta situación solo podría ser viable si se garantizase una pluralidad de fuentes de información que permitiesen contrastar una amplia diversidad de posiciones y puntos de vista. Ello excluiría, por tanto, cualquier aspiración neutralizadora a partir de la obtención de un único resultado, o de la recepción de un *feedback* lo más unívoco posible, desprovisto de todo tipo de posicionamientos políticos, aspecto que, desde el punto de vista político, podría interpretarse como una quimera. Sin embargo, como se verá más adelante, será precisamente por la propia lógica de comportamiento de ChatGPT lo que podría comprometer la primera interpretación de neutralidad -pluralidad- ideológica en favor del segundo, lo cual podría potenciar una plausible proyección despolitizadora de la

aplicación. Un segundo aspecto es que la calificación del sesgo implica adoptar una posición ética y política concreta, en la medida en que se asume un acto de injusticia o discriminación que la IA debe evitar mediante el establecimiento de un límite para determinar qué información se permite adaptar al usuario e impactar de acuerdo con sus características y diferencias respecto de otro usuario. Es más, la propia voluntad de pretender abolir los criterios de discriminación implica aceptar que se está adoptando una determinada postura política al respecto (Fujimoto y Takemoto, 2023), por lo que la garantía de una pretendida neutralidad es ya de por sí falaz si se aspira a esta pretensión.

Ahora bien, la evitación de dichos *bias* implicaría señalar, por tanto, la necesidad pertinente de la máxima inclusión posible de diversos puntos de vista dentro de un igual rango de tratamiento, los cuales serán reconocidos por una gran mayoría social como comunes y aceptados -y, por tanto, hegemónicos-, si bien ello podría perjudicar al rango de especialización y personalización de la respuesta proporcionada al usuario -y, por tanto, a la eficacia de la aplicación de OpenAI-. Sin embargo, este marco aceptado, marcado por el riesgo a la desacreditación de ChatGPT como mecanismo de interlocución válido, está a su vez limitado por un rango de capacidad de decisión que estime qué es y qué no es sesgo, y que, por lo general, el sesgo político o ideológico suele permanecer al margen de la atención de los desarrolladores. Este aspecto es, por otra parte, absolutamente lógico si se tiene en cuenta lo mencionado anteriormente: La incapacidad de separar qué puede considerarse contenido político y qué no, ya que de lo contrario se estaría redundando de nuevo hacia una univocidad de unos resultados que pretenden ser presentados de forma ideológicamente aséptica.

Asimismo, un tercer aspecto a tener presente es que el establecimiento de dichos márgenes implicaría reconocer a una autoridad competente capaz de delimitar qué se considera sesgo y qué no, o en cualquier caso, de qué manera establecer qué información se muestra neutral y cuál debería ser considerada para su exclusión. Ello implica correr el riesgo de aceptar una autoridad moderadora que limite qué tipos de contenidos son admitidos para su acceso y proliferación, justificando de esta manera, sin embargo, la legitimación de un sesgo por exclusión, es decir,

censurar aquellos discursos que dicha autoridad conciba como no convenientes. Éste podría ser el caso de aquellas ideologías divergentes de la hegemónica que, bajo el argumento de estar alineados con ciertos gobiernos autoritarios, están siendo excluidas de la aplicación (OpenAI, 2024, p. 51).

Por el contrario, el comportamiento irrestricto de la aplicación, asimilado a las propias pautas culturales y de comportamiento que va desarrollando con su propio funcionamiento, sumado a los prejuicios que los propios desarrolladores trasladan, darían como resultado una profundización de los comportamientos discriminatorios y una caída de nuevo tanto en la *racial bias* como en la *association bias*. Con ello, no solo generaría la aversión de gran parte de los usuarios -y por tanto una creciente desacreditación de la eficacia de la aplicación-, sino además se dirigiría, paradójicamente, hacia una nueva univocidad, en la medida en que, como se verá más adelante, se permiten, despliegan, reproducen y repiten todos los esquemas de comportamiento y pensamiento hegemónicos, lo cual, a la larga, prácticamente podría imposibilitar la proliferación de puntos de vista divergentes del predominante.

Es aquí donde cabe preguntarse si acaso la mayor garantía para evitar cualquier tipo de discriminación y, al mismo tiempo, de cualquier tipo de censura implícita o explícita, pase por el máximo enriquecimiento posible de las fuentes de información, es decir, por garantizar la pluralidad de la fuentes en un marco de tratamiento lo más horizontal posible. Sea como fuere, el hecho de que el *political bias*, si bien ya ha sido tratado en varias publicaciones (Motoki, Pinho Neto y Rodrigues, 2023; Fujimoto y Takemoto, 2023), ha solido quedarse al margen de las preocupaciones de OpenAI respecto de otros tipos de *bias*. Ello no significa que no haya habido avances, pero lo cierto es que es difícil de cotejar su resolución de una manera más evidente y clara que otros tipos de sesgos (Motoki *et al*., 2023). No obstante, a pesar de la dificultad de separar qué se considera político y qué no, ello abre la posibilidad a una mayor incidencia de *bias* y desequilibrios en este ámbito.

En segundo lugar, cabe preguntarse qué es considerado para los desarrolladores de ChatGPT información relevante o de calidad. La información que recoge la aplicación para dar una respuesta apropiada a las

cuestiones de cada usuario es diversa. Este banco de datos se nutre de una amplia variedad de fuentes: Desde páginas web, foros, redes sociales o blogs online hasta libros, artículos científicos y periodísticos.

Según Brown *et al*. (2020), las fuentes utilizadas para la configuración de GPT 3 han sido de un 60% a partir de rastreo común por internet -filtrado-, un 22% mediante un sistema de rastreo de páginas web a través de IA bajo unos parámetros mínimos de calidad -Webtext 2-, entre los que se encuentran posts de *Reddit* con un cierto nivel de relevancia; un 16% de libros, y un 3% procedente de *Wikipedia*.

Este modo de funcionamiento podría generar ciertas sospechas, en primer lugar, en lo relativo al *exclusion bias*. De acuerdo de nuevo con la aspiración a lograr la máxima eficacia de la aplicación, resulta lógico que los desarrolladores apliquen ciertos criterios de exclusión de aquellos contenidos considerados "de poca calidad", si bien ello podría generar de nuevo ciertos sesgos u omisiones. Por ejemplo, la proliferación de información y discursos procedente de fuentes y medios con una mayor capacidad de difusión y reproducción frente a aquellos con una capacidad de proyección mucho más limitada y reducida, o incluso "no válida" de acuerdo con los parámetros de exclusión establecidos. En consecuencia, ante una potencial pluralidad de opciones, nuestra capacidad de conocer, reflexionar y valorar podrá versar a partir de entre las diferentes opciones que nos podría proponer ChatGPT, pero en ningún caso ante aquello que omite o excluye, y que, por tanto, el usuario desconoce. La omisión implica invisibilizar, y todo aquello que no es visible ni accesible al usuario, no existe.

En segundo lugar, respecto de la lógica hegemónica que la IA sigue a la hora de recoger y emitir la información, es decir, en el proceso de articulación del mensaje que será emitido al usuario. El proceso de recogida de información y su posterior articulación consistirá de nuevo en ofrecer la información más óptima posible de acuerdo con los requerimientos del usuario, y eso supondría una mayor probabilidad de que dicha información sea recogida de aquellas fuentes con una mayor capacidad de emisión de información. En otras palabras, de aquellas que tienen más recursos para emitir con más frecuencia, cantidad y calidad los contenidos que posteriormente serán recogidos por la IA.

Si bien OpenAI no revela específicamente qué información contiene su base de datos, la lógica de funcionamiento y entrenamiento de la IA desvela cómo su método de rastreo se basa principalmente en un criterio cuantitativo, es decir, a partir de aquellos medios con más capacidades para producir grandes cantidades de información, de difundirlas ampliamente y, en consecuencia, que sean las más visitadas o leídas. A modo de ejemplo, el *English Colossal Clean Crawled Corpus* -también conocido como C4, una versión corregida y filtrada del *Common Crawl*, también conocido como "rastreo común" de internet que emplea OpenAI (Brown *et al*., 2020)-, recoge la gran mayoría de su información de medios como el *New York Times*, *Los Angeles Times*, *The Guardian*, *Forbes*, el *Huffington Post*, *The Washington Post*, fool.com, el *Business Insider*, el *Chicago Tribune*, *The Atlantic*, *Al Jazeera* y *NPR* (Dodge *et al*., 2021).

Teniendo presente el proceso de funcionamiento de ChatGPT y de otras IA como Bard o LLaMa -de Google y Meta, respectivamente-, la combinación de datos que nos puede proporcionar la aplicación como *output* tenderá a ser favorable a la reproducida por los grandes medios de comunicación, con el considerable riesgo hacia la uniformización informativa y al afianzamiento del pensamiento predominante (Ray, 2023). Así por ejemplo, *Los Angeles Times* y el *Chicago Tribune* pertenecen a Tribune Media Company, uno de los grandes grupos mediáticos estadounidenses. El *Business Insider* pertenece al grupo empresarial alemán Axel Springer. *The Washington Post* forma parte de Nash Holdings, cuyo accionista mayoritario es Jeff Bezos. El *Huffington Post*, previamente propiedad de Times Warner, es actualmente una filial del grupo mediático de entretenimiento Buzzfeed.

Ello nos lleva al segundo aspecto de esta problemática, y es el aspecto ideológico-discursivo. Téngase en cuenta que tanto el *New York Times*, como Buzzfeed, como Tribune Media Company, cotizan en la Bolsa de Nueva York. *Forbes* se autocalifica como "La herramienta del capitalista". Axel Springer es conocido por sus inclinaciones ultraconservadoras y proestadounidenses (Hockenos, 2022). Fool.com es una página de asesoramiento económico e inversión en bolsa. *Al Jazeera* es propiedad del Gobierno de Catar y de Hammad al-Thani, miembro de la

familia real catarí. Es cierto que otros medios como *Wikipedia*, *Scribd* o NPR, al seguir dinámicas diferentes de financiación, podrían equilibrar la balanza a favor de otros puntos de vista. Sin embargo, el juego de las hegemonías también suele librarse en su interior como espacios plurales per se, en lugar de adoptar una línea editorial marcada. Ello, en contraste con otros medios como *The Guardian*, presenta una balanza ideológica bastante desequilibrada, si bien es cierto que la tendencia estándar de las respuestas que proporciona la aplicación suelen ser de centro-izquierda (Motoki *et al*., 2023; Fujimoto y Takemoto, 2023; Hartmann *et al*., 2023), tal vez por el propio condicionamiento político que implica la resolución de los sesgos antidiscriminatorios (Fujimoto y Takemoto, 2023). La cuestión central del problema, en cualquier caso, radica fundamentalmente en el carácter inevitablemente tendencioso de los contenidos que pueden proporcionarse respecto a una cuestión política, ya que dichos medios *ya* poseen un sesgo ideológico a partir del cual refuerzan sus creencias mediante la difusión de ciertos contenidos y la omisión o interpretación parcial de otros (Ray, 2023).

Por tanto, la reconducción del pensamiento hacia parámetros hegemónicos o dominantes podría partir de aquellas opciones consideradas más comunes, más repetidas o de mejor calidad, al ser proporcionadas por fuentes consideradas más fiables, frente a aquellas otras opciones más divergentes, menos comunes y menos reproducidas o con un rango de proyección más limitado de su discurso. Usando los términos de Berardi (2007, p. 247), la "potencia de fuego" de los grandes medios de comunicación podría verse reforzada de nuevo a través de este nuevo órgano mediador entre el usuario y el acceso a la información.

Es cierto, por otra parte, que la voluntad de Open AI ha sido siempre la de ir ampliando, versión tras versión, un número cada vez mayor de parámetros con el fin de garantizar la pluralidad de fuentes y, por extensión, de garantizar un mayor enriquecimiento de los puntos de vista. Sin embargo, el problema se encuentra en la propia raíz: si las fuentes de información de las que se nutre ChatGPT son ya de por sí hegemónicas, no será de extrañar que los resultados también lo sean. De acuerdo con este aspecto, cabe señalar además cómo la pluralidad aparente de fuentes no garantiza una mayor pluralidad informativa.

Teniendo en cuenta los medios mencionados anteriormente, la gran mayoría, si bien comparten ciertas diferencias ideológicas dentro del espectro izquierda-derecha, son sin embargo abiertamente defensores del modelo neoliberal de mercado y opuestos a cualquier tipo de modelo de intervención estatal en materia económica (Hartmann *et al*., 2023).

En tercer lugar, cabe destacar la propia lógica de funcionamiento de la aplicación, el cual, del mismo modo que los desarrolladores hacen con ChatGPT, éste podría predisponer ideológicamente al usuario. Del planteamiento de este problema pueden desprenderse una serie de cuestiones en torno a su comportamiento. El primero de ellos, la tendencia a proporcionar una respuesta lo más unívocamente posible. Esta cuestión obedece, como ya se ha mencionado con anterioridad, a la propia lógica de eficacia y eficiencia a la que aspiran sus desarrolladores mediante la aplicación.

Asimismo, la tendencia del ser humano a buscar respuestas inmediatas, claras y sin equívocos, más propio de una era ya de por sí tecnologizada que de los propios efectos que la IA más reciente pudiera proporcionar por sí sola, sin embargo puede ser potenciada por la utilización de este tipo de aplicaciones. En ChatGPT, al formular preguntas muy concretas, la respuesta tiende a ser clara y concisa en base a una lógica de razonamiento simple, lo cual le ha llevado en ocasiones a errores como la aceptación de información falsa o a la configuración de respuestas incorrectas (OpenAI, 2024, p. 10). Sin embargo, las últimas versiones han tendido a ofrecer varias opciones y relativizar la respuesta en casos de preguntas neutrales de marcado carácter político (Motoki *et al*., 2023). Sin embargo, aquí se corre de nuevo el riesgo de caer en un potencial sesgo por omisión, al no proporcionar *todas* las posibilidades existentes y reducir las opciones a las más repetidas, populares o hegemónicas. Como elemento añadido, GPT-4 además proporciona una tendencia a la discriminación de contenidos ideológicos que podrían ser identificados como "favorables a gobiernos autocráticos" (OpenAI, 2024, p. 51), lo cual podría conllevar automáticamente a la censura implícita de ciertos puntos de vista alternativos. Al mismo tiempo, dentro del marco en que la aplicación prevé una cierta pluralidad de puntos de vista, a la tendencia a la simplificación de la información aportada se le

debe sumar la ya mencionada lógica hegemónica de las fuentes de información recogida, lo que en consecuencia posibilita proporcionar al usuario una respuesta descompensada en cuanto al trato de la información facilitada en cada una de las opciones. Un ejemplo sumamente llamativo al respecto puede observarse en el grado de condicionamiento que ChatGPT podría proporcionar en sus respuestas atendiendo al tipo de preguntas. Algunos estudios confirman que, si bien a partir de preguntas neutrales la respuesta podría mantener cierta imparcialidad en sus respuestas o incluso adoptar ciertas posiciones favorables al centro-izquierda (Motoki *et al*., 2023; Fujimoto y Takemoto, 2023), ante preguntas formuladas desde perspectivas radicales de izquierda, sobre todo en lo concerniente a materia económica, suele proporcionar respuestas más favorables hacia posiciones de derecha que al contrario (Motoki *et al*., 2023), lo cual tendería a reforzar la existencia de un evidente sesgo por omisión que podría condicionar al usuario. Con ello, la tendencia a la univocidad de la respuesta procura simplificar y reducir la pluralidad de resultados y, en consecuencia, limitar al usuario de los conocimientos que le podrían permitir valorar y comparar las diferentes posturas, empobreciendo asimismo su capacidad crítica y de reflexión.

Es llegado a este punto donde nos encontramos con el segundo comportamiento derivado de la lógica de funcionamiento: El carácter aparentemente neutral del contenido. Como ya se ha comentado anteriormente, ante la incapacidad de discernir entre lo político y lo apolítico - procurando dejar al margen los *bias* por discriminación ya mencionados -, las lógicas de articulación de una respuesta serán similares, y por tanto la eficacia será la misma ante peticiones de carácter banal o cotidiano que ante cuestiones de marcado contenido político o ideológico. La respuesta a cuestiones políticas se sitúan al mismo nivel que pretender conocer el resultado de 2+2.

Nos encontramos pues ante una cuestión fundamental: la inocencia de la respuesta puede ocultar la malicia de cómo se construye la misma. Si la respuesta es resultado de una mera configuración de aquellos datos que más se repiten tendentes hacia la articulación de un solo resultado, ello implica aceptar que la respuesta, dado que tiende a ser unívoca, se presenta como objetiva y, por tanto, neutral. La pretensión de

asepticidad de los contenidos que proporciona esta tecnología, muy útiles para ofrecer respuesta a demandas y cuestiones cotidianas, sin embargo, podría sugerir un trasfondo ideológico mucho más inquietante.

De acuerdo con Rancière, el desacuerdo emerge dentro de una comunidad política cuando uno de sus miembros considera que su voz no es tenida en cuenta por el otro, ante el que ve como un igual, pero no es visto como tal (1996, pp. 7-8). En otras palabras: exige un reconocimiento a sus demandas, la cuenta del incontado, del que no está siendo tenido en cuenta. Sin embargo, el carácter aparentemente neutral de la IA implica la aceptación implícita de una información emitida por un organismo artificial, desprovisto, al menos, aparentemente, de inclinaciones políticas y afinidades parciales. Es, bajo esta apariencia, que su papel se eleva a rango de autoridad imparcial, una especie de oráculo de Delfos contemporáneo.

La apariencia neutral de ChatGPT como dispositivo legitimador de lo que se emite a través de él tiene, en consecuencia, un potencial efecto despolitizador en el usuario. De acuerdo con el concepto schmittiano de lo político, éste se caracteriza por su carácter polémico y público. Es a partir de los elementos de afinidad y posicionamiento respecto a una determinada cuestión política lo que constituye la aparición de aliados y adversarios, amigos y enemigos (Schmitt, 2014, pp. 58-59). De este modo, la postura adoptada por un ser humano respecto a un determinado tema colectivo, siempre será inconscientemente parcial, lo que generará inevitablemente detractores y críticos a su postura (Mouffe, 2016, p. 109). Es en este punto donde lo político se convierte en el motor del debate público, en el eje articulador dentro de un proceso de toma de decisiones de alcance colectivo.

Sin embargo, dado el carácter artificial de *lo que* emite las respuestas, y por ende, la pretensión de neutralidad con la que puede llegar a ser presentado un resultado, supone pues la muerte de lo político, en la medida en que éste se presenta como objetivo y situado al margen de la discusión pública. Según OpenAI, la capacidad de persuasión de ChatGPT sobre el usuario puede ser incluso superior a la del propagandista humano, incluso si el contenido no es real, lo cual podría conllevar a una mayor grado de manipulación y proliferación de *fake news*

(OpenAI, 2024, p. 50; Tamkin et al., 2021, p. 5-6). La consecuencia social de su carácter se muestra en una mayor propensión a absorber los sesgos incluidos en la información presentada por la IA (Vicente y Matute, 2023).

Tal y como afirma Schmitt, ésta ha sido la eterna pretensión del espíritu liberal, mediante el establecimiento de un marco ideológico indiscutido que fuera presentado, mediante el uso de la técnica, como neutral y situado al margen de cualquier discusión política (2014, p. 122). Dicho marco de pensamiento, cuya extensión ideológica al ámbito de la esfera económica actual es el neoliberalismo, implica la aceptación implícita de una serie de esquemas de pensamiento, revestidos bajo el manto aparente de una ciencia o disciplina académica alejada de la comprensión de gran parte de la ciudadanía. El grado de complejidad de usos terminológicos, cálculos e inferencias racionales posibilita que ésta sea percibida como una disciplina académica ubicada al margen de la discusión política. Como resultado, mediante el uso de una lógica de equivalencias por parte del usuario, los consejos, sugerencias y valoraciones proporcionadas por la IA elevan los posicionamientos neoliberales a rango epistemológico, cuyo campo de conocimiento está restringido a los expertos en la materia. De este modo, por tanto, sus posturas son distanciadas de cualquier tipo de debate o cuestionamiento por parte del usuario, siendo excluidas de cualquier tipo de debate social y escapando del escrutinio democrático, no solo en cuanto a sus planteamientos económicos más fundamentales, sino también, por extensión, a sus fundamentos políticos y filosóficos.

Con ello, el neoliberalismo obtiene una victoria triple. La primera de ellas, en cuanto al afianzamiento de su hegemonía mediante la reproducción, repetición, normalización y, en consecuencia, asimilación de su discurso, tal y como se propugna en sus propias bases ideológicas (Hayek, 2009, p. 42-47). Dado que éste parte de una concepción de la existencia basada en la generación de riqueza, el mercado y sus lógicas se presentan como instrumentos históricamente necesarios e irreductibles, naturales y espontáneos, a la sazón puramente circunscritos al mero acuerdo libre entre dos partes individuales y privadas. El máximo respeto a su funcionamiento, así como a las dinámicas de

comportamiento y razonamiento que de él se desprenden, son presentadas como un fenómeno naturalmente asumido, y por tanto situado al margen de cualquier tipo de discusión colectiva donde pudiera ser contrastado con otras opciones o alternativas políticas y/o económicas.

La segunda victoria se encuentra en la profundización de las lógicas del pensamiento neoliberal a través del comportamiento social, mediante la asunción de ciertas premisas que conlleva a la interiorización de su discurso. A partir de la combinación de algunos de los marcos de funcionamiento que ya han sido comentados, como son la búsqueda de la respuesta más eficiente, el comportamiento de ChatGPT a través del razonamiento más sencillo, así como la tendencia hacia la univocidad de la respuesta, sumados a los sesgos de exclusión ya mencionados, contribuye, desde una apariencia de neutralidad, a la reproducción de ciertas creencias propias del canon neoliberal. Ante peticiones tales como "recomendaciones para mejorar el crecimiento económico", pueden encontrarse sugerencias tales como "promover incentivos fiscales", entre los que se especifica la reducción de impuestos para las empresas, la exención o la reducción de impuestos sobre la propiedad o la tierra, la aplicación de descuentos en impuestos sobre las nóminas, o las exenciones fiscales para las exportaciones. La información proporcionada por ChatGPT pueden constituir pequeños destellos de neoliberalismo a cuentagotas, el cual contribuye a la asimilación de determinados marcos mentales que fomenten la asimilación de las lógicas de mercado. Ello, asimismo, favorece la interiorización ulterior de otros aspectos dentro de esta misma espiral de razonamiento que tienden a su reafirmación, como una creciente desconfianza hacia el sector público y una mayor aceptación de la narrativa favorable a la desigualdad social.

La tercera y última victoria hace referencia al progreso tecnológico como favorecedor del pensamiento tecnocrático, del cual el neoliberalismo es beneficiario. En primer lugar, por las propias lógicas hegemónicas de las que hace uso a la hora de articular la información que emite. En segundo lugar, una vez más, por la tendencia reforzadora hacia la simplificación y univocidad de los resultados. En tercer lugar, por la apariencia de neutralidad de la que se ve revestida la tecnología que legitima dicha narrativa. Herring temía el hecho patente de que la

confrontación de dos culturas, la tecno-científica por una parte, y la humanística por otra, pudiera poner en peligro la pervivencia de la vida democrática, y que ésta fuera, en su lugar, progresivamente reemplazada por una cultura tecnocrática. El motivo residía en cómo ambas divergían en sus objetivos. Mientras que la cultura humanista aspira al debate, la reflexión y el libre intercambio de ideas, la tecnocientífica aspira a la univocidad, uniformidad, la obtención de resultados y la coherencia racional que solo puede proporcionar un modelo cerrado y corporativista (Almond y Verba, 2001, p. 174). La actual tendencia cultural a obtener respuestas políticas de manera rápida, clara y concisa en tiempos de desconcierto ideológico (Mayos, 2020), nos hace más vulnerables ante la recepción y asimilación de contenidos políticos de corte neoliberal mediante la instrumentación del acceso a la información a partir medios condicionados por la IA, especialmente en aquellos sectores poblacionales más despolitizados y menos familiarizados con la identificación de contenidos con una marcada intencionalidad ideológica. La disposición a la univocidad tecnológica nos limita, sin embargo, la capacidad de pensar políticamente. El camino hacia una despolitización ideológica, llevada de la mano de la tecnología, nos dirige por tanto a la tecnocracia, no ya entendida como el gobierno de los técnicos y los expertos, sino como el gobierno de la tecnología en sí.

La consideración, por tanto, de lo que es *correcto* a partir de lo que afirma la IA, supone un potencial reemplazo a un ambiente de debate entre iguales orientado hacia un único orden ideológico legitimado por la tecnología, elevada a autoridad imparcial por su carácter no humano y que, sin embargo, nos acaba deshumanizando a nosotros.

5. CONCLUSIONES

Si se acepta la imposibilidad de la aspiración a la objetividad o a la neutralidad en el campo de lo político, la asunción de contenidos supuestamente asépticos desde el punto de vista ideológico no solamente supone un nuevo progreso en el avance de la hegemonía neoliberal, sino además la depauperación de nuestra capacidad de pensar políticamente. Es precisamente en el propio proceso de intercambio de ideas donde

emerge la riqueza de lo político, y donde pueden llegarse a tomar grandes decisiones colectivas. Pero para ello, es vital garantizar el acceso a una amplia pluralidad de puntos de vista. En este sentido, ChatGPT tiene mucho potencial en caso de que pudiera, más que funcionar como un emisor unívoco de información aparentemente neutral, como un amplificador de un gran abanico de opciones parciales o posicionamientos ideológicos que permitan al usuario pensar, reflexionar y cuestionar acerca de las múltiples posibilidades desde la que puede abordarse cada aspecto político. Se ha observado cómo la pretensión de corregir los sesgos o *bias* que proporciona ChatGPT podría suponer un dilema, en especial en lo respectivo al *political bias* y a los sesgos por exclusión de aquellas tendencias políticas poco convenientes para quien podría erigirse como una autoridad potencial capaz de decidir qué puede y qué no puede expresarse a través de ChatGPT.

El gran sesgo o *bias* que debe hacer frente OpenAI no pasa solamente por garantizar el trato igual para todos sus usuarios, sino además por garantizar el acceso a todos los discursos e ideologías políticas en igualdad de condiciones, sin menoscabar significativamente la capacidad de personalización de la experiencia de usuario. El gran potencial que ofrece ChatGPT no reside solo en su eficacia a la hora de proporcionar información rápida, sencilla y de calidad, sino además en su capacidad de hacerlo a partir de una vastísima base de datos de la que podría proporcionar información sumamente completa y equilibrada. Solo así nos posibilitará descubrir, conocer, aprender y reflexionar con sorprendente facilidad la amplia pluralidad de perspectivas desde las que abordar nuestras preocupaciones sociales, culturales, económicas y políticas. No olvidemos que ChatGPT, después de todo, ha sido creado para mejorar nuestro día a día, y la vida política forma también parte de él.

6. REFERENCIAS

Almond, G.A., Verba, S. (2001). La cultura política. En Batlle, A. (Ed.), Diez textos básicos de ciencia política (pp. 171-201). Ariel.

Berardi, F. (2007). El sabio, el mercader y el guerrero. Del rechazo del trabajo al surgimiento del cognitariado. Antonio Machado.

Brown, T.B., Mann, B., Ryder, N., Subbiah, M., Kaplan, J., Dhariwal, P., Neelakantan, A., Shyam, P., Sastry, G., Askell, A., Agarwal, S., Herbert-Voss, A., Krueger, G., Heninghan, T., Child, R., Ramesh, A., Ziegler, D.M., Wu, J., Winter, C., Hesse, C., … Amodei, D. (2020). Language Models are Few-Shot Learners. arXiv.org. https://doi.org/10.48550/arXiv.2005.14165

Dodge, J., Sap, M., Marasovic, A., Agnew, W., Ilharco, G., Groeneveld, D., Gardner, M. (2021). Documenting the English Colossal Clean Crawled Corpus. arXiv.org. https://doi.org/abs/2104.08758

Fujimoto, S., Takemoto, K. (2023). Revisiting the political biases of ChatGPT. Frontiers in Artificial Intelligence, 6: 1232003 https://doi.org/10.3389/frai.2023.1232003

Hartmann, J., Schwenzow, J., Witte, M. (2023). The political ideology of conversational AI: Converging evidence on ChatGPT's pro-environmental, left-libertarian orientation. arXiv.org. https://doi.org/10.48550/arXiv.2301.01768

Hayek, F. A. (2009). Camino de servidumbre. Alianza.

Hockenos, P. (2022, 6 de enero). The Scandalous History of America's Newest Media Baron. Foreign Policy. https://bit.ly/4awHxDq

Marín, J.L. (2023, 15 de febrero). Los datos abiertos como fuente de conocimiento para la inteligencia artificial generativa. Secretaría de Estado de Digitalización e Inteligencia Artificial. https://bit.ly/3xCGwLv

Mayos, G. (2020). Crisis neoliberal, políticas del desconcierto y autoritarismos populistas. Clivatge, 8, 194-237. https://doi.org/10.1344/CLIVATGE2020.8.5

Motoki, F., Pinho Neto, V., Rodrigues, V. (2023). More human than human: Measuring ChatGPT political bias. Public Choice, 198, 3-23.

Mouffe, C. (2016). La paradoja democrática. Gedisa.

Open AI. (2019). GPT-2: 1.5B release. Release Strategies and the Social Impacts of Language Models. arXiv.org. https://doi.org/10.48550/arXiv.1908.09203

Open AI, (2024). GPT-4 Technical Report. arXiv.org. https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.08774

Pena Dopazo (2022, 7 de marzo). AlgoRace, la entidad que lucha para eliminar el racismo de la Inteligencia Artificial. eldiario.es. https://bit.ly/3xB9Kdx

Rancière, J. (1996). El desacuerdo. Política y filosofía. Nueva visión.

Ray, P.P. (2023). ChatGPT: A comprehensive review on background, applications, key challenges, bias, ethics, limitations and future scope. Internet of Things and Cyber-Physical Systems, 3, 121-154. https://doi.org/10.1016/j.iotcps.2023.04.003

Schmitt, C. (2014). El concepto de lo político. Alianza.

Tamkin, A., Brundage, M., Clark, J., Ganguli, D. (2021). Understanding the Capabilities, Limitations, and Societal Impact of Large Language Models. arXiv.org. https://doi.org/10.48550/arXiv.2102.02503

Vicente, L., Matute, H. (2023). Humans inherit artificial intelligence biases. Scientific Reports, 13: 15737. https://doi.org/10.1038/s41598-023-42384-8

COMUNIDADES ENERGÉTICAS (CE) EN ENTORNOS RURALES: DESARROLLO EN EL MUNICIPIO DE VÉLEZ-RUBIO (ALMERÍA)

FRANCISCO JAVIER GÁZQUEZ-MARTÍNEZ
Universidad de Granada

BELÉN PÉREZ PÉREZ
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Las Comunidades de Energías Renovables (CE) se pueden definir como una forma de implantación de energías renovables en el consumo, generación y comercialización de energía, en el marco del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia (Orden HFP/1030/2021). La Unión Europea propone la conformación de Comunidades ciudadanas de energía renovable como una vía de actuación para garantizar una energía segura, sostenible y asequible para todos sus ciudadanos (Di Muzio, 2015; Mitchell, 2011; Smil, 2008), que pueden generar un nuevo modelo energético más inclusivo y justo, permitiendo la participación activa de los consumidores en la creación de valor comercial (Ramaswamy & Ozcan, 2018).

Las CE implican equilibrar la oferta y la demanda en la gestión de energía, ofreciendo una alternativa competitiva respecto al sistema energético actual al incorporar la participación de los actores locales (Hoffman & High-Pippert, 2005). Asimismo, la implicación de Ayuntamientos y figuras administrativas en estas iniciativas puede favorecer el desarrollo de políticas sociales más justas, destacando el caso del Ayuntamiento de Albalat dels Sorells (Valencia) y su iniciativa de solidaridad energética, que desarrolla en acuerdo con los participantes de la CE para destinar parte de la energía producida a familias en situación de pobreza energética (Agronews Comunitat Valenciana, 2023). Esta medida está

siendo replicada en otros proyectos de CE como en Monachil o Rupià (Fundación Renovables. 2022).

Por otra parte, para que la transición energética sea más asequible resulta imprescindible que se plantee a través de un enfoque de abajo hacia arriba con un papel activo de los ciudadanos, por eso es esencial que la población local participe en la planificación de estos sistemas (Sims et al., 2014). La energía comunitaria establece un vínculo claro entre la generación y el consumo local, lo que puede reducir el impacto negativo en el medio ambiente, la economía y los aspectos sociales en el entorno (Naciones Unidas, 2015). La implementación de CE tiene un gran potencial para ampliar los proyectos de energía renovable, y para generar estructuras sociales resilientes que apliquen soluciones colectivas y se adapten a condiciones cambiantes (Bauwens et al., 2016).

Las oportunidades que genera la implementación de fuentes de energía renovable a nivel local, ayudan a fomentar la participación e implicación activa de la comunidad, promoviendo la cohesión social y el sentido de pertenencia. Asimismo, las CE pueden atraer el turismo sostenible, ya que muchas personas valoran la visita a lugares comprometidos con la energía limpia y el cuidado del medio ambiente, lo que puede beneficiar a la economía local y contribuir al desarrollo económico de la región (Viña, 2021). Dentro de los beneficios sociales resalta el fortalecimiento del sentimiento de identidad con el vecindario, mejorando las normas sociales entre los voluntarios que ceden techos y los miembros que aportan capital financiero (Barrera-Hernández et al., 2017).

De esta manera, se observa como una labor coordinada por parte de administración pública y ciudadanos puede desencadenar unas políticas de trabajo que impliquen grandes beneficios ambientales, económicos y sociales.

En el presente trabajo se ha realizado un análisis de la utilidad que podría tener impulsar una CE en Vélez-Rubio como instrumento para mejorar la situación energética local incidiendo en la propuesta de soluciones de las problemáticas detectadas a priori, y, que a su vez, proporcionase un apoyo a los comercios afectados por la crisis energética.

2. OBJETIVOS

El objetivo general es estudiar la predisposición de implantar una CE en el municipio de Vélez-Rubio (Almería), localidad con parte de su territorio protegido por su patrimonio natural y cultural, analizando las dificultades que habría que superar y, las oportunidades que pueden aportar a la población. Además de extraer criterios de buenas prácticas que sirvan como base para la constitución de este tipo de iniciativas. Se persigue destacar la necesidad de impulsar modelos de acción comunitaria frente a otros más individualistas

3.AMBITO DE ESTUDIO Y MÉTODOLOGÍA

3.1. Ámbito de estudio

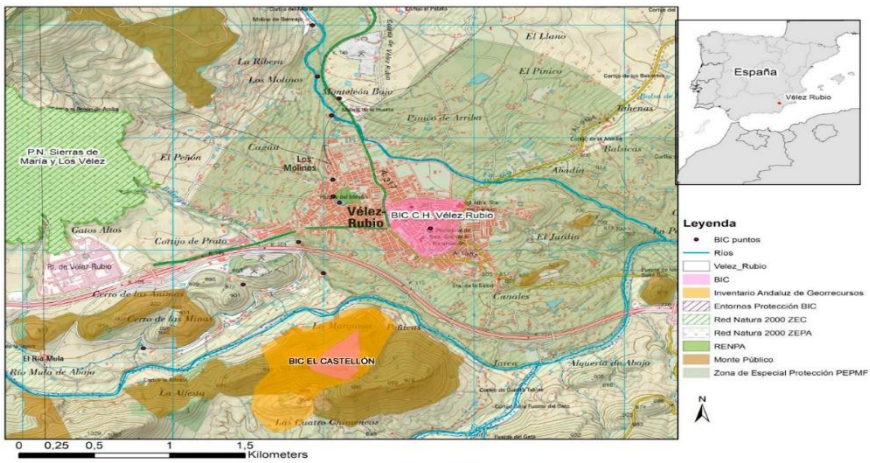
El ámbito de este estudio es el municipio de Vélez-Rubio, situado al norte de la provincia de Almería, dentro del Parque Natural Sierra de María – Los Vélez (Figura 1), entorno natural que destaca por su paisaje montañoso de media montaña, con cumbres de hasta 2.045 metros sobre el nivel del mar. Este espacio se encuentra protegido también como Zona de Especial Protección para las Aves (ZEPA) y, Zona de Especial Conservación (ZEC).

Además de las áreas del término municipal pertenecientes a la RENPA y a la Red Natura 2000, Vélez-Rubio cuenta con 10 zonas categorizadas como montes públicos y una amplia extensión territorial protegida por Planes Especiales de Protección del Medio Físico (PEPMF) (Figura 1).

Respecto al patrimonio cultural, el casco antiguo de Vélez-Rubio está protegido como Bien de Interés Cultural, debido a componentes como la Iglesia de Nuestra Señora de la Encarnación, que data de los siglos XVI y XVIII, siendo un claro exponente del estilo renacentista y barroco del municipio. También, se encuentran catalogados como BIC la Alcazaba, el Castellón, la Torre Chacón, junto a otros bienes del centro histórico de Vélez-Rubio, que fue declarado Conjunto Histórico-Artístico (Decreto 241/2002), debido a su valiosa riqueza arquitectónica y cultural (Figura 1). Asimismo, los paisajes agrarios tienen

también un valor muy significativo en este municipio de carácter eminentemente rural.

FIGURA 1.



Fuente: Elaboración propia a partir del IECA, 2023

Como Vélez-Rubio, existen más municipios que se quedan obsoletos. Las oportunidades de desarrollo que ofrecen las ciudades frente a los entornos rurales junto a las condiciones de vida precaria y a la alta tasa de paro favorecen que se produzca el éxodo rural que está acuciando el problema de la España vaciada (Redondo de Sa et al., 2021).

Además, los planes de modernización urbanística no están actualizados en Vélez Rubio, al igual que en otros pueblos de características similares, convirtiéndolos en pequeñas islas donde frecuentemente es complicado garantizar un correcto suministro energético.

3.2. Metodología

Este estudio se apoya en tres fases metodológicas distintas:

En primera instancia, se llevó a cabo una revisión bibliográfica sobre la normativa y legislación en materia energética y relacionada con las CE a nivel europeo y nacional, permitiendo conocer los marcos

regulatorios y las directrices establecidas para la implementación de este tipo de iniciativas.

Para alcanzar un mayor nivel de concreción, se ha analizado la legislación aplicable al municipio respecto al Parque Natural Sierra María-Los Vélez estudiando el Plan de Ordenación de los Recursos Naturales (PORN) y el Plan Rector de Uso y Gestión (PRUG) de este espacio. También se ha recogido toda la información disponible acerca de la protección del núcleo como Bien de Interés Cultural y de los posibles condicionantes presentes en su Plan General de Ordenación Urbana.

En segundo lugar, se realizó una encuesta a la población local tomando como referencia diversos modelos empleados en investigaciones anteriores (Pérez-Pérez y Díaz-Cuevas, 2022; Frolova et al., 2015; Pérez, 2016). Este proceso proporcionó una visión general de la situación energética local, identificando problemas relacionados con este tema. Los resultados de la encuesta se agrupan en seis bloques temáticos: caracterización socioeconómica de los encuestados, indagando sobre edad, género y perfil de consumidor; relaciones de los encuestados con sus proveedores energéticos; acciones concretas para reducir el consumo energético; presencia de instalaciones en hogares disposición a invertir y plazo de recuperación de la inversión; predisposición a participar en una CE, voluntad a ceder parte de sus tejados a la misma e implicación esperada por parte del Ayuntamiento; por último sus opiniones sobre vulnerabilidad y solidaridad energética. Los resultados han sido analizados mediante tablas de contingencia con el software SPSS, para determinar la relación de las diferentes variables en función de la edad, género y tipo de perfil. Para complementar esta información, se realizaron entrevistas a comerciantes y representantes del municipio, obteniendo una perspectiva más enriquecedora sobre la temática en cuestión.

En tercer lugar, se han elaborado mapas utilizando sistemas de información geográfica, con el objetivo de visualizar las restricciones normativas y proponer posibles ubicaciones para las instalaciones fotovoltaicas en el municipio. Esta representación cartográfica será una herramienta útil para facilitar la toma de decisiones en el ámbito local.

4. RESULTADOS

4.1. Resultados de la revisión bibliográfica

En el contexto europeo, la Directiva (UE) 2016/767, relativa al fomento del uso de energía procedente de fuentes renovables, *marca el punto de partida de las CE*. Dos años más tarde fue reformulada, resultando las Directivas (UE) 2018/2001 y (UE) 2019/944, que definían las CE como como entidades con personalidad jurídica con derechos y obligaciones, destinadas a la creación, almacenamiento, distribución de energía o prestación de servicios de eficiencia energética dentro de un entorno local gobernado por los propios miembros.

Estas normas europeas, además de involucrar a los ciudadanos en la transición energética, fomentan la participación activa de los mismos al permitirles producir, utilizar, vender, conservar o compartir energía renovable, avanzando hacia un futuro sostenible y respetuoso con el medio ambiente (Fajardo et al., 2021). Por otra parte, buscan simplificar los aspectos técnicos y administrativos relacionados con la implementación de sistemas de energía renovable, facilitando su adopción y mejorando la eficiencia de los trámites burocráticos (Biresselioglu et al., 2021).

La Federación Europea de Cooperativas de Energía Ciudadana reconoce el valor fundamental de la energía comunitaria como una respuesta a la crisis climática, así como una oportunidad para impulsar la economía local y revitalizar a las comunidades (REScoop, 2021). Según esta entidad, la promoción de la democracia energética conlleva una serie de beneficios, incluyendo la reducción del uso de combustibles fósiles, el ahorro energético, la disminución de la vulnerabilidad y la redistribución de la riqueza (Hewitt et al., 2019).

Si se compara la situación nacional respecto a la de algunos países miembro de la Unión Europea, destaca el caso de Austria que, en julio de 2021, implementó un paquete legislativo para fomentar las energías renovables. Este paquete estableció un marco legal específico para las Comunidades Energéticas (CE) que permitía deducir las tarifas por el uso de niveles de tensión de la red superiores al nivel en el que se encontraba la CE, proponía una deducción del 50% para comunidades de

baja tensión y del 30% para comunidades de media tensión. Por su parte, las pérdidas sufridas por los operadores de red (DSO) debían ser compensadas por los consumidores que no formaban parte de dichas comunidades (RIS - Erneuerbaren-Ausbau-Gesetz - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 08.04.2024, s. f.). En cuanto a la situación de los países vecinos, en Portugal, el autoabastecimiento compartido de energía renovable se puede llevar a cabo a través de la red de distribución, siempre que los generadores y los consumidores estén conectados a las mismas subestaciones, permitiendo que en zonas rurales, la distancia para el autoconsumo compartido pueda ser de hasta 20 kilómetros (Decreto-Lei n.o 162/2019 | DR, s. f). Algo similar ocurre en Francia, donde se puede compartir energía a una distancia de 2 kilómetros en zonas urbanas y 20 kilómetros en zonas rurales (Arrêté du 21 novembre 2019 fixant le critère de proximité géographique de l'autoconsommation collective étendue, s. f.)

FIGURA 6.

Fuente: Manual para una Comunidad Energética rural, 2021.

En España, el Real Decreto 244/2019, del 5 de abril, hace referencia por primera vez al modelo energético de consumo compartido, fijando la distancia permitida entre miembros de una misma entidad en 500 metros. Esta medida suponía un pequeño avance para promover estos

proyectos y permitió que surgieran iniciativas de consumo compartido por todo el país, limitación de distancia que por su parte en algunos casos se resolvió a través de la creación de subgrupos, como en el caso de Monachil y su sistema de "roales" (Figura 6) (Diputación de Granada., 2023).

Posteriormente, entró en vigor el Real Decreto-ley 23/2020, de 23 de junio que, aprueba medidas para impulsar la económica nacional. Aquí aparecen acciones para promover el desarrollo de energías renovables, facilitar el autoconsumo de energía, fomentar la movilidad sostenible y la rehabilitación energética en edificios. Para ello, se definen medidas para el productor de energía, los operadores de mercado, los distribuidores y las comercializadoras (Fajardo et al., 2021). Sin embargo, no sería hasta el 25 de octubre de 2022 gracias a la Orden TED/1021/2022, cuando se ampliaría el radio para el autoconsumo compartido hasta 1 km llegando en diciembre del mismo año a los 2 km, lo que permitiría que la energía fuera más accesible a los ciudadanos.

4.2. Resultados derivados de la consulta pública.

4.2.1. Relación con la compañía energética.

TABLA 1.

	¿Cómo consumidor de energía cómo valora su relación con su compañía energética?											
	Edad						Sexo		Perfil			
	18-24	25-34	35-44	45-54	55-64	Mayor de 65	Hombre	Mujer	Vecino	Empresario local	Empleado del Ayuntamiento	Otro
Contento				50,0%	40,0%		15,4%		10,0%	25,0%		
Descontento		81,8%	100,0%	25,0%			34,6%	40,0%	33,3%	50,0%	100,0%	
Muy descontento	100,0%	18,2%		25,0%	60,0%	100,0%	50,0%	60,0%	56,7%	25,0%		100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a los datos analizados con el software SPSS

Según los datos mostrados en la Tabla 1, la totalidad de los encuestados con edades comprendidas entre 18 y 24 años y los mayores de 65 años, se encuentran muy descontentos con su compañía energética. El grupo de edad de 25 a 34 años muestra un menor grado de disconformidad, encontrando a la mayoría descontentos y sólo a un 18,2% muy descontentos. La franja de edad que oscila entre 35 y 44, han manifestado

también su descontento, no habiendo ningún caso de muy descontentos. Por su parte, el tramo de 45 a 54 años es el más diverso, ya que la mitad de los encuestados están contentos con su situación actual, y la otra mitad se reparten equitativamente entre descontentos y muy descontentos. Por último, el tramo de edad de 55 a 64 años es el más polarizado, encontrando un 40% de contentos y un 60% de muy descontentos.

Si se estudian los resultados según el sexo, ninguna de las mujeres se muestra "Contenta" con su situación energética, existiendo un porcentaje mayor de "Muy descontentas" frente a otras respuestas. El grupo de hombres presenta también una mayoría de personas "Descontentas" o "Muy descontentas", siendo esta última opción la elegida por la mitad de los encuestados. Sin embargo, se observa que el 15,4% de ellos valora positivamente la relación con su compañía.

Finalmente, el análisis del perfil de los vecinos y vecinas, refleja que el 10% de ellos y el 25% de las empresas locales aprecian su situación actual. Un tercio de la vecindad, la mitad de los empresarios locales y la totalidad de los empleados del Ayuntamiento, se encuentran descontentos con la compañía eléctrica a la que pertenecen, mientras que el 56,7% de los vecinos, el 25% de los empresarios locales y la totalidad de la categoría "otros", se sienten muy descontentos con el panorama actual.

4.2.2. Problemática con la factura de la luz.

TABLA 2.

	¿Ha tenido problemas alguna vez para pagar su factura de la luz?											
	Edad						Sexo		Perfil			
	18-24	25-34	35-44	45-54	55-64	Mayor de 65	Hombre	Mujer	Vecino	Empresario local	Empleado del Ayuntamiento	Otro
Si, alguna vez	66,7%					10,0%	11,5%		10,0%			
No, nunca		81,8%	100,0%	50,0%	80,0%	80,0%	69,2%	80,0%	73,3%	75,0%	100,0%	
No, pero no puedo permitirme calefacción o aire acondicionado	33,3%	18,2%		50,0%	20,0%	10,0%	19,2%	20,0%	16,7%	25,0%		100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a los datos analizados con el software SPSS

Al consultarles a cerca de sus dificultades para pagar el recibo de la compañía energética (Tabla 2), los resultados según la franja de edad, muestran que dos tercios de los encuestados con edades comprendidas entre el 18 y 24 años han tenido problemas para pagar la factura, y el tercio restante no puede poner la calefacción o el aire acondicionado. En el grupo de 25 a 34 años, predominan las personas que no han tenido problemas nunca con su factura, aunque existe un 18.2% que tampoco puede permitirse el uso de calefacción o aire acondicionado. La totalidad de los encuestados entre 35 y 44 años no han tenido ningún problema, mientras que la población entre 45 y 54 años presenta resultados dispares, encontrando que la mitad no ha tenido problemas nunca, y el otro 50% no puede permitirse usar la calefacción o el aire acondicionado. La población entre 55 y 64 años contesta mayoritariamente que no ha tenido problemas, aunque el 20% no puede permitirse usar dispositivos de regulación de temperatura. En el grupo de mayores de 65 años, un 20% de los encuestados han tenido problemas para pagar su factura o no pueden permitirse usar la calefacción o el aire acondicionado, mientras que el 80% restante no ha tenido dificultades de este tipo.

Si este análisis se realiza desde la perspectiva de género, el 11.5% de los hombres han tenido problemas alguna vez con sus recibos, algo que no se ha producido en el caso de las mujeres. El 80% de las mujeres y el 69,2% de los hombres no han tenido problemas para pagar la factura eléctrica. El 19,2% de los hombres y el 20% de las mujeres no puede poner la calefacción o el aire acondicionado.

Los resultados en función del perfil muestran que el 10% de los vecinos encuestados ha tenido problemas para pagar sus facturas, si bien el 73.3% no ha tenido problemas de este tipo. Ninguno de los empleados del Ayuntamiento encuestados ha tenido problemas para pagar la factura eléctrica, no obstante el 16.7% de los vecinos, el 25% de los empresarios y la totalidad de “otros” no pueden permitirse conectar la calefacción o el aire acondicionado.

4.2.3. Concepto de Comunidad Energética.

TABLA 3.

	¿Conoce el concepto de Comunidad Energética Local?											
	Edad						Sexo		Perfil			
	18-24	25-34	35-44	45-54	55-64	Mayor de 65	Hombre	Mujer	Vecino	Empresario local	Empleado del Ayuntamiento	Otro
Si	100,0%						11,5%		6,7%			100,0%
He oido hablar de ello pero me gustaria informarme más porque me interesa		72,7%					19,2%	30,0%	26,7%			
He escuchado algunos conceptos pero no lo conozco con detalle		18,2%	66,7%	25,0%	40,0%	20,0%	26,9%	20,0%	20,0%	50,0%	100,0%	
Lo desconozco		9,1%	33,3%	75,0%	60,0%	80,0%	42,3%	50,0%	46,7%	50,0%		

Fuente: Elaboración propia en base a los datos analizados con el software SPSS

La Tabla 3 muestra el conocimiento sobre CE de los encuestados, observando que el total de las personas entre 18 y 24 años conoce el término. Cuando se estudia el rango entre 24 y 35 años, una amplia mayoría ha oído hablar del concepto y le gustaría informarse más, mientras que el 18.2% no está familiarizado del todo y el 9.1% lo desconoce. En el grupo de entre 35 y 44 años, dos de cada tres encuestados han escuchado el término pero no lo conocen con detalle, mientras que el tercio restante lo desconoce. Entre 45 y 54 años el desconocimiento es elevado ya que tres cuartos desconocen que es una CE y un cuarto no lo conoce con detalle. Al igual que el grupo anterior, en el grupo de 55 a 64 años, el 40% de los encuestados no está familiarizado del todo con las CE y el 60% las desconoce. Finalmente, la franja de edad de mayores de 65 años muestra, en su mayor parte, un desconocimiento sobre el tema, aunque hay un 20% que ha escuchado hablar alguna vez de las CE. Se observa que conforme aumenta la edad es menos conocido este concepto.

El análisis en base al sexo, muestra que el 11% de los hombres conocen el concepto. Además un 19,2 % de los hombres y un tercio de las encuestadas han oído hablar del tema y querrían informarse más. Algo más de la cuarta parte de los varones ha escuchado el término pero lo desconocen, algo que en las mujeres ocurre en 2 de cada 10 casos. Por

último, un 42.3% de los hombres y la mitad de las mujeres desconocen que es una CE.

Respecto al perfil, el 6.7% de los vecinos y el 100% de "otros" están familiarizados con las CE. Además, el 26.7% de los vecinos han oído hablar del tema, pero querrían informarse más. Por su parte, 2 de cada 10 vecinos, la mitad de los empresarios locales y la totalidad de los empleados del Ayuntamiento, han escuchado el concepto, pero no lo conocen en detalle. Y finalmente, el 46.7% de los vecinos y la mitad de los empresarios locales desconoce que es una CE.

4.2.4. Participación en la Comunidad Energética.

TABLA 4.

	Imagine que una planta de producción de energia renovable se fuera a construir en su pueblo para consumo colectivo de los hogares de la zona. ¿Estaría usted interesado en participar en este proceso?											
	Edad						Sexo		Perfil			
	18-24	25-34	35-44	45-54	55-64	Mayor de 65	Hombre	Mujer	Vecino	Empresario local	Empleado del Ayuntamiento	Otro
Si, me gustaría informarme	100,0%	81,8%	66,7%	100,0%	20,0%	10,0%	65,4%	30,0%	50,0%	75,0%	100,0%	100,0%
Si, me gustaría implicarme		9,1%	33,3%		60,0%	40,0%	26,9%	20,0%	26,7%	25,0%		
Me lo pensaría		9,1%			20,0%	50,0%	7,7%	50,0%	23,3%			
No tengo interés ahora mismo												

Fuente: Elaboración propia en base a los datos analizados con el software SPSS

En la Tabla 4, se presentan las respuestas relacionadas con la disposición a participar en una CE. Los resultados muestran que, todos los encuestados entre 18 y 24 años desean informarse. El 81.2% del grupo entre 25 y 34 años querría implicarse desde el principio, y un 9.1% preferiría pensarlo. En el rango de 35 a 44 años, el 33.3% optaría por involucrarse inmediatamente y dos tercios estarían dispuestos a participar. El 100% de la población entre 45 y 54 años está interesado en informarse. En cuanto al género, el 65.4% de los hombres y el 30% de las mujeres desean recibir más información. Asimismo, el 26.7% de los empresarios locales se implicaría en el desarrollo y la mitad de los vecinos, todos los miembros del ayuntamiento y todos los del grupo "otros" quieren recibir más información.

4.2.5. Solidaridad energética.

TABLA 5.

	La solidaridad energética consiste en destinar parte de la energía producida de forma colectiva a ayudar a las personas que no tienen recursos. ¿Le gustaría que se realizase en este municipio?											
	Edad						Sexo		Perfil			
	18-24	25-34	35-44	45-54	55-64	Mayor de 65	Hombre	Mujer	Vecino	Empresario local	Empleado del Ayuntamiento	Otro
Si	100,0%	100,0%	66,7%	100,0%	100,0%	90,0%	92,3%	100,0%	96,7%	100,0%		100,0%
Me es indiferente						10,0%	3,8%		3,3%			
No			33,3%				3,8%				100,0%	

Fuente: Elaboración propia en base a los datos analizados con el software SPSS

En cuanto a la predisposición de colaborar con la solidaridad energética, los resultados según la edad determinan que la totalidad de los grupos de entre 18 y 24 años, 25 y 34 años, 45 y 54 años y 55 y 64 años, sumados al 66.7% de la franja de edad entre 35 y 44 años y el 90% de los mayores de 65 años, estarían a favor de esta iniciativa. A un 10% de los encuestados mayores de 65 años les es indiferente, y un 33,3% del grupo de 35 a 44 años están en contra.

Si se analiza desde la perspectiva de género, el 92,2% de los hombres y el 100% de las mujeres están a favor. Por su parte, el 96,7% de los vecinos, el 75% de los empresarios y el 100% de "otro", también se muestran conformes con la solidaridad energética. Al 3,3% de los vecinos les indiferente mientras que los representantes del Ayuntamiento se posicionan en contra de este tipo de iniciativa.

4.3. Dificultades relacionadas con el patrimonio cultural y natural

Además de las dificultades relacionadas con el desconocimiento, la falta de interés y de promoción de las CE, surgen otras dificultades para instalarlas en Vélez-Rubio. Como se mencionó anteriormente, el municipio tiene parte de su casco histórico protegido como Bien de Interés Cultural (BIC) (Decreto 241/2002), lo que representa el 45,95% de la superficie total edificada (Dato obtenido a partir del Sistema de Información Multiterritorial de Andalucía - SIMA). Por tanto, cualquier instalación fotovoltaica que se desarrolle en la localidad, deberá someterse

a una autorización previa por parte de la Consejería de Cultura y Patrimonio Histórico (Ley 14/2007). Dicho trámite incluirá una evaluación del impacto que la instalación de la infraestructura pueda tener sobre el BIC, y contemplará medidas alternativas que puedan minimizar o evitar este efecto.

Actualmente, se están construyendo pequeñas instalaciones particulares en pleno casco histórico (Figura 7) que incumplen la legislación referente a BIC e infringen el código de construcción que imposibilita que se desarrollen infraestructuras de más de un 150 cm de altura en los tejados de los edificios (Ayuntamiento de Vélez Rubio, 2007).

Los inconvenientes mencionados en relación con el patrimonio cultural protegido podrían solventarse mediante la propuesta de instalaciones de autoconsumo compartido ubicadas fuera de la zona urbana protegida por cultura, solución que ha sido plasmada en mapas creados con Sistemas de Información Geográfica.

FIGURA 7

Fuente: Elaboración propia

4.4. Dificultades administrativas y legislativas

Existe un problema relacionado con los tiempos de espera administrativos. Algunos ciudadanos optan por no realizar los trámites legales para la obtención del permiso, arriesgándose a las posibles revisiones, debido a la extensión temporal de los plazos administrativos (Del Río & Mir-Artigues, 2012).

A la hora de constituir una CE, al tiempo de espera de tramitación burocrática hay que sumarle el periodo previo dedicado a la planificación, información, captación de habitantes interesados y participación pública en el reparto de energía producida.

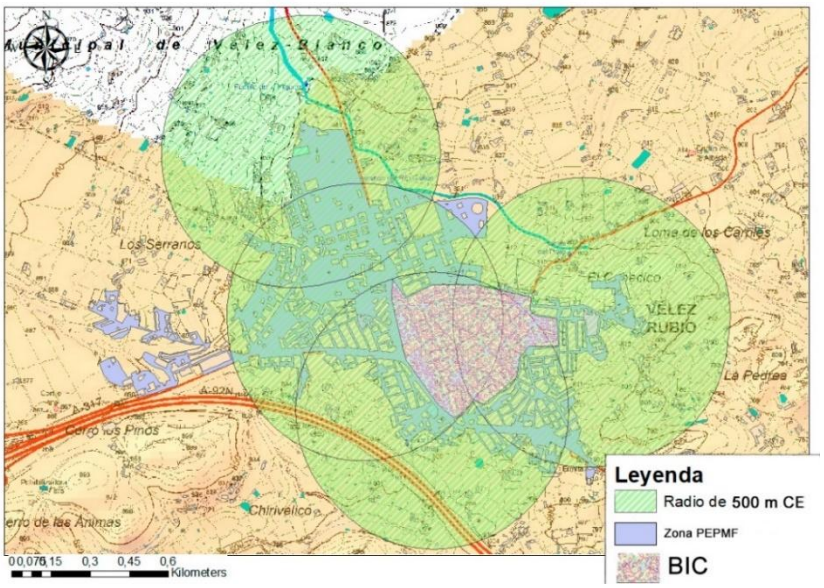
Para mejorar las cuotas de autoconsumo compartido y CE, sería necesario reformar la normativa fijando plazos máximos que permitieran agilizar estos trámites.

Paralelamente, el Parque Natural dentro de Vélez-Rubio se encuentra lo suficientemente alejado del núcleo urbano como para que la constitución de una CE no afecte directamente a la conservación del mismo (Figura 1). Por consiguiente, como se especifica en el PORN, se podrán construir equipamientos de energías renovables siempre que las instalaciones se integren de manera adecuada y respeten el paisaje natural, lo que a su vez, podría suponer una gran oportunidad ayudando a mitigar los efectos de las emisiones de gases de efecto invernadero (Grande et al., 2015).

Otra de las dificultades detectadas para implementar una CE en Vélez-Rubio fue la restricción normativa del radio permitido para el autoconsumo compartido. A medida que este radio fue cambiando, también se ajustaron las propuestas de instalaciones que podrían abastecer al área urbana.

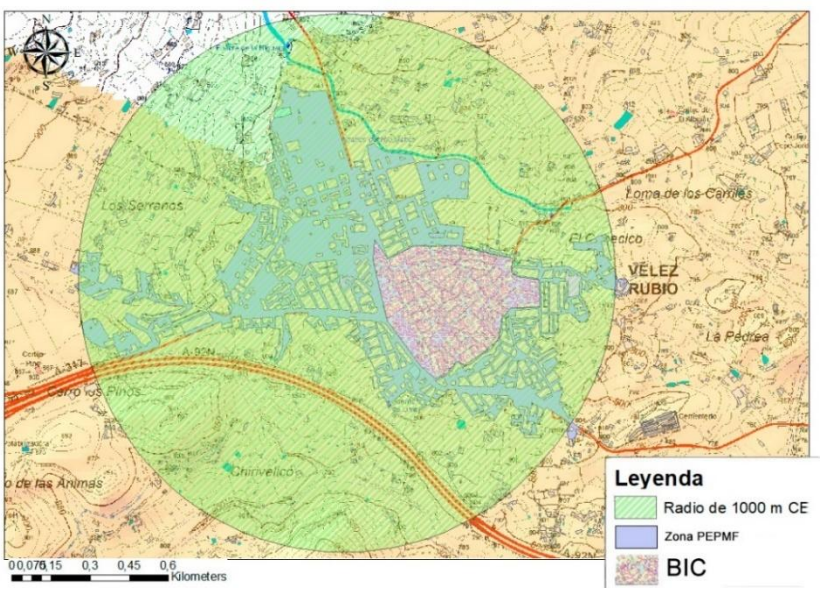
Inicialmente, partiendo del Real Decreto 244/2019, y tomando como epicentro de las actuaciones las cubiertas de edificios públicos para ser lo menos invasivo posible con los vecinos, se planteó la necesidad de cuatro instalaciones con un radio de 500 metros (Figura 8), aunque la operación no lograba cubrir completamente todo el núcleo urbano. Sin embargo, con la modificación legislativa introducida por el RDL 20/2022, se concluyó que una sola instalación con un radio de 1 kilómetro podría ser suficiente (Figura 9).

FIGURA 8.



Fuente: Elaboración propia en base a los datos obtenidos de la plataforma REDIAM

FIGURA 9.



Fuente: Elaboración propia en base a los datos obtenidos de la plataforma REDIAM.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras analizar los resultados, se puede afirmar que la legislación española ha experimentado un avance en la materia relacionada con el autoconsumo compartido de energía en el último año. No obstante, la falta de regulación específica sobre las CE en la normativa sitúa a España en una posición distante respecto a otros países más avanzados en la Unión Europea, como es el caso de Austria donde la limitación queda establecida por la red de baja tensión (RIS - Erneuerbaren-Ausbau-Gesetz - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 08.04.2024, s. f.), o los casos de Francia y Portugal donde se puede compartir energía a 2 km en zonas urbanas y a 20 km en zonas rurales (Arrêté du 21 novembre 2019 fixant le critère de proximité géographique de l'autoconsommation collective étendue, s. f.; Decreto-Lei n.o 162/2019 | DR, s. f.).

Asimismo, el aumento del límite establecido para el autoconsumo compartido supone una gran oportunidad para todo el territorio nacional, aunque en los entornos rurales entraña un beneficio especialmente significativo, ya que, permite la reducción del número de instalaciones necesarias para abastecer a la población, derivando en casos como el de Vélez-Rubio, que al no tener una elevada superficie edificada, puede satisfacer sus necesidades con una única instalación, disminuyendo el impacto visual y reduciendo el desembolso necesario, gracias a la economía de escala, tal y como se ha estudiado en Lisboa, donde las CE pueden lograr ahorros del coste eléctrico de hasta el 42% (Belmar et al., 2023).

Una reflexión extraída de los resultados que podría presentarse como una oportunidad para las instalaciones de autoconsumo compartido y las CE es la dificultad, sobre todo de los más jóvenes, para pagar la factura eléctrica o, en su caso, para poder utilizar la calefacción o aire acondicionado. Esto genera cierto descontento que podría revertir en el incremento de interés de creación de una CE con el fin de revertir la situación.

Sin embargo, el problema más importante detectado en Vélez Rubio, al igual que en otras zonas rurales, es la falta de acceso a formación e información de calidad, quedando reflejado que la mayoría de encuestados con más de 45 años desconocen completamente estos temas y muchos de los menores de esa edad sólo han oído hablar de ellos,

necesitando más información y formación en esta materia. Esto supone una traba para alcanzar la soberanía energética que pueden proporcionar las CE, demostrando que estos instrumentos todavía distan mucho de ser una herramienta útil para promover la democracia energética. Si bien para remediar esta desinformación, en el ámbito nacional, se constituyó la figura de las oficinas de transformación comunitaria (OTC), promovidas por subvenciones a las que pueden acceder los municipios u otros colectivos locales y, entre cuyas funciones, está el asesoramiento a los ayuntamientos y colectivos poblacionales que quieran poner en marcha proyectos de ámbito energético a escala local (Grupo Red Eléctrica, 2022).

Por su parte, la falta de implicación de los actores locales, que no terminan de involucrarse en los proyectos y se muestran reticentes a ser encuestados, supone una gran dificultad para confeccionar la planificación y el sistema de gobernanza, algo que también ha sido constatado en diversos municipios de España (Ordeñana et al., 2022) e incluso, en muchos países de la Unión Europea (Vanegas Cantarero, 2020), pero que difiere de los resultados de estudios llevados a cabo en ámbitos urbanos donde, el grado de conocimiento y competencias para solventar las dificultades de este tipo de instalaciones es mucho más elevado (Pérez-Pérez et al., 2023).

Además, la propuesta de evitar sitios históricos protegidos a través del consumo compartido viene refrendada por investigaciones como la del proyecto 3EnCult (2023) donde se situaron las instalaciones de energías renovables en estructuras alternativas ubicadas en las proximidades del lugar patrimonial, reduciendo el impacto visual desde lugares públicos, ya que integrar la energía solar en edificios históricos suele ser difícil, debido a la falta de espacio útil y la preocupación por la protección de la arquitectura (Blasch et al., 2021).

Igualmente, se ha comprobado que el periodo administrativo para el desarrollo de estos proyectos es demasiado dilatado en el tiempo, derivando en instalaciones individuales que, a menudo no respetan ni la legislación pertinente a los Bienes de Interés Cultural, ni el Plan General de Ordenación Urbana de Vélez-Rubio. Los numerosos trámites requeridos por las diferentes entidades y administraciones implicadas en el proceso pueden generar retrasos significativos y elevar los costos de

desarrollo. Esta situación desalienta a muchos actores interesados en participar en la creación de CE, limitando así el potencial de la energía comunitaria como una alternativa sostenible y descentralizada en el panorama energético. Por tanto, es importante promover agilidad y simplificación en los procedimientos administrativos para fomentar la adopción y expansión de las CE en los distintos países (Lowitzsch et al., 2020).

Estos factores han sido identificados en numerosas publicaciones como los principales escollos a superar a la hora de impulsar una CE en un entorno rural, la falta de recursos financieros, la infraestructura limitada, la escasez de conocimiento y aceptación pública, y los marcos regulatorios restrictivos suponen desafíos comunes que han de afrontarse en este tipo de entornos (Bacenetti et al., 2021). Algunas de las soluciones para contrarrestar esta problemática podrían ser, el fortalecimiento de las políticas de apoyo, la promoción de la sensibilización sobre energías renovables, y el fomento de la colaboración entre los diferentes actores involucrados en la implementación de proyectos de energía renovable en áreas rurales (Sánchez et al., 2021).

La implementación de propuestas que permitan el acceso a energía a precios reducidos puede ser vista también como una oportunidad para la restauración de espacios vegetales de alto valor, que dependen de energía para la depuración de aguas como en el caso de Tacorante en Tenerife, donde se ha desarrollado un proyecto de generación y consumo de energía renovable dentro de la comunidad (Heinz et al., 2021b).

Adicionalmente, la consulta sobre la solidaridad energética manifiesta que, la mayoría de vecinos están a favor de realizar esta práctica si se instaura una CE en Vélez-Rubio. Sin embargo, en las consultas realizadas a representantes de la corporación municipal, surgen ciertas dudas respecto a la viabilidad de implementar este tipo de medidas. Las reticencias por parte de los ayuntamientos para fomentar la solidaridad energética suelen venir determinadas por la dificultad para detectar qué vecinos realmente las necesitan, lo que a veces no se corresponde con las declaraciones de la renta presentadas, hecho que se les puede volver en contra debido a que los vecinos se conocen entre sí muy bien en zonas rurales de pequeño tamaño (Derpmann, 2018).

Además, las consultas realizadas con representantes de la entidad municipal plantean la posibilidad de impulsar la movilidad eléctrica mediante la instalación de electrolineras, algo similar a Heimschuh, en Austria, donde gracias a la constitución de una CE, se consiguieron instalar dos electrolineras, reportando beneficios a la comunidad local (Rao et al., 2022).

Estos resultados subrayan la relevancia de considerar las potenciales sinergias y oportunidades surgidas al implementar una CE en un contexto específico, y cómo esta iniciativa puede tener un impacto positivo en la revitalización de espacios naturales y en la creación de nuevas oportunidades económicas.

Otra de las ventajas que propiciaría el desarrollo de una CE en este lugar, sería la mejora de la situación del comercio local que, atraviesa momentos complicados derivados de la subida de precios en los suministros y proveedores, sumado a la falta de consumo de productos de cercanía en beneficio de los grandes supermercados de otras localidades cercanas. La constitución de la CE contribuiría a rebajar la factura energética de los supermercados locales, además de propiciar un mayor consumo local resultante del ahorro de los vecinos. De hecho, la generación y consumo de energía renovable a nivel comunitario, se manifiesta como una oportunidad para la generación de empleo en sectores como la instalación y el mantenimiento de infraestructuras renovables, siendo un claro ejemplo de esto la isla de Samso en Dinamarca, que tras instaurar una CE destinó recursos económicos adicionales a la mejora de espacios públicos y a impulsar una economía local más sólida (Sperling, 2017).

Por último, las CE se perfilan como una perspectiva prometedora para impulsar la transición hacia un modelo energético más sostenible y descentralizado. Esto lo refuerzan los resultados de las consultas a actores locales que revelan un respaldo mayoritario hacia este tipo de iniciativas, percibidas como una oportunidad de generar energía renovable a nivel local y fomentar la eficiencia energética.

La creación de una CE podría mejorar la situación energética de Vélez-Rubio, además de beneficiar a otros proyectos locales, contribuir a la generación de empleo local, mejorar el comercio e impulsar la

economía regional. Asimismo, la solidaridad energética se presenta como un aspecto a considerar en el desarrollo de una CE, aunque se deben abordar sus implicaciones y viabilidad.

A pesar de estos desafíos, los casos de éxito, como el municipio de Monachil, demuestran el potencial de las CE para transformar los sistemas energéticos locales y contribuir a la transición hacia una sociedad más sostenible. Por ello, es fundamental continuar investigando, promoviendo políticas favorables y fomentando la participación activa de la sociedad para lograr un mayor desarrollo y adopción de iniciativas comunitarias. Además, es necesario estudiar modelos de financiación innovadores que faciliten la participación ciudadana y la inversión en proyectos de energías renovables.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agronews Comunitat Valenciana. (2023). La Comunitat Valenciana tiene seis nuevas comunidades energéticas en marcha en Llíria, Albalat dels Sorells y otros municipios. Agronews Comunitat Valenciana. Recuperado de https://www.agronewscomunitatvalenciana.com/la-comunitat-valenciana-tiene-seis-nuevas-comunidades-energeticas-en-marcha-en-lliria-albalat-dels

Ayuntamiento de Vélez Rubio. (2007). Plan General de Ordenación Urbana de Vélez Rubio. Vélez Rubio: Ayuntamiento de Vélez Rubio. Recuperado de https://app.dipalme.org/dipalbox/index.php/s/e373a7b3100c3a2a125cac9f94255303

Ayuntamiento de Vélez-Rubio. (s.f.). Oficina Municipal de Turismo. Recuperado de https://www.velezrubio.es/Servicios/cmsdipro/index.nsf/index.xsp?p=VelezR

Arrêté du 21 novembre 2019 fixant le critère de proximité géographique de l'autoconsommation collective étendue.

Bacenetti, J., Dotelli, G., & Falbo, A. (2021). Barriers and Solutions for Renewable Energy Transition in Rural Areas: A Systematic Review. Energies, 14(12), 3763. doi: 10.3390/en14123763.

Barrera-Hernández, L., Barton, B., Godden, L., Lucas, A., & Rønne, A. (2017). Sharing the Costs and Benefits of Energy and Resource Activity: A new book by SEERIL's Academic Advisory Group. Journal of Energy & Natural Resources Law, 35(3), 317-323. https://doi.org/10.1080/02646811.2017.1293905

Bauwens, T., Gotchev, B., Holstenka, L., (2016). What drives the development of community energy in Europe? The case of wind power cooperatives. Energy Research & Social Science. Doi: 10.1016/j.erss.2015.12.016

Belmar, F., Baptista, P., & Neves, D. (2023). Modelling renewable energy communities: Assessing the impact of different configurations, technologies and types of participants. Energy, Sustainability and Society, 13(1), 18. https://doi.org/10.1186/s13705-023-00397-1

Biresselioglu, M. E., Limoncuoglu, S. A., Demir, M. H., nueva, E. a sitio externo E. enlace se abrirá en una ventana, Reichl, J., nueva, E. a sitio externo E. enlace se abrirá en una ventana, Burgstaller, K., Sciullo, A., & Ferrero, E. (2021). Legal Provisions and Market Conditions for Energy Communities in Austria, Germany, Greece, Italy, Spain, and Turkey: A Comparative Assessment. Sustainability, 13(20). https://doi.org/10.3390/su132011212

Blasch, J., van der Grijp, N. M., Petrovics, D., Palm, J., Bocken, N., Darby, S. J., Barnes, J., Hansen, P., Kamin, T., Golob, U., Andor, M., Sommer, S., Nicita, A., Musolino, M., & Mlinarič, M. (2021). New clean energy communities in polycentric settings: Four avenues for future research. Energy Research & Social Science, 82, 102276. https://doi.org/10.1016/j.erss.2021.102276

Decreto-Lei n.o 162/2019 | DR. (s. f.). Recuperado 8 de abril de 2024, de https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/162-2019-125692189

Decreto 241/2002, de 24 de septiembre, por el que se declara bien de interés cultural, con la categoría de conjunto histórico, el sector delimitado a tal efecto de la población de Vélez Rubio en Almería. Boletín Oficial del Estado. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2002-23740

Del Río, P., & Mir-Artigues, P. (2012). Support for solar PV deployment in Spain: Some policy lessons. Renewable and Sustainable Energy Reviews, 16(8), 5557-5566. https://doi.org/10.1016/j.rser.2012.05.011

Derpmann, S. (2018). Union's inspiration: Universal health care and the essential partiality of solidarity. BIOETHICS, 32(9), 569-576. https://doi.org/10.1111/bioe.12444

Di Muzio, T,. (2015). Carbon Capitalism: Energy, Social Reproduction and World Order. Rowman & Littlefieltd. Recuperado de: https://capitalaspower.com/wp-content/uploads/2021/09/dimuzio_2015_carbon.pdf

Del Río, P., & Mir-Artigues, P. (2012). Support for solar PV deployment in Spain: Some policy lessons. Renewable and Sustainable gy Reviews, 16(8), 5557-5566. Doi: 10.1016/j.rser.2012.05.011

Diputación de Granada. (2023). Finalizan obras de eficiencia energética en el Ayuntamiento de Monachil financiadas por el FEDER y la Diputación. https://www.dipgra.es/amplia-actualidad/diputacion/finalizan-obras-eficiencia-energetica-ayuntamiento-monachil-financiadas-feder-diputacion

Comisión Europea. (2016). Directiva (UE) 2016/767 Relativa al fomento del uso de energía procedente de fuentes renovables (refundición). Recuperado de: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A52016AE6926

Comisión Europea (2018). Directiva (UE) 2018/2001 del Parlamento Europeo y del Consejo de 11 de diciembre de 2018 relativa al fomento del uso de energía procedente de fuentes renovables. Recuperado de: (2019) https://www.boe.es/doue/2018/328/L00082-00209.pdf

Energía comunitaria: Una guía práctica para recuperar el poder - REScoop. (s. f.). Recuperado 23 de febrero de 2023, de https://www.rescoop.eu/toolbox/community-energy-a-pracitical-guide-to-reclaiming-power-spanish-edition

Europe, pv. (2023, junio 13). The smarter E Europe—Energy Sharing:Other EU countries already further along. https://www.pveurope.eu/markets/smarter-e-europe-energy-sharingother-eu-countries-already-further-along

Fajardo García, G., Frantzeskak, M., Fajardo García, G., & Frantzeskak, M. (2021). Las comunidades energéticas en Grecia [Info:eu-repo/semantics/article]. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Escuela de Estudios Cooperativos. https://eprints.ucm.es/id/eprint/64145/

Frolova, M., Prados, M. J., Nadaï, A., (2015) Renewable Energies and European Landscapes. Lessons from Southern European Cases. Springer. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5164040

Fundación Renovables. (2022). La Fundación Renovables señala las claves del éxito de las comunidades energéticas. Energías Renovables. Recuperado de: https://www.energias-renovables.com/autoconsumo/la-fundacion-renovables-senala-las-claves-del-20220126

Grande, G., Islas, J., & Rios, M. (2015). Technical and economic analysis of Domestic High Consumption Tariff niche market for photovoltaic systems in the Mexican household sector. Renewable and Sustainable Energy Reviews, 48, 738-748. https://doi.org/10.1016/j.rser.2015.04.038

Heinz, H., Derkenbaeva, E., Galanakis, K., & Stathopoulou, E. (2021a). Decarbonisation pathways: A foresight exercise in the Canary Islands.

Heinz, H., Derkenbaeva, E., Galanakis, K., & Stathopoulou, E. (2021b). Decarbonisation pathways: A foresight exercise in the Canary Islands. ISPIM Conference Proceedings 2021, 110. https://research.wur.nl/en/publications/decarbonisation-pathways-a-foresight-exercise-in-the-canary-islan

Hewitt, R. J., Bradley, N., Baggio Compagnucci, A., Barlagne, C., Ceglarz, A., Cremades, R., McKeen, M., Otto, I. M., & Slee, B. (2019). Social Innovation in Community Energy in Europe: A Review of the Evidence. Frontiers in Energy Research, 7. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fenrg.2019.00031

Hoffman, S. M., High-Pippert A., (2015). Community Energy: A Social Architecture for an Alternative Energy Future. Bulletin of Science, Technology & Society. 25, 357-401. 10.1177/0270467605278880. Doi:10.1177/0270467605278880

Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía (IECA). (2022). Recuperado de: https://www.ieca.es/

Junta de Andalucía. (2005). Plan de Ordenación de Recursos Naturales (PORN) del Parque Natural Sierra de María-Los Vélez. Recuperado de: http://www.ideandalucia.es/catalogo/inspire/srv/api/records/5c81a899-9e8e-43d8-b8b9-d6b103b90195#:~:text=Andaluc%C3%ADa-,Almer%C3%ADa%2C%20PORN%20y%20PRUG%20del%20Parque%20Natural%20Sierra%20Mar%C3%ADa%2DLos,15%2F11%2F2005).

Junta de Andalucía. (2003). Red de Espacios Naturales Protegidos de Andalucía (RENPA). Recuperado de: https://www.juntadeandalucia.es/medioambiente/portal/areas-tematicas/espacios-protegidos/configuracion-renpa

Junta de Andalucía. (2000). Zona de Especial Conservación (ZEC). Recuperado de: https://www.juntadeandalucia.es/medioambiente/portal/areas-tematicas/espacios-protegidos/espacios-protegidos-red-natura-2000/relacion-espacios-protegidos-red-natura-2000-zec-zepa

Junta de Andalucía. (2000). Zona de Especial Protección para las Aves (ZEPA). Recuperado de: https://www.juntadeandalucia.es/medioambiente/portal/documents/20151/406082/04_unidad_didactica_tema3.pdf/001f2193-dfda-d222-74c6-9ef073daf527?t=1412619386000

Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía. (2007). Boletín Oficial del Estado. Recuperado de: https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-5825

Ley 14/2007, de 26 de noviembre, del Patrimonio Histórico de Andalucía. (2007). Boletín Oficial del Estado. Recuperado de: https://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-2494-consolidado.pdf

Junta de Andalucía. (2012) Catálogo de Montes Públicos de Andalucía. Recuperado el 30 de febrero de 2023, de https://www.juntadeandalucia.es/medioambiente/portal/landing-page-%C3%ADndice/-/asset_publisher/zX2ouZa4rlRf/content/cat-c3-allogo-de-montes-p-c3-bablicos-de-andaluc-c3-ada/20151

Junta de Andalucía. (2007). Catálogo General del Patrimonio Histórico Andaluz. Recuperado de: https://www.juntadeandalucia.es/organismos/turismoculturaydeporte/areas/cultura/bienes-culturales/catalogo-pha.html

Junta de Andalucía. (2007). Plan especial de protección del medio físico y catálogo de la provincia de Almería. Recuperado de: https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/almeria_4.pdf

Lowitzsch, J., Hoicka, C. E., & van Tulder, F. J. (2020). Renewable energy communities under the 2019 European Clean Energy Package – Governance model for the energy clusters of the future? Renewable and Sustainable Energy Reviews, 122, 109489. https://doi.org/10.1016/j.rser.2019.109489

Mitchell, T. (2011). Carbon democracy: Political power in the age of oil. Verso Books. Recuperado de: https://qattanfoundation.org/Books_and_Publications/14.pdf

Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Recuperado de: https://www.un.org/es/development/desa/disabilities/envision2030.html

Orden HFP/1030/2021, de 29 de septiembre, por la que se configura el sistema de gestión del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia. (2021). Boletín Oficial del Estado, nº 234, de 30 de septiembre de 2021. Recuperado de: https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2021-15860

Orden TED/1021/2022, de 25 de octubre, por la que se aprueban las bases reguladoras para la concesión de ayudas a Oficinas de Transformación Comunitaria para la promoción y dinamización de comunidades energéticas (Programa CE Oficinas), en el marco del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia. Boletín Oficial del Estado. núm. 259, de 28 de octubre de 2022, páginas 147747 a 147786. Recuperado de: https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-17635

Ordeñana, E. A., Muñoz, R. A., & Beascoechea, I. Z. (2022). Hacia una transición energética justa e inclusiva: La contribución de la Economía Social a la conformación de las Comunidades Energéticas Europeas. CIRIEC-España, revista de economía pública, social y cooperativa, 104, Article 104. https://doi.org/10.7203/CIRIEC-E.104.21474

Pérez, B. P., & Díaz-Cuevas, P. (2022). Connections between Water, Energy and Landscape: The Social Acceptance in the Monachil River Valley (South of Spain). Land, 11(8), Article 8. Doi: 10.3390/land11081203

Pérez-Pérez, B., Cuevas, P., & Cambronero Ruiz, L. (2023, septiembre 15). COMUNIDADES ENERGÉTICAS Y PATRIMONIO CULTURAL. EL CASO DEL BARRIO DEL REALEJO (GRANADA). https://doi.org/10.21138/CG/202

Pineda Rodríguez-Pina, G. (2021). Comunidades energéticas como posible solución a la pobreza energética de la España rural—Pineda Rodríguez-Pina, Gloria. Recuperado de: https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/46761

Rao, B. V., Stefan, M., Brunnhofer, T., Schwalbe, R., Karl, R., Kupzog, F., Taljan, G., Zeilinger, F., Stern, P., & Kozek, M. (2022). Optimal capacity management applied to a low voltage distribution grid in a local peer-to-peer energy community. International Journal of Electrical Power & Energy Systems, 134, 107355. https://doi.org/10.1016/j.ijepes.2021.107355

Ramaswa, V., Ozcan, K., (2014). The Co-Creation Paradigm. Stanford University Press

Real Decreto 244/2019, de 5 de abril, por el que se regulan las condiciones administrativas, técnicas y económicas del autoconsumo de energía eléctrica. Boletín Oficial del Estado, núm. 83, de 6 de abril de 2019, páginas 35674 a 35719. Recuperado de: https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2019-5089

Real Decreto-ley 20/2022, de 27 de diciembre, de medidas de respuesta a las consecuencias económicas y sociales de la Guerra de Ucrania y de apoyo a la reconstrucción de la isla de La Palma y a otras situaciones de vulnerabilidad. Boletín Oficial del Estado. núm. 311, de 28/12/2022. Recuperado de: https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-22685

Redondo de Sa, M. A., Ferrer-Gomila, A., & Reche-López, M. J. (2021). Analyzing smart city innovations through patents: A focus on electric mobility. Sustainability. Energies. 13(3), 1304. Doi: 10.3390/en14020315

Sistema de Información Multiterritorial de Andalucía (SIMA). (2022). Recuperado el 8 de febrero de 2023 de https://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/sima/index2.htm

Smil, V. (2008). Energy in nature and society: General energetics of complex systems. MIT Press. Doi: 10.1007/s10712-008-9034-2

Sperling, K. (2017). How does a pioneer community energy project succeed in practice? The case of the Samsø Renewable Energy Island. Renewable and Sustainable Energy Reviews, 71, 884-897. https://doi.org/10.1016/j.rser.2016.12.116

RIS - Erneuerbaren-Ausbau-Gesetz—Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 08.04.2024. (s. f.). Recuperado 8 de abril de 2024, de https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20011619

Vanegas Cantarero, M. M. (2020). Of renewable energy, energy democracy, and sustainable development: A roadmap to accelerate the energy transition in developing countries. Energy Research & Social Science, 70, 101716. https://doi.org/10.1016/j.erss.2020.101716

Viña, V. M. (2021). Emprendimiento y Energías Renovables. Las Comunidades de Energías Renovables como base de un Desarrollo Rural Sostenible (p. 1) [Http://purl.org/dc/dcmitype/Text, Universidade de Santiago de Compostela]. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=288390

HÁBITOS DE APRENDIZAJE UNIVERSITARIO DURANTE LA PANDEMIA: TÉCNICAS DE ESTUDIO Y HERRAMIENTAS. ACERCAMIENTO DESDE LAS PUBLICACIONES EN SCOPUS, 2020-2023

ÁNGELA MANRIQUE RODRÍGUEZ
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
NUBIA GÓMEZ VELASCO
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

1. INTRODUCCIÓN

En marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud OMS (2020) declaró formalmente la pandemia de COVID-19, desencadenando cambios profundos en varios sectores, incluido el educativo. Los ajustes necesarios para manejar esta crisis global provocaron significativas dificultades sociales, educativas y emocionales en la población mundial Cao et al., (2020). En respuesta a estos desafíos, investigadores de diversas regiones y niveles educativos se han concentrado en evaluar cómo estos cambios han afectado los aprendizajes de los estudiantes, sus técnicas de estudio, interacción social, y la conexión de estos con organismos internacionales para solventar este impacto mundial en la educación Gòmez Velasco et al., (2022). Aspectos cruciales para alcanzar una educación de calidad, inclusiva y equitativa conforme a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS No.4).

Las técnicas de estudio, esenciales en el desarrollo del aprendizaje, están influenciadas por múltiples factores como el entorno del estudiante, las condiciones educativas y los estilos de aprendizaje. Durante la pandemia, el cierre de escuelas impulsó transformaciones en estas técnicas. Estudios realizados por George Reyes et al., (2023) en México evidencian cómo las contingencias han fomentado la adopción de nuevas

modalidades y alternativas educativas que facilitan la apropiación de los procesos de enseñanza en niveles básicos y medios.

Este contexto de cambios continuos, apoyados por el uso de herramientas informáticas, ofrece una oportunidad única para explorar y comprender las experiencias educativas que los estudiantes han vivido durante y después de la pandemia. Este estudio busca no solo documentar estas adaptaciones, sino también servir de referencia para futuras investigaciones y para comunidades educativas que, aunque no experimentaron directamente el aprendizaje no presencial, pueden beneficiarse del conocimiento de técnicas efectivas que potencian el aprendizaje en escenarios post-pandémicos.

El estudio en curso explora las técnicas y herramientas informáticas utiliza-das por estudiantes universitarios durante y después de la pandemia, utilizando datos de publicaciones arbitradas en la base Scopus entre 2020 y 2023. Los objetivos específicos incluyen una revisión documental sobre técnicas de estudio, clasificación de las técnicas empleadas y evaluación de su vigencia en los procesos de aprendizaje.

La metodología se centra en artículos publicados bajo el descriptor "study techni-ques in pandemic". Los hallazgos preliminares indican una escasez de estudios específicos sobre técnicas de estudio, aunque sí se reconoce su impacto en los hábitos de estudio establecidos durante la pandemia. Entre los patrones más frecuentes se incluyen la programación del tiempo de estudio, la preferencia por el estudio autónomo con apoyo de notas y el uso de tecnologías y redes sociales como herramientas de estudio.

Estos resultados ofrecen una base para futuras investigaciones y pro-porcionan guías útiles para comunidades educativas que buscan optimizar los métodos de aprendizaje en un contexto post-pandémico. Este proyecto es parte de una iniciativa de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y el grupo de Investigación en Estadística Gamma, que actualmente se encuentra en la fase de recopilación de datos.

Por último, es relevante destacar que este análisis es parte de un proyecto más amplio titulado "Transformaciones y nuevas técnicas de estudio generadas en tiempo de post pandemia: Caso de estudiantes de

programas de pregrado de una Universidad Pública". Este proyecto es parte de la iniciativa Jóvenes Investigadores 2024 de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, contribuyendo a la agenda de los objetivos de desarrollo sostenible para el 2030.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Indagar sobre las técnicas de estudio y herramientas informáticas que aplicaron los estudiantes universitarios en tiempos de pandemia y post pandemia, a partir de las investigaciones realizadas y visibles en publicaciones arbitradas que se encuentran en la base Scopus. Artículos publicados durante el 2020-2023.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar una revisión documental desde la base de Scopus sobre las técnicas de estudio partiendo de herramientas bibliométricas
- Clasificar los tipos de técnicas de estudio que presentan los estudiantes en tiempos de pandemia y post pandemia
- Determinar las técnicas de estudio empleadas y su vigencia considerada desde los procesos de aprendizaje.

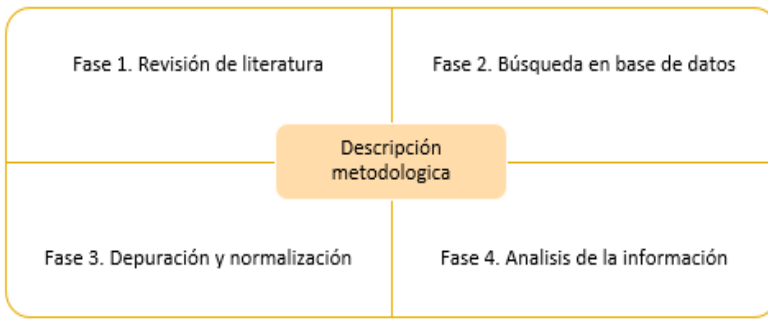
3. METODOLOGÍA

La investigación se desarrolla bajo un enfoque de tipo mixto, vinculando las fortalezas del enfoque cuantitativo y cualitativo donde según Hernández, Fernández y Baptista (2003)

> se representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas (…) agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques. (p. 21).

Para el desarrollo metodológico se estructuran cuatro fases las cuales se visualizan en la figura 1:

***FIGURA 1**. Fases del proceso metodológico*



Fuente: Elaboración propia

A continuación, se explica cada fase y se muestra la relevancia en el proceso investigativo.

3.1. Fase 1. Revisión de literatura

En este primer momento investigativo se realizó una búsqueda exhaustiva de soporte teórico y antecedentes para vislumbrar el estado de investigaciones de la temática de estudio. Para iniciar, el tema de pandemia ocasionada por el COVID-19, ha permitido a la comunidad académica e investigativa, explorar y abordar diferentes preguntas de investigación, en diferentes latitudes del mundo. Se encuentran entre ellos, estudios bibliométricos en Latinoamérica, donde se evidencia el crecimiento mensual en los años 2020 y 2021 sobre el número de artículos que abordan desde diferentes perspectivas temas asociados con la pandemia (Gregorio-Chaviano, et al., 2020 y Gómez-Velasco, et al., 2021).

Concretando la mirada sobre las investigaciones asociadas a las técnicas de estudio de universitarios en tiempo de pandemia y postpandemia, en el contexto internacional, se encuentran el articulo Study Habits Developed by Mexican Higher Education Students during the Complexity of the COVID-19 Pandemic de George Reyes et al., (2023) en donde se aplicó un cuestionario a 3000 estudiantes universitarios con el fin de

indagar sobre los hábitos que se fortalecieron y surgieron en el periodo de Pandemia, entre sus principales hallazgos se encuentran que la mayoría de estudiantes mejoro sus habilidades de autoestudios fortaleciendo su aprendizaje autónomo.

En esta misma línea, se enmarca el artículo de Flores Pérez et al., (2022) el cual presenta las percepciones de 1395 estudiantes de cinco carreras universitarias de una IE de México aportando reflexiones sobre los aprendizajes obtenidos con la educación en línea en los tiempos de la COVID-19 y sobre cómo estos podrían potenciar las actividades académicas después del confinamiento.

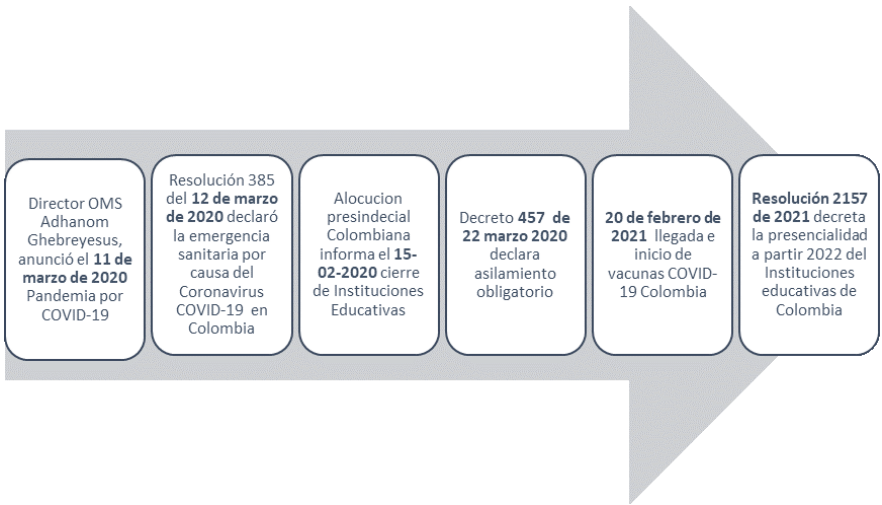
Sobre técnicas de estudio, en Colombia se encuentra la investigación de Enriquez Villota et al., (2015) donde se desarrolla una revisión teórica a partir de la selección, organización, sistematización y análisis de un grupo de textos y documentos electrónicos referidos a los hábitos y técnicas de estudio. El trabajo de Pérez Achila et al., (2022) muestra las técnicas de estudio empleadas por los estudiantes del área de ciencias de la salud durante la pandemia evaluado por medio del instrumento Cuestionario de Hábitos y Técnicas (CHTE); este estudio concluye como principales debilidades una mala organización del tiempo.

A nivel regional se encuentran estudios como los de Bahamon Muñeton et al., (2012), donde se demuestra la relación entre estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y el logro académico en estudiantes de pregrado de la Universidad de Boyacá. O el trabajo de Hernández (2017) cuyo objetivo fue verificar el grado de relación de los Hábitos de Estudio con el Rendimiento Académico de estudiantes de Contaduría Pública de la UPTC seccional Chiquinquirá, para el segundo periodo académico de 2015 y primero de 2016, dichas investigaciones fueron realizadas antes del tiempo de pandemia. Se evidencia en la revisión de literatura, ausencia de estudios recientes sobre técnicas de estudio, en particular en tiempos de pandemia y post pandemia.

De este modo, a través de los siguientes soportes teóricos se brindan fundamentos al desarrollo de esta investigación. De manera inicial y que permitirá contextualizar y precisar una data donde identifica

algunas fechas y Resoluciones a tener presente en el marco de la pandemia y post pandemia en el contexto colombiano.

FIGURA 2. *Fechas relevantes en la pandemia Covid-19 Colombia*



Fuente: Elaboración propia a partir de los Decretos MEN – Ministerio de Salud Pública. 2020-2022

Desde otra perspectiva en torno a las técnicas de aprendizaje, permiten comprender la conceptualización y alcance del aprendizaje, tomando planteamientos teóricos desde la Psicología Cognitiva y la teoría asociacionista del aprendizaje. Para iniciar, se precisa que, desde el rol de la psicopedagogía, se puede orientar este proceso investigativo ya que "La Psicopedagogía se ocupa de las características del aprendizaje humano: cómo se aprende, cómo varía el aprendizaje, cómo y por qué se producen alteraciones en el aprendizaje, cómo promover procesos de aprendizaje.". (Azar, 2017).

Los procesos de aprendizaje están inmersos en cada una de las etapas del desarrollo del ser humano, por ende, desde la Psicología Cognitiva se postula la existencia de diferentes procesos cognoscitivos que permiten el procesamiento de la información a la que accede una persona, entre ellos: procesos de adquisición, codificación, almacenamiento y recuperación de datos. El conocimiento previo influye en el nuevo aprendizaje debido a la semejanza de estímulos entre situaciones

(Andre y Phype, 1986) y (Ferreras, 2005, pág. 261). De este modo, los estímulos y respuestas necesitan de ambientes óptimos de aprendizaje lo que permite al educando desarrollar procesos exitosos de aprendizaje con la coexistencia con entornos cercanos al aprendizaje: familiar, escolar y personal.

Desde lo anterior, es necesario resaltar que el tiempo de pandemia Covid-19 género en los estudiantes universitarios transformaciones circunstanciales en su ambientes y dimensiones de aprendizaje llevándolos a un espacio de virtualidad en donde muchos no contaban con las herramientas tecnológicas para continuar con sus estudios. Adicionalmente, se vieron abocados a buscar estrategias de aprendizajes en estas contingencias. Por esta razón, la dimensión de acceso y experiencia con el uso de las tecnologías resulta ser un tema imprescindible en el presente estudio ya que debe existir un compromiso Institucional y gubernamental "para abatir las diferencias en las posibilidades de acceso y uso de las TIC entre los diferentes grupos sociales, puesto que la experiencia nos demuestra que la marginación económica afecta a muchos estudiantes, lo que ocasiona condiciones y posibilidades desiguales para el aprendizaje" (García Sánchez et al., 2017)

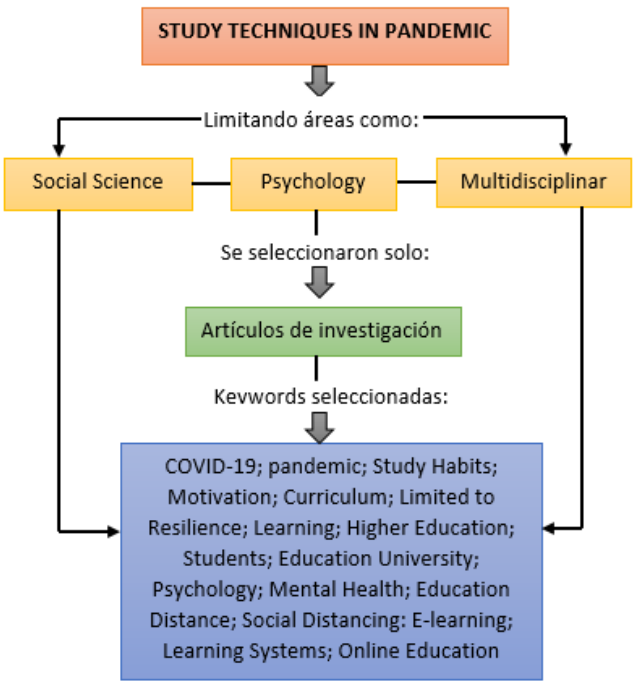
Una aproximación teórica a las técnicas de estudio, se enfocan como un conjunto de herramientas, fundamentalmente lógicas, que ayudan a mejorar el rendimiento y facilitan el proceso de memorización y estudio; para lo cual se requieren una serie de estrategias y procedimientos de carácter cognitivo y metacognitivo vinculados al aprendizaje. (Ayma, 1996). Entre algunas típicas mencionadas, se encuentran: subrayado, notas al margen, resumen, síntesis, esquema de contenido y fichaje, entre otras.

Desde otros autores, se señala la importancia de incorporar a las técnicas de estudio acciones como: estrategias de apoyo, estrategias de adquisición, estrategias de codificación estrategias de recuperación, para que el proceso de enseñanza aprendizaje no solo se aplique en ambientes determinados sino también en nuevos entornos de aprendizaje como lo que se plantea para el caso de la virtualidad. (Román Sánchez & Gallego Rico, 1994).

3.2. Fase 2. Búsqueda en base de datos

Para la ejecución de esta fase se tomaron los registros de investigaciones relacionadas con las técnicas de estudio y herramientas informáticas en tiempos de pandemia y post pandemia con base a los descriptores altamente citados desde la base de Scopus dentro de los años 2020 hasta 2023. Según lo anunciado, la figura 3 muestra el desarrollo de la búsqueda a través de los descriptores seleccionados, se resalta que los datos obtenidos se exportaron como indicadores: autores, año, título del artículo, doi, palabras claves y abstract.

FIGURA 3. *Fases del proceso metodológico*



Fuente: Elaboración propia a partir de los Decretos MEN – Ministerio de Salud Pública. 2020-2022

3.3. Fase 3. Depuración y normalización

Se realizaron filtros en cuanto a las temáticas abordadas, priorizando únicamente lo concerniente a educación teniendo en cuenta los títulos y palabras claves, para tomar así estos resultados como el insumo principal en la construcción de la base de datos.

Gracias a los abstract, títulos y palabras claves de cada artículo se logró una aproximación a la intención temática de cada uno de estos artículos, lo que permitió estructurar las siguientes etiquetas para enmarcar los principales subtemas abordados en cada investigación, en las siguientes actegorias: Artificil Intelligence; Behavior; Economy: General Education; E-Learning; Engineer; Enviroment Sustainability; Food; Health; Learning Processes; Mental Health; Social Impact; Study Techniques; Teaching Perception; Technology

3.4. Fase 4. Análisis

En esta etapa final, se consolidaron solo los artículos que abordaban puntualmente la temática de hábitos de estudio en estudiantes de educación superior. De este modo, para analizar la información de cada uno fue necesario traducir cada resumen e identificar sus resultados principales.

4. RESULTADOS

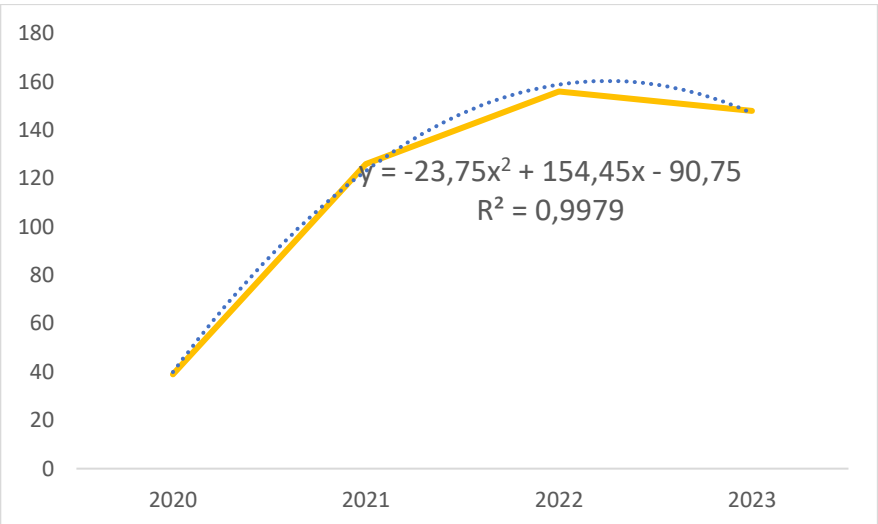
En esta sección se presentan los principales resultados organizados por temáticas clave que emergieron durante la pandemia. Estos incluyen la adaptación al aprendizaje en línea, la efectividad de nuevas herramientas de estudio digitales, y la interacción entre el bienestar psicológico de los estudiantes y sus métodos de estudio. Cada segmento está respaldado por datos cuantitativos y cualitativos que subrayan la relevancia y la urgencia de entender estas dinámicas en el contexto educativo actual.

4.1. Aproximación bibliométrica

Durante el periodo de estudio, de 2020 a 2023, se identificaron 1,813 artículos mediante el uso de descriptores de búsqueda específicos en la fase 2. Estos artículos cubrieron una variedad de sectores impactados

por la pandemia, incluyendo salud, tecnología y educación. De este conjunto, se seleccionaron específicamente 469 artículos relacionados con el sector educativo. La distribución anual de estos artículos se presenta en la Figura 3, la cual muestra el número de publicaciones por año durante el periodo mencionado, reflejando el interés sostenido en temas de educación durante y después de la pandemia.

GRÁFICO 1. *Número de artículos publicados sobre temas educativos en el periodo 2020-2023 durante la pandemia y la postpandemia*



Fuente: Elaboración propia

El grafico 1 muestra una tendencia creciente en la publicación de artículos relacionados con la educación en el contexto de la pandemia: 39 artículos en 2020, 126 en 2021, alcanzando un pico de 156 en 2022, y posteriormente 148 en 2023. El coeficiente de determinación R2=0.99 cercano a la unidad indica que el ajuste polinómico de orden 2, es el apropiado para el modelamiento de estos datos.

El patrón ascendente muestra que, incluso después del confinamiento y la fase crítica de la pandemia, el interés académico por explorar las experiencias de estudiantes, docentes e instituciones de educación superior permaneció robusto. Estos estudios reflejan cómo la comunidad educativa no solo enfrentó y gestionó los retos emergentes, sino que

también adaptó y evolucionó sus prácticas en respuesta a estas circunstancias excepcionales.

En esta inicial revisión de los 469 artículos seleccionados por su relevancia en el campo educativo, se analizaron los títulos y palabras clave para identificar las temáticas principales. Estas se encuentran ilustradas en la Figura 4, mediante una nube de palabras, donde el tamaño de cada término indica la frecuencia con que se mencionó en los artículos: a mayor tamaño, mayor es el número de publicaciones relacionadas con ese tema.

FIGURA 4. *Nube de palabras clave*

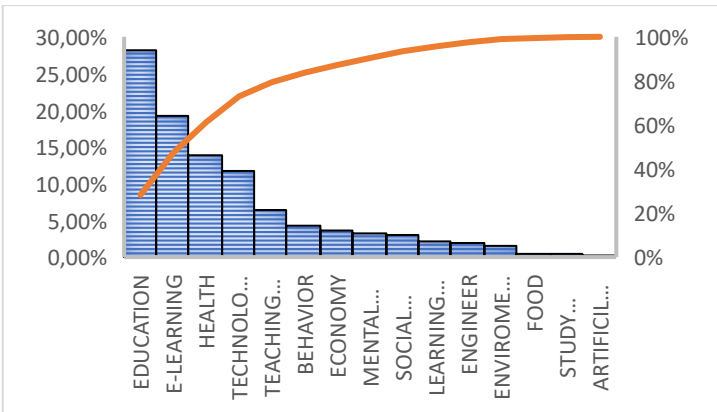
Fuente: Elaboración propia

A partir del énfasis en las palabras se podría indicar un interés de los investigadores en explorar el aprendizaje de los estudiantes en línea y su calidad. Los artículos también abordaron la percepción de los docentes sobre impartir clases virtuales, el contenido desarrollado y el estrés laboral generado por la pandemia. Se examinaron, asimismo, las actividades y desafíos tecnológicos que enfrentaron las instituciones de educación superior, incluyendo la implementación de herramientas

tecnológicas avanzadas, la realización de tutorías, y la manera de complementar los procesos educativos tradicionales. Se encontraron igualmente artículos que buscaban comprender las conductas estudiantiles en respuesta al aislamiento social, así como sus niveles de ansiedad y estrés, evidenciando la compleja interacción entre el bienestar emocional y el entorno educativo virtual.

El grafico 2, ilustra los principales núcleos temáticos encontradas, destacando un interés predominante en los aspectos generales de la educación, seguido de cerca por el aprendizaje en línea o E-Learning. Este último ha sido particularmente relevante tanto durante como después de la pandemia. Es destacable también el enfoque en la tecnología, donde el uso y aplicación de nuevas herramientas emergieron como un tema crítico en este contexto.

GRÁFICO 2. *Porcentaje de temáticas de las publicaciones en Scopus sobre educación y pandemia (2020-2023)*



Fuente: Elaboración propia

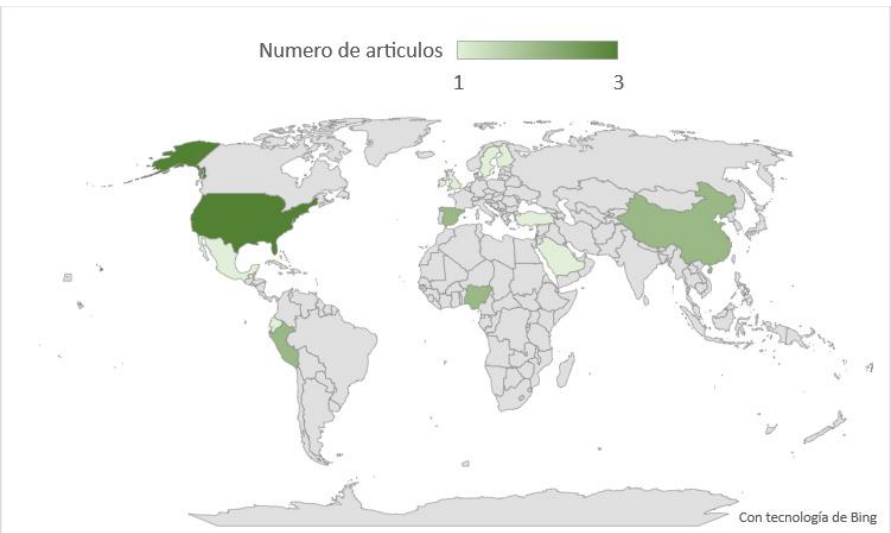
En el contexto de la pandemia, la revisión de los 469 artículos evidenció una notable escasez de investigaciones enfocadas exclusivamente en técnicas de estudio. Sin embargo, se identificó una relación indirecta con los hábitos de estudio, donde apenas 23 artículos se centraron en esta temática entre estudiantes de educación superior. Este hallazgo subraya la importancia crítica de profundizar en cómo la pandemia ha afectado estas prácticas académicas.

4.2. Publicaciones en Scopus sobre Hábitos de Estudio Durante la Pandemia (2020-2023)

La pandemia de COVID-19 transformó radicalmente el entorno educativo, obligando a estudiantes y docentes a adaptar sus métodos y hábitos de estudio a condiciones de aprendizaje a distancia. En este sentido, el interés en esa sección se centra en indagar con mayor profundidad sobre las publicaciones en Scopus que abordan de forma más directa sobre los hábitos de estudio adoptados por los estudiantes durante estos tiempos excepcionales.

El grafico 3 ilustra la distribución geográfica de las publicaciones sobre hábitos de estudio en tiempos de pandemia, destacando una variedad en la contribución por país.

GRÁFICO 3. *Países con publicaciones asociados a los Hábitos de estudio en pandemia. Scopus (2020-2023)*



Fuente: Elaboración propia

De este modo, se evidencia que Estados Unidos lidera con tres publicaciones, lo que refleja su capacidad de investigación y su respuesta rápida a cambios educativos inducidos por la pandemia. Le siguen Nigeria, Perú, Ecuador y China, cada uno con dos artículos, mostrando un

interés significativo en estos temas en diversas regiones en desarrollo donde los desafíos educativos se intensificaron durante la crisis. Arabia Saudita, Ecuador, Finlandia, Inglaterra, Irlanda, México, Reino Unido, República Dominicana, Suecia, Turquía, y Trinidad y Tobago contribuyeron cada uno con una investigación, subrayando la naturaleza global de la preocupación académica por los hábitos de estudio en este período inusual.

Este panorama internacional no solo resalta la universalidad de los retos educativos durante la pandemia, sino que también apunta a la diversidad de enfoques y estrategias adaptativas que surgieron en diferentes contextos culturales y educativos. Comprender estas variaciones puede proporcionar perspectivas valiosas sobre cómo las diferentes sociedades ajustaron sus prácticas educativas.

A continuación, se presenta un listado detallado de los 23 artículos identificados en la base de datos Scopus, publicados entre 2020 y 2023. Estos estudios se centran en los hábitos de estudio de los estudiantes durante la pandemia o abordan temas estrechamente relacionados. La información se relaciona según año de publicación, título del artículo, país del desarrollo de la investigación y autor, lo que posibilita una exploración visual rápida de las investigaciones que han contribuido a comprender cómo las circunstancias excepcionales de la pandemia han influenciado las prácticas de estudio en la educación superior.

4.2.1. Artículos seleccionados en el periodo 2020

- Educational motivation and study habits in health science ingressants; [Motivacion educativa y hábitos de estudio en ingresantes de ciencias de la salud] - Perú (Montaldo et al., 2020).
- Assessment of Social Media Use on Study Habits among Nursing Students: A Case study of Babcock University- Nigeria (Ogbuiyi et al., 2020)
- Variations in study habits by students gender and ethnic-cultural background, and their relationship with school performance; [Variaciones en los hábitos de estudio en función del género y origen étnico-cultural del alumnado y su relación con el rendimiento escolar] – España (Santos Rego et al., 2020)

- Study habits and attainment in undergraduate mathematics: A social network analysis – Inglaterra (Alcock et al., 2020)

4.2.2. Artículos seleccionados en el periodo 2021

- Improving Students' Study Habits and Course Performance With a "Learning How to Learn" Assignment - Estados Unidos (Brown Kramer, 2021)
- University students and study habits- Irlanda (Clarke et al., 2021)
- Latinx Students' Mathematics Anxiety and Their Study Habits: Exploring Their Relationship at the Postsecondary Level- Países Latinoamericanos (Fernàndez et al., 2021)
- Study habits of highly effective medical students - Arabia Saudita (Bin Abdulrahman et al., 2021)
- The Impact of Strengthening Study Habits for Medical Students During COVID-19 Academic Transition: a Mixed-Methods Study – Ecuador (Tobar et al., 2021)
- Reading Ability, Study Habits and Students Academic Performance in Social Studies - Estados Unidos (Iheakanwa et al., 2021)
- Disrupted distance learning: the impact of Covid-19 on study habits of distance learning university students - Reino Unido (Aristeidou & Cross, 2021)

4.2.3. Artículos seleccionados en el periodo 2022

- Engineering Students' Mathematical Self-Concept and its Dependence on Their Study Habits and Views about Mathematics – Suecia (Tossavainen et al., 2022)
- The Role of Study Habits in the Relationships Among Self-Esteem, Self-Control, and Academic Performance: The Case of Online English Classes – China (Hua, 2022)

- The Impacts of Emotional Intelligence on Students' Study Habits in Blended Learning Environments: The Mediating Role of Cognitive Engagement during COVID-19 - China (Iqbal et al., 2022)
- Use of Self-Assessment Questionaries with Moodle Surveys to Improve Reading Comprehension and Study Habits in Preservice Teacher Education – España (Ortega, 2022)

4.2.4. Artículos seleccionados en el periodo 2023

- A Descriptive Analysis of Social Media Usage as Predictors of Study Habits among Students with Intellectual Disabilities in Calabar Metropolis: Implications for Inclusive Education – Nigeria (Eburu et al., 2023)
- An iinvestigation into the impact of the COVID-19 pandemic on the mental health and the study habits of medical students of the University of the West Indies - Trinidad y Tobago (Nayak et al., 2023)
- Epistemological beliefs, motivational values, and study habits among students of tertiary mathematics – Finlandia (Viholainen et al., 2023)
- Study Habits Developed by Mexican Higher Education Students during the Complexity of the COVID-19 Pandemic - México (George Reyes et al., 2023)
- Prediction of academic achievement in Dominican students: Mediational role of learning strategies and study habits and attitudes toward study- República Dominicana (Reyes et al., 2023)
- Academic opportunities of study habits in college students: an instrumental study- Perú (Remaycuna et al., 2023)
- Investigation of the Effect of High School Students' Mobile Focus Meter on Study Habits and LGS Scores; [Lise Öğrencilerinin Mobil Odaklanma Sayaçlarının Ders Çalışma

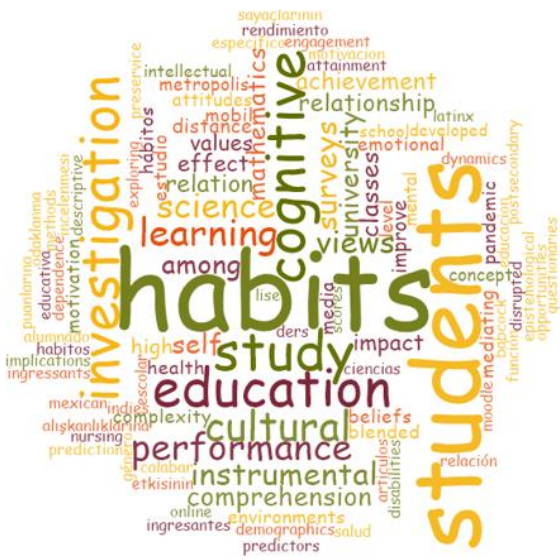
Alışkanlıklarına ve LGS Puanlarına Etkisinin İncelenmesi] – Turquía (Yeniyol et al., 2023)

- The Dynamics of Medical Students Exam Performance in Relation to Study Habits, Growth Mindset, Confidence Levels, and Demographics - Estados Unidos (Patenaude et al., 2023)

4.3. Adaptación y Desafíos: Un Análisis de los Hábitos de Estudio en la Educación Superior a Través de los artículos publicados en Scopus, 2020-2023

La Figura 5 presenta una nube de palabras que destaca los términos más frecuentes en los 23 artículos sobre hábitos de estudio y temas relacionados, publicados en Scopus durante el periodo 2020-2023. Esta gráfica visualiza el énfasis temático de las investigaciones realizadas a nivel global durante la pandemia. La elaboración de esta nube incluyó los títulos y palabras clave de cada artículo, proporcionando una representación intuitiva de las áreas de estudio más destacadas en este campo durante los años especificados.

FIGURA 5. *Nube de palabras. Artículos publicados en Scopus sobre hábitos de estudio o temas afines (2020-2023)*



Fuente: Elaboración propia

4.3.1. Revisión exhaustiva de los 23 artículos

Los resultados clave de los estudios sobre hábitos de estudio indican que la adopción de nuevas estrategias de aprendizaje, tales como la práctica distribuida, relectura, pruebas prácticas y la formación de imágenes mentales, ha mejorado significativamente la asimilación de conocimientos en las clases en línea y facilitado el proceso educativo. Además, se observó una correlación importante entre los hábitos de estudio y las dimensiones de motivación intrínseca y extrínseca. Los estudiantes que establecieron prioridades claras y metas al adaptarse a la educación virtual lograron alinear sus esfuerzos actuales con recompensas futuras, como la obtención de su título profesional.

Por otro lado, es relevante destacar que la inteligencia emocional, incluyendo la autoconciencia, automotivación, regulación emocional y habilidades sociales, mostró un impacto indirecto pero significativo y positivo en los hábitos de estudio, con el compromiso cognitivo actuando como un mediador clave en este proceso. Asimismo, se encontró que la mayoría de los estudiantes invirtieron en al menos un dispositivo digital y mejoraron su acceso a Internet, buscando con ello mejorar sus habilidades de autoestudio y acercarse a un mayor desarrollo del aprendizaje autónomo.

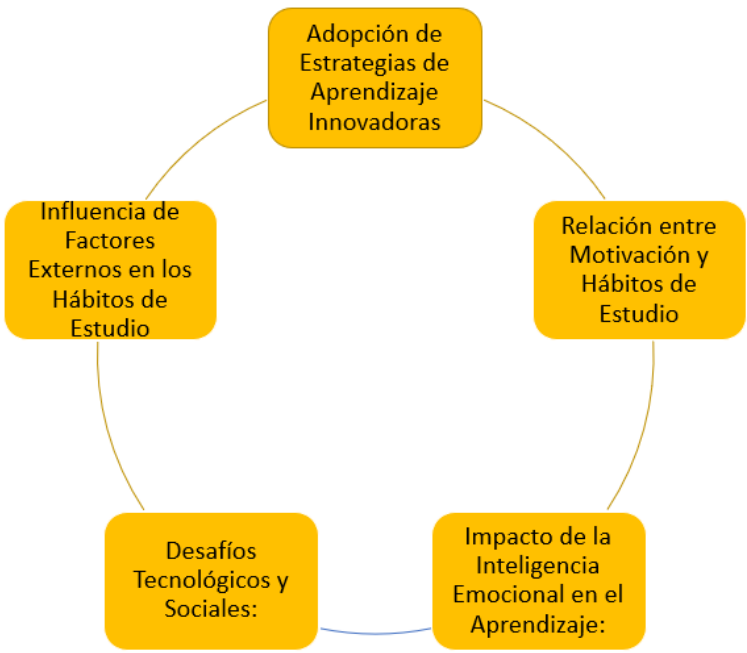
La mayoría de los estudios revisados destacan que el uso de herramientas tecnológicas y plataformas informáticas ha sido fundamental en la mejora de las habilidades de autoestudio de los estudiantes. Estas tecnologías permitieron a los alumnos revisar de manera efectiva las diapositivas de clase y tomar notas como preparación para sus exámenes y futuras sesiones académicas. Además, las plataformas educativas facilitaron un aprendizaje más interactivo y ofrecieron nuevas oportunidades para la búsqueda de información en línea. En este contexto, las redes sociales también jugaron un papel crucial, funcionando como herramientas estratégicas que mejoraron la comunicación entre estudiantes y optimizaron su acceso a recursos académicos relevantes.

Sin embargo, las investigaciones también revelaron impactos negativos en los hábitos de estudio, principalmente debido a un aumento en la dificultad para mantener una rutina de estudio estable. Esta situación

contribuyó a un incremento en los niveles de estrés, así como episodios más frecuentes de ansiedad y depresión entre los estudiantes. Además, se encontró que las dificultades para gestionar la carga de trabajo y la interacción limitada con compañeros y tutores exacerbaban estos problemas. Factores adicionales como el entorno socioeconómico, el nivel educativo, la edad, la salud personal, las obligaciones laborales, y las responsabilidades familiares y de cuidado también influyeron significativamente en los hábitos de estudio durante este período.

En el siguiente esquema se sintetizan gráficamente cinco puntos nodales de los resultados encontrados en Scopus sobre publicaciones realizadas respecto a los hábitos de estudio en tiempos de pandemia y post-pandemia.

FIGURA 6. *Puntos nodales de encuentro en las publicaciones en Scopus. Hábitos de estudio o temas afines en tiempos de pandemia*



Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

A la luz de los resultados se puede evidenciar que las contribuciones teóricas desde la revisión de la literatura hasta los artículos encontrados frente a los hábitos de estudio muestran un evidente cambio y adaptación en las técnicas utilizadas por los estudiantes durante y después de la pandemia. Por su parte George Reyes et., al (2023), muestra como las herramientas tecnológicas moldearon y mediaron el proceso de aprendizaje de los universitarios. Sin duda, una clara invitación al personal educativo para formarse en esta nueva era digital y contar con los conocimientos para asesorar de manera correcta al uso de estos medios.

Así mismo, autores como Ballesteros Alfonso & Gómez Velasco (2022), concluyen en su investigación el aumento de la brecha educativa (Boyacá) durante la pandemia del covid-19, producto de las desigualdades en el acceso a la educación y los problemas de conectividad en los territorios. Situación que impactó negativamente a los estudiantes en sus procesos académicos y altero su manera de aprender. De aquí la oportunidad de reflexionar acerca del estado de la educación, en cuanto herramientas de conectividad en los sectores lejanos de muchos países donde el olvido gubernamental y de políticas educativas minimizan los esfuerzos de los niños y jóvenes que desean estudiar.

6. CONCLUSIONES

A continuación, se indican algunas conclusiones en torno a la revisión sistemática, con un mayor énfasis de interés, en los artículos sobre los hábitos de estudio en tiempos de pandemia, publicados en la base Scopus entre 2020 y 2023.

Los investigadores en sus investigaciones muestran que la implementación de estrategias de aprendizaje innovadoras, como la práctica distribuida, la relectura, las pruebas prácticas y la formación de imágenes mentales, ha sido efectiva para mejorar la apropiación de conocimientos por parte de los estudiantes. Estas técnicas han facilitado la adaptación al entorno de clases en línea, lo que subraya la necesidad de

integrar estas prácticas de manera continua en el currículo educativo, tanto en entornos virtuales como presenciales.

Los artículos revisados enfatizan la existencia de una relación alta entre los hábitos de estudio y las dimensiones de motivación intrínseca y extrínseca. La capacidad de los estudiantes para establecer prioridades y metas claras en un entorno de aprendizaje modificado ha sido crucial para visualizar y alcanzar resultados académicos a largo plazo, como la obtención de títulos profesionales.

Algunos artículos revisados enfatizan que la inteligencia emocional incluyendo autoconciencia, automotivación, regulación emocional y habilidades sociales toma un rol importante en los hábitos de estudio, actuando como un mediador cognitivo. Este hallazgo apoya la integración de programas de desarrollo emocional en las estrategias educativas para mejorar los resultados de aprendizaje.

No se puede desconocer que, a pesar de los beneficios de las herramientas tecnológicas y las plataformas de aprendizaje, también se identificaron desafíos importantes, como el aumento de la dificultad para estudiar regularmente, la pérdida de rutinas de estudio, y el incremento en el estrés y otros problemas de salud mental. Estos problemas se vieron exacerbados por la gestión deficiente de la carga de trabajo y la interacción limitada con otros estudiantes y tutores.

Factores como el entorno socioeconómico, el nivel educativo, las responsabilidades familiares y laborales, y la salud personal han influido significativamente en los hábitos de estudio durante la pandemia. Esto destaca la importancia de adoptar un enfoque holístico en la educación que considere estas variables externas para proporcionar un apoyo más efectivo a los estudiantes.

Finalmente se podría indicar que, durante la pandemia, los estudiantes buscaron adaptar sus métodos de estudio para acomodarse a los retos del aprendizaje a distancia. La programación cuidadosa del tiempo de estudio y la adopción del estudio autónomo, utilizando recursos como notas y tecnologías digitales, incluidas las redes sociales, fueron algunas de las estrategias utilizadas.

Estos hábitos no solo facilitaron la continuidad educativa bajo condiciones restrictivas, sino que también han establecido un marco que podría optimizar el aprendizaje autónomo en futuros escenarios post-pandemia. Así, los hallazgos de este estudio no solo proporcionan una base valiosa para futuras investigaciones sobre métodos de estudio eficaces, sino que también ofrecen guías prácticas para comunidades estudiantiles que buscan mejorar sus técnicas de aprendizaje en cualquier contexto educativo.

6.1. Limitaciones del Estudio y transferencia de conocimiento

Dentro de las limitaciones del estudio se considera que la investigación se basa exclusivamente en artículos indexados en Scopus, lo que limita la diversidad y el alcance de las perspectivas y metodologías estudiadas y que llegaron a resultados de investigación que fueron publicados en otras bases. Así entonces, los resultados no incluyen estudios relevantes publicados en otras bases de datos o literatura gris, como informes de conferencias y documentos de trabajo, que también podrían generar aportes significativos sobre los hábitos de estudio durante la pandemia.

Los resultados encontrados en los artículos de Scopus, son aplicables a los contextos y poblaciones estudiadas en los artículos revisados, por tanto, la variación de los entornos educativos, y las circunstancias socioeconómicas de los estudiantes podría afectar la aplicabilidad y la generalización de los hallazgos a otros contextos o poblaciones.

A pesar de sus limitaciones, los hallazgos del estudio pueden ser utilizados para informar y mejorar las políticas educativas relacionadas con el aprendizaje a distancia y el estudio autónomo. Al entender las estrategias de estudio que fueron efectivas durante la pandemia, los educadores y formuladores de políticas pueden diseñar programas de apoyo que fomenten algunas estrategias, en particular en la preparación para futuras contingencias que requieran educación no presencial.

6.2. Líneas futuras de investigación

Dentro de los temas o línea de investigación futura se propone involucrar estudios comparativos a nivel internacional que examinen cómo

los hábitos de estudio variaron en diferentes contextos culturales y educativos durante la pandemia. Así mismo, profundizar en las diferencias y similitudes en la adopción de tecnologías educativas, estrategias de aprendizaje autónomo y el impacto de los entornos socioeconómicos los cuales podrían brindar información relevante en el desarrollo de estrategias de enseñanza más adaptativas y resilientes a nivel global.

Desde otra perspectiva, otros estudios podrían ir encaminados hacia el seguimiento a mediano o largo plazo de los estudiantes que adaptaron nuevos hábitos de estudio durante la pandemia para determinar la sostenibilidad y efectividad de estas prácticas en el tiempo. Este estudio podría explorar cómo estas estrategias afectan el rendimiento académico y el bienestar psicológico de los estudiantes en un entorno post-pandemia, ayudando a identificar qué prácticas deben ser mantenidas o modificadas.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Se extiende un agradecimiento especial a la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Grupo de Estadística Gamma y Docente Ana Emilce Jiménez González, quienes han apoyado la ejecución del proyecto macro bajo el cual se desarrolló este capítulo. De igual forma, se agradece a la Docente Nubia Yaneth Gómez Velasco por su apoyo, acompañamiento, y dirección en este proceso investigativo, sus enseñanzas y aportes enriquecieron este escrito.

8. REFERENCIAS

Alcock, L., Hernández-Martínez, P., Godwin Patel, A. y Sirl, D. (2020). Hábitos de estudio y logros en matemáticas de pregrado: un análisis de redes sociales. *Revista de Investigación en Educación Matemática*. 51 (1), 26-49. https://doi.org/10.5951/jresematheduc.2019.0006

Aristeidou, M., & Cross, S. (2021). Disrupted distance learning: the impact of Covid-19 on study habits of distance learning university students. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 36(3), 263–282. https://doi.org/10.1080/02680513.2021.1973400

Ayma, V. G. (1996). *Curso: Enseñanza de las Ciencias: Un enfoque constructivista.* Sao Paulo: Instituto de Física y Facultad de Educación. Universidad de Sao Paulo.

Azar, E. E. (2017*). Psicopedagogía: Una introducción a la disciplina*. Cordoba: Universidad Catolica del Norte.

Bahamon Muñeton, M. J., Viancha Pinzon, M. A., Alarcon Alarcon, L. L., & Bohorquez Olaya, C. (2012). Estilos y estrategias de aprendizaje relacionados con el logro académico en estudiantes universitarios. *Pensamiento psicologico*, 115-129.

Ballesteros-Alfonso, A. L., & Gómez Velasco, N. Y (2022). Desigualdad de resultados pruebas Saber-11 antes y durante la pandemia covid-19 (2014-2021). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 20(3), 46-68.* Epub November 17, 2022.https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.3.5189

Bin Abdulrahman, K. A., Khalaf, A. M., Bin Abbas, F. B., & Alanazi, O. T. (2021). Study Habits of Highly Effective Medical Students. *Advances in medical education and practice*, 12, 627–633. https://doi.org/10.2147/AMEP.S309535

Brown-Kramer, C. R. (2021). Improving students study habits and course performance with a "learning how to learn" assignment. *Teaching of Psychology*, 48(1), 48–54. https://doi.org/10.1177/0098628320959926

Cao, F. Z., G. Hou, H. M., & X. Xu, D. J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Phychiatry research*, 287(113,)112-119. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934

Clarke, C., Mullin, M., McGrath, D., & Farrelly, N. (2021). University students and study habits. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 1–10. https://doi:10.1017/ipm.2021.28

CNN. (2022). *Duque anuncia fin de la emergencia sanitaria por covid-19 a partir de julio en Colombia. Estados Unidos*. Cable News Network.

Eburu, Odey & Ironbar, Virginia & Edu, Grace & Abanyam, Victoria & Ogbeche, Ogar & Odok, Edmond & Ahueansebhor, Emmanuel & Ukah, Ukah & Ushie, Akpa & Adie, Paul & Eloma, Eloma-Ekpo & Edet Kingsley, Charles & Imoke, John & Effiom, John & Micheal, Ataben & Edung Etim, Asuquo & Ibok, Ekpenyong. (2023). A Descriptive Analysis of Social Media Usage as Predictors of Study Habits among Students with Intellectual Disabilities in Calabar Metropolis: Implications for Inclusive Education. *Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment*. 11. 176-190. https://doi10.6000/2292-2598.2023.11.04.2.

Enriquez Villota, M. F., & Garzon Velasquez, F. (2015). Una revision general de los habitos y tecnicas de estudio en el ambito universitario. *Psicogente*, 166-187.

Fernández, L. M., Wang, X., Ramirez, O., & Villalobos, M. C. (2021). Latinx Students' Mathematics Anxiety and Their Study Habits: Exploring Their Relationship at the Postsecondary Level. *Journal of Hispanic Higher Education*, 20(3), 278-296. https://doi.org/10.1177/1538192719852205

Ferreras, A. P. (2005*). Cognicion y aprendizaje.* España: Piramide.

Flores Pérez, G. R., Roque Hernández, R. V., López Mendoza, A., & Mota Martínez, S. (2022). La educación superior pospandemia: percepciones estudiantiles en una universidad mexicana. *Nova Scientia*, 1-13.

Garcia Sanchez, M. R., Reyes Añorbe, J., & Godinez Alarcon, G. (2017). Las Tic en la educacion superior, innovaciones y retos. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas,* 30-49.

George Reyes, C. E., Glasserman Morales, L. D., Rocha Estrada, F. J., & Ruiz Ramirez, J. (2023). Study Habits Developed by Mexican Higher Education Students during the Complexity of the COVID-19 Pandemic. *Educaton Sciences,* 563. https://doi.org/10.3390/educsci13060563

Gregorio Chaviano O, Limaymanta CH, López Mesa EK. (2020). Análisis bibliométrico de la producción científica latinoamericana sobre COVID-19. *Biomédica*. 40 (2),104–115 https://doi.org/10.7705/biomedica.5571.

Gómez Velasco, N.Y, Lima Jardilino, J. R, & Pedraza Díaz, D. M. (2021). Publicaciones científicas sobre educación en pandemia por COVID-19 y Lineamientos de políticas educativas internacionales. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 23(37), 185-205. https://doi.org/10.19053/01227238.12670

Hernandez, J. K. (2017). *Influencia de hábitos de estudio en el rendimiento académico en estudiantes de V semestre de Contaduría Pública de la UPTC seccional Chiquinquirá periodos académicos 2015 - 2016*. Chiquinquirá: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación (3ª ed.).* México: Editorial Mc Graw-Hill.

Hua J. (2022). The Role of Study Habits in the Relationships Among Self-Esteem, Self-Control, and Academic Performance: The Case of Online English Classes. *Journal of Language Teaching and Research,* 13(3), 600-608, https://doi.org/10.17507/jltr.1303.16

Iheakanwa, Juliana & Obro, Sunday & Pius, Akpochafo. (2021). Reading Ability, Study Habits and Students' Academic Performance in Social Studies. *Library Philosophy and Practice.* 5675.Recuperado de https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/5675"

Iqbal, J., Asghar, MZ., Ashraf, MA., & Yi X. The Impacts of Emotional Intelligence on Students' Study Habits in Blended Learning Environments: The Mediating Role of Cognitive Engagement during COVID-19. *Behavioral Sciences*. 2022; 12(1):14. https://doi.org/10.3390/bs12010014

Nayak B, S., Ria, D., Narissa, D., Kalere, E., Gabrielle, E., Richeaé, F., … Nathanael, F. (2023). An investigation into the impact of the COVID-19 pandemic on the mental health and the study habits of medical students of the University of the West Indies. Psychology, *Health & Medicine,* 28(6), 1411–1420. https://doi.org/10.1080/13548506.2022.2085878

Ogbuiyi, Sussan & Oriogu, Chuks & Folashade, Lawal & Onyebuchi, Chukwuemeka. (2020). Assessment of Social Media Use on Study Habits among Nursing Students: A Case study of Babcock University. *Library Philosophy and Practice*. 4224.Recuperado de https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/4224

OMS. (2020). *Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19.*

Ortega-Ruipérez, B. (2022). Uso de cuestionarios de autoevaluación con encuestas Moodle para mejorar la comprensión lectora y los hábitos de estudio en la formación docente inicial. *Revista internacional de tecnologías emergentes en el aprendizaje* (iJET), 17 (20), págs. https://doi.org/10.3991/ijet.v17i20.32715

Patenaude, B & Hogan, Rachel & Manguvo, Angellar. (2023). Exploring the Dynamics of Medical Students' Exam Performance in Relation to Study Habits, Growth Mindset, Confidence Levels, and Demographics. *Medical Science Educator.* https://doi.org/10.1007/s40670-024-01976-3.

Perez Achila, E. D., Quintero Escobar, A. M., & Rojas Zuñiga, J. (2022). Hábitos y técnicas de estudio en los estudiantes del área de ciencias de la salud en una universidad privada de Cartagena durante la pandemia. Cartagena: Universidad de Cartagena.

Ramírez Montaldo, Rosalinda, Soto Hilario, Juvita Dina, & Campos Cornejo, Lilia Lucy. (2020). Motivacion educativa y hábitos de estudio en ingresantes de ciencias de la salud. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 273-279. Recuperado en 17 de abril de 2024, de bit.ly/4biPYCn

Rego, Miguel & Moledo, María & Priegue, Diana & Torrado, Julio. (2020). Variaciones en los hábitos de estudio en función del género y origen étnico-cultural del alumnado y su relación con el rendimiento escolar. *Revista Complutense de Educación.* 31. 163-171. https://doi.org/10.5209/rced.62000.

Remaycuna-Vasquez, A., Atoche-Silva, L. A., Espinoza-Porras, F. R., Solano-Cavero, J. K.., Pantoja-Tirado, L. R.., & Seminario-Morales, M. V.. (2023). Academic Opportunities of Study Habits in College Students: An Instrumental Study. HUMAN REVIEW. *International Humanities Review*, 21(1), 147–157. https://doi.org/10.37467/revhuman.v21.5042

Reyes, B., Jiménez-Hernández, D., Martínez-Gregorio, S., De los Santos, S., Galiana, L., & Tomás, J. M. (2023). Prediction of academic achievement in Dominican students: Mediational role of learning strategies and study habits and attitudes toward study. *Psychology in the Schools*, 60, 606–625. https://doi.org/10.1002/pits.22780

Tobar, C., Garcés, M. S., Crespo-Andrade, M. C., & Sisa, I. (2021). The Impact of Strengthening Study Habits for Medical Students During COVID-19 Academic Transition: a Mixed-Methods Study. *Medical science educator,* 31(3), 1083–1090. https://doi.org/10.1007/s40670-021-01277-z

Tossavainen, T., Wall, P., & Sundhäll, M. (2022). Engineering Students' Mathematical Self-Concept and its Dependence on Their Study Habits and Views about Mathematics. *International Journal of Engineering Education*, 38(5 A), 1354–1365. Retrieved from https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-102107

Viholainen, A., Tossavainen, T., & Gröhn, J. (2023). Epistemological beliefs, motivational values, and study habits among students of tertiary mathematics. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education,* 19(5), em2269. https://doi.org/10.29333/ejmste/13163

Yeniyol, A.,Taşdönderen, B., & Sağlik., S. (2023).Investigation of the Effect of High School Students' Mobile Focus Meter on Study Habits and LGS Scores; [Lise Öğrencilerinin Mobil Odaklanma Sayaçlarının Ders Çalışma Alışkanlıklarına ve LGS Puanlarına Etkisinin İncelenmesi], *Milli Egitim*, 237 (1), 489-514. https://doi.10.37669/milliegitim.11381828

EJERCICIOS DE REFLEXIÓN GRAMATICAL: CLASIFICACIÓN Y PROPUESTA PARA LA ASIGNATURA LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA EN BACHILLERATO

DAVID PEÑA PÉREZ
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

La legislación educativa vigente, tanto en el marco estatal español como en el autonómico andaluz, entrega enteramente la enseñanza de la asignatura de Lengua al enfoque comunicativo. En el ámbito del conocimiento de la lengua, la gramática queda completamente subordinada a la mejora del uso. Se presta escasa atención a la estructura de la lengua y a su funcionamiento como sistema interno que forma parte de todos los hablantes que la utilizan. Los materiales didácticos que comúnmente encontramos en los institutos reflejan esta denostación de la gramática. En este contexto surgen propuestas como la de Bosque y Gallego, que abogan por la aplicación de la gramática reflexiva en las aulas de Educación Secundaria a través de ejercicios con los que se desarrolle no solo esa reflexión, sino también la capacidad de abstracción y de argumentación del alumnado.

2. OBJETIVOS

En este trabajo ahondamos en la tipología de ejercicios de reflexión gramatical de Bosque y Gallego con el objetivo de elaborar ejemplos que puedan ser empleados en las aulas de Bachillerato. Partimos de un análisis de los ejercicios que comúnmente encontramos en las aulas de esta etapa educativa que nos servirá para justificar la ausencia de aquellos que se ajustan a las ideas de estos autores y la necesidad de llevarlos

a la práctica educativa. Después expondremos cuáles son estos presupuestos, es decir, cuáles y cómo son estos ejercicios de reflexión gramatical, y utilizaremos la clasificación de Devís Márquez (2022) como hoja de ruta para construir nuestros ejemplos de manera ordenada.

3. METODOLOGÍA

3.1. Nuestra concepción del término *gramática*

En este trabajo, el término *gramática* hace referencia a la primera de las dos concepciones que aparecen en la introducción de la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (en adelante, NGLE), a saber, «la *gramática* es la parte de la lingüística que estudia la estructura de las palabras, las formas en que estas se enlazan y los significados a los que tales combinaciones dan lugar» (RAE, 2009: 3). En un sentido más estricto, nos centraremos en la segunda de estas tres ramas de estudio que componen la gramática, es decir, en la sintaxis, entendida como «el análisis de la forma en que [las palabras] se combinan y se disponen linealmente, así como el de los grupos que forman» (RAE, 2009: 3).

La concepción del término gramática que se refleja en la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado (en adelante, Orden de 15 de enero de 2021) se nutre de los presupuestos de la llamada gramática comunicativa[3]. Este es un documento relativamente reciente que, siguiendo el camino marcado por la ley educativa nacional, comúnmente conocida como LOMLOE, pretende recuperar el espíritu de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación adaptándolo a las últimas innovaciones en materia educativa. Bosque (2018: 19) se refiere a la ley que precede a la LOMLOE cuando se refiere a la «analogía instrumental» en la asignatura de

[3] La Orden de 15 de enero de 2021 tiene su base en la normativa estatal en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

Lengua castellana y Literatura, que no se da en las asignaturas de ciencias. La analogía instrumental es un fenómeno que nos lleva a enseñar la lengua a través de preguntas de usuario –en lugar de preguntas de experto– que impiden la profundización en el conocimiento sobre esta. Este fenómeno «opone de manera poco clara el uso y el conocimiento, y presenta el lenguaje como un código externo de carácter social con el que hemos de familiarizarnos, en lugar de como un patrimonio del individuo que nos permite expresar cuando pensamos y sentimos» (Bosque, 2018: 19). Esta concepción errada de la lengua se repite e incluso se acentúa en la ley actual.

Evidentemente no podemos negar que la asignatura de Lengua tenga un objetivo instrumental, pero este no puede suponer el total de los objetivos. Consideramos que, además de este, otro objetivo fundamental es «el fomento del conocimiento gramatical en sí mismo» (Bosque y Gallego, 2018: 191), que no se opone a los objetivos comunicativos, porque conocer la estructura del sistema lingüístico mejora, sin duda, el uso de este sistema (cf. Macià y Solà, 2000; Cánovas, 2016). Es por esto por lo que abogamos por el concepto de gramática reflexiva en las aulas de Bachillerato.

3.2. La gramática en Bachillerato

3.2.1. La gramática en la legislación educativa

«En lo que respecta a la enseñanza de la lengua, el predominio de los enfoques que favorecen la función comunicativa de los mensajes sobre el estudio de su estructura es absolutamente general en el mundo de la Enseñanza Media (*sic*)» (Bosque y Gallego, 2018: 147). En este apartado no haremos más que comprobar cuánta verdad hay en las palabras de estos dos autores y cómo se refleja en la ley la concepción instrumental del idioma. Rodríguez-Gonzalo (2022) también indaga en los currículos educativos y, en la misma línea, indica que en estos se dan directrices que orientan siempre el conocimiento de la lengua hacia la mejora del uso.

Desde una perspectiva cuantitativa, en el apartado dedicado a la asignatura de Lengua castellana y Literatura en Bachillerato de la *Orden de*

15 de enero de 2021, se observa que en la descripción de un bloque denominado «Conocimiento de la lengua» los descriptores que más se repiten son «aplicar» (cuatro veces) –siempre con el objetivo de mejorar el uso–, «reconocer» (siete veces), «identificar» (siete veces) y «explicar» (ocho veces) –siempre detrás de «reconocer» o «identificar»–. Solo en el cuarto criterio de evaluación del bloque tres de segundo de Bachillerato aparece reflejado un descriptor como «observar, reflexionar y explicar».

Muchos autores han denunciado en no pocas ocasiones lo ineficaces que resultan las prácticas habituales de identificación y etiquetado[4]. Bosque y Gallego (2018: 159) señalan que «la escasa atención que se presta a dicha estructura [la de la lengua] se basa más en el etiquetado aséptico y acrítico de las piezas que la componen que en el intento de comprender su naturaleza o sus relaciones internas». Bosque y Gallego (Cf. 2016: 74-75) plantean que en la identificación de funciones sintácticas no hay reflexión, que ni profesores ni alumnos objetan el uso de etiquetas demasiado abiertas que impide examinar detalles gramaticales y que la identificación requiere forzar una falsa correspondencia entre categorías y funciones. Brucart también avisa de que el etiquetado «no és l'única manifestació possible de l'anàlisi gramatical, i en la mesura en què es centra en la forma i desatén el contingut, resulta insuficient com a activitat gramatical exclussiva a l'aula de secundària» (Brucart, 2000: 14).

3.2.1. La gramática en los manuales de Lengua Castellana y Literatura

Los manuales de Lengua castellana y Literatura de Bachillerato reproducen este canon establecido por la legislación. A través de la exploración de las secciones dedicadas a ejercicios sobre gramática de tres manuales de primero de Bachillerato de las editoriales Vicens Vives (2015), SM (2015) y Edelvives (2015) y uno de segundo de Bachillerato de la editorial Santillana (2016), demostramos que en ellos

[4] Con «identificación y etiquetado» nos referimos a esos ejercicios que, aunque se llaman análisis sintáctico, consisten en dar a cada segmento de una estructura el nombre de un tipo de unidad sintáctica, sin justificar por qué cada segmento es el tipo de unidad sintáctica que se dice que es. Las formas que toman generalmente estos ejercicios de identificación y etiquetado son esquemas compuestos por cajas que se superponen o líneas que se ramifican.

predominan los ejercicios de identificación y etiquetado de categorías gramaticales y sintácticas, ejercicios que consideramos obsoletos. Esta situación justifica la necesidad de los trabajos que faciliten la elaboración de este tipo de ejercicios o que directamente ofrezcan ejemplos de ejercicios listos para usar.

En el manual de Vicens Vives (2015) encontramos hasta diecisiete ejercicios de identificación y etiquetado sin reflexión solo en las unidades didácticas dedicadas exclusivamente a contenidos gramaticales. En SM (2015) hay catorce ejercicios de este tipo. En el manual de Edelvives (2015) la situación se repite con veinte actividades en las que se pide al alumno que identifique funciones sintácticas y en el de la editorial Santillana (2016) sucede lo mismo con dieciocho ejercicios. En ninguno de ellos se observan ejercicios de reflexión gramatical.

3.3. Una propuesta alternativa

3.3.1. La tipología de ejercicios de reflexión gramatical de Bosque y Gallego

Ignacio Bosque y Ángel Gallego (2016) sugieren el empleo de una serie de tipos de ejercicios de gramática que no suelen estar presentes en este nivel educativo[5]. Estos autores señalan que los alumnos son educados para etiquetar, clasificar, comentar y amplificar, prácticas cuya necesidad es indiscutible, pero no son educados, y probablemente deberían serlo, para simplificar y generalizar, observar lo sorprendente de lo cotidiano, enjuiciar clasificaciones o etiquetas existentes, experimentar, diseñar y valorar experimentos o plantear hipótesis (cf. Bosque y Gallego, 2016: 68-69). Estas prácticas que no son habituales en las aulas de Secundaria son las que implican sus tipos de ejercicios. El conjunto de tipos de ejercicios que proponen estos dos autores se puede resumir así:

[5] También versan sobre tipos de ejercicios de gramática reflexiva para la Educación Secundaria los trabajos de Bosque (2015a), Bosque (2015b), Gallego (2016) y, tangencialmente, Bosque (2018) y Gallego y Gutiérrez Rodríguez (2022). Nos basamos en la tipología de Bosque y Gallego (2016) porque es la más extensa y porque compila tipos de ejercicios que están presentes en algunos de estos trabajos, pero no en otros, siendo así la más completa de las tipologías propuestas por estos dos autores para la Educación Secundaria.

FIGURA 1. *Tipos de ejercicios de Bosque y Gallego (2016).*

1. Ejercicios de desarrollo o amplificación.

    1.1. Definir palabras y comparar la definición con la que ofrece el diccionario.

2. Ejercicios de respuesta rápida con justificación.

    2.1. Verdadero o falso.

    2.2. Rellenar espacios en blanco.

    2.3. Elegir opciones.

    2.4. Asignar etiquetas (categorías o funciones).

3. Ejercicios de análisis directo a partir de secuencias breves.

4. Ejercicios de análisis inverso.

5. Ejercicios de análisis de secuencias agramaticales.

6. Ejercicios de pares mínimos.

    6.1. Pares mínimos cuyos dos miembros son gramaticales.

    6.2. Pares mínimos con un miembro gramatical y otro agramatical.

7. Ejercicios de dobles pares mínimos.

    7.1. Dobles pares mínimos sin ejemplo(s) agramatical(es).

    7.2. Dobles pares mínimos con ejemplo(s) agramatical(es).

8. Ejercicios de análisis de secuencias ambiguas.

9. Ejercicios de elección de análisis.

Fuente: Bosque y Gallego (2016: 70-80). Elaboración propia.

La capacidad de observación y reflexión necesaria para resolver estos ejercicios y la posibilidad que ofrecen estos para desarrollar esas

capacidades son incuestionables. Un ejercicio de análisis directo a partir de secuencias breves «consiste en sustituir los textos extensos por secuencias muy breves (una oración simple, incluso un solo sintagma) y hacer que los estudiantes perciban aspectos de ellas que no resultan evidentes a simple vista» (Bosque y Gallego, 2016: 75). En las prácticas de análisis inverso «el estudiante debe construir secuencias –sean sintagmas u oraciones– que se ajusten a las condiciones fijadas por el profesor» (Bosque y Gallego: 2016: 76). Los análisis de secuencias agramaticales «consisten en contener la tendencia irrefrenable a la que nos acabamos de referir y reaccionar de este otro modo: "Si dejamos esta secuencia anómala como está, incumplirá un principio o una generalización que se podría formular de la siguiente forma: en español..."» (Bosque y Gallego, 2016: 77). Los ejercicios de análisis de secuencias ambiguas «consisten en tratar de deducir de un doble análisis sintáctico la ambigüedad de una determinada secuencia» (Bosque y Gallego, 2016: 79). En los ejercicios de pares mínimos «dos secuencias sencillas y gramaticales se diferencian en un solo factor, que el estudiante debe analizar» (Bosque y Gallego, 2016: 78), aunque también apuntan que podemos introducir secuencias agramaticales para que el alumno descubra la causa de la agramaticalidad en la diferencia que existe entre ambas secuencias. Por último, los ejercicios de elección de análisis «consisten en presentar al alumno dos o más análisis de una secuencia y pedirle que elija uno» (Bosque y Gallego, 2016: 80).

Esta es la base de la que partimos para construir nuestra propuesta, pero no es la única de la que extraemos ideas relevantes. Por ejemplo, di Tullio (1997:13) investiga sobre actividades que pueden facilitar la reflexión sobre las lenguas y Brucart (2000: 16) reflexiona sobre el carácter inductivo que suelen tener las actividades sobre gramática que se realizan en Secundaria y plantea una división entre estas y las que tienen carácter deductivo. Esta distinción entre ejercicios inductivos y deductivos está presente en la clasificación y ampliación de los ejercicios

de Bosque y Gallego (2016) que hace Devís Márquez (2022), que a su vez utilizaremos como base para nuestra propuesta de ejercicios[6].

3.3.2. Adecuación discursiva y gramaticalidad

Devís Márquez (2022) elabora una clasificación que abarca todos los tipos de ejercicios de reflexión gramatical planteados por Bosque y Gallego para la Educación Secundaria[7]. Este autor parte de una primera división de la tipología de Bosque y Gallego en dos vertientes, a saber, ejercicios inductivos y ejercicios deductivos. A su vez, distingue entre los inductivos que implican comparación entre secuencias o análisis y aquellos inductivos que no implican comparación. Además, amplia la nómina de tipos de ejercicios de reflexión gramatical, generando así una clasificación que amplía las posibilidades didácticas. El principal avance de esta ampliación es la inclusión del concepto de adecuación discursiva –felicity (cf. Stalnaker, 1974)– a la lista de descriptores de los ejercicios[8]. Esta incorporación sirve para continuar en la línea de Bosque y Gallego, pues ellos mismos recomiendan la inclusión en el currículo de «conceptos gramaticales modernos que podrían resultar útiles y que raramente se aplican» (2021: 65). Además, Devís Márquez (2022) establece una clasificación en cinco grandes grupos, a saber, ejercicios inductivos con comparación de secuencias, ejercicios inductivos con comparación de análisis, ejercicios inductivos sin comparación, ejercicios deductivos con características o pautas generales explícitas en el enunciado y ejercicios deductivos sin características o pautas generales explícitas en el enunciado:

---

[6] Cuando utilizamos los términos inductivo y deductivo para describir los ejercicios de reflexión gramatical, estos adquieren el siguiente significado: los ejercicios que implican un razonamiento inductivo parten de los datos (secuencias) que se ofrecen para formular una determinada hipótesis de análisis. Los que exigen un razonamiento deductivo parten de principios generales para alcanzar una conclusión.

[7] Bosque (2015a), Bosque (2015b), Bosque y Gallego (2016) y Gallego (2016).

[8] Llamaré *descriptores* a las características que hacen que un ejercicio se diferencie de los demás. Generalmente los descriptores estarán relacionados por pares opuestos. El concepto de adecuación discursiva forma un par de descriptores opuestos con el concepto de gramaticalidad, por ejemplo, porque los ejercicios se centrarán en la reflexión sobre uno u otro concepto. Otros ejemplos de descriptores opuestos son inductivo / deductivo, comparación / no comparación, comparación de secuencias / comparación de análisis, etc.

FIGURA 2. *Clasificación de Devís Márquez de la tipología de ejercicios de reflexión gramatical.*

<table>
<tr><td colspan="9">EJERCICIOS INDUCTIVOS</td><td colspan="4">EJERCICIOS DEDUCTIVOS</td></tr>
<tr><td colspan="4">Comparación</td><td colspan="5">No comparación</td><td>Con características (gramaticales o discursivas) o pautas generales explícitas (análisis inverso y otros)</td><td colspan="2">Sin características (gramaticales o discursivas) o pautas generales explícitas (completar y otros)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Comparación entre secuencias (pares mínimos, dobles pares mínimos y otros)</td><td rowspan="2">Base: concepto de adecuación discursiva</td><td rowspan="2">Comparación entre análisis (elección de análisis)</td><td colspan="4">Base: concepto de gramaticalidad</td><td rowspan="3">Base: concepto de adecuación discursiva</td><td rowspan="3">Base: concepto de gramaticalidad</td><td rowspan="3">Base: concepto de adecuación discursiva</td><td rowspan="3">Base: concepto de gramaticalidad</td><td rowspan="3">Base: concepto de adecuación discursiva</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Base: concepto de gramaticalidad</td><td rowspan="2">Comparación entre unidades en un mismo entorno discursivo</td><td rowspan="2">Comparación entre unidades en entornos discursivos diferentes</td><td rowspan="2">Análisis directo de secuencias gramaticales no ambiguas</td><td rowspan="2">Análisis directo de secuencias gramaticales ambiguas</td><td colspan="2">Análisis de secuencias agramaticales</td></tr>
<tr><td>Sin subsanación de la anomalía</td><td>Con subsanación de la anomalía</td></tr>
</table>

Fuente: Devís Márquez (2022).

4. RESULTADOS: NUESTRA PROPUESTA DE EJERCICIOS

En este apartado desarrollaremos esta clasificación, explicaremos los tipos de ejercicio que propone Devís Márquez (2022) y propondremos ejemplos que demostrarán la aplicación didáctica que tiene la gramática reflexiva en las aulas de Bachillerato.

4.1. Ejercicios inductivos que implican comparación de secuencias

En estos ejercicios se ofrecen secuencias que los alumnos tendrán que comparar para encontrar la respuesta que se solicita. Devís Márquez (2022) propone preguntar sobre la gramaticalidad o sobre la adecuación discursiva de las secuencias que se ofrecen.

4.1.1. Comparaciones de secuencias basadas en su gramaticalidad

El ejercicio básico de este apartado consiste en proponer dos secuencias diferentes en un solo aspecto y preguntar al alumno por esa diferencia. Estas dos secuencias pueden ser ambas gramaticales o una gramatical y otra agramatical. En el segundo caso se preguntaría cuál es la pauta gramatical que incumple la última y existiría la posibilidad de marcar

la secuencia agramatical con el signo * o no marcarla para generar dos variantes que suponen una progresión ascendente en la dificultad del ejercicio[9].

Ejemplos de ejercicios de inductivos que implican comparación de secuencias basados en su gramaticalidad:

(1) Ejercicio de comparación entre dos secuencias gramaticales:

> ENUNCIADO: Observa el siguiente par de ejemplos y explica en qué se diferencian.
>
> DATOS: Pienso en la influencia que ese tipo tuvo en mis ideas / Pienso la influencia que ese tipo tuvo en mis ideas
>
> RESPUESTA: La aparición de la preposición *en* delante del sintagma nominal hace que el verbo *pensar* tenga complemento de régimen y su ausencia hace que tenga objeto directo. En el primer caso, el núcleo del grupo nominal que es término de la preposición *en* se puede sustituir por un pronombre tónico: *Pienso en ello* (Cf. RAE, 2009: 2715-2721). En el segundo, el grupo nominal completo se puede sustituir por un pronombre átono de acusativo: *La pienso* (Cf. RAE, 2009: 2596-2602).

(2) Ejercicio de comparación entre una secuencia gramatical y otra agramatical:

> ENUNCIADO: En el siguiente par de ejemplos hay uno agramatical. Explica el motivo de su agramaticalidad.
>
> DATOS: A los niños los vimos el sábado / (*)A los niños les vimos el sábado
>
> RESPUESTA: La segunda secuencia es agramatical porque el objeto directo se pronominaliza con el pronombre personal átono de acusativo, no con el de dativo (Cf. RAE, 2009: 2596-2602).

4.1.2. Comparaciones de secuencias basadas en su adecuación discursiva

El ejercicio básico de esta categoría consiste en comparar dos secuencias y explicar alguna cuestión sobre su adecuación discursiva, pero estas dos secuencias pueden ser ambas adecuadas o una adecuada y otra

[9] Empleamos el signo * para marcar construcciones agramaticales por ser el más común de los usados con este fin.

inadecuada, que podríamos marcar con el signo # o no[10]. También pueden estar inmersas en un mismo entorno discursivo o en entornos discursivos diferentes.

Ejemplos de ejercicios de inductivos que implican comparación de secuencias basados en su adecuación discursiva:

(3) Ejercicio de comparación de secuencias gramaticales y adecuadas inmersas en un mismo contexto discursivo:

> ENUNCIADO: Observa el siguiente par de ejemplos y explica en qué se diferencian los enunciados del emisor 2.
>
> DATOS: a) E1: ¿Quién viene a la cena?
>
> E2: Vienen mis hermanos.
>
> b) E1: ¿Quién viene a la cena?
>
> E2: MIS HERMANOS vienen a la cena[11].
>
> RESPUESTA: En el primer ejemplo, como hay condiciones normales de acentuación y énfasis, *vienen*, que es la presuposición, precede a *mis hermanos*, que es el foco. En el segundo ejemplo, *mis hermanos* precede a la presuposición porque tiene acento enfático (Cf. RAE, 2009: 2963-3034).

(4) Ejercicio de comparación de secuencias gramaticales, una adecuada y otra inadecuada, inmersas en un mismo entorno discursivo:

> ENUNCIADO: En el siguiente par de ejemplos hay uno inadecuado. Explica el motivo de su inadecuación.
>
> DATOS: Busco un coche que tenga cinco puertas, pero no sé cuál elegir / (#)Busco un coche que tiene cinco puertas, pero no sé cuál elegir
>
> RESPUESTA: El segundo ejemplo es inadecuado porque la adversativa *pero no sé cuál elegir* implica que *un coche* es un antecedente inespecífico, por lo que el verbo de la oración subordinada de relativo debe aparecer en subjuntivo (Cf. RAE, 2009:1918-1929).

---

[10] Empleamos el signo # para marcar construcciones inadecuadas por ser el más común de los usados con este fin.

[11] Empleamos las mayúsculas para marcar la acentuación discursiva.

(5) Ejercicio de comparación de secuencias gramaticales y adecuadas inmersas en entornos discursivos diferentes:

> ENUNCIADO: Observa el siguiente par de ejemplos y explica en qué se diferencian.
>
> DATOS: Busco un coche que tenga cinco puertas / Busco el coche que tiene cinco puertas
>
> RESPUESTA: En la primera oración, el verbo de la oración subordinada de relativo aparece en subjuntivo porque *un coche* es un antecedente inespecífico. En la segunda oración, el verbo de la oración subordinada de relativo aparece en indicativo porque *el coche* es un antecedente específico (Cf. RAE, 2009:1918-1929).

(6) Ejercicio de comparación de secuencias gramaticales, una adecuada y otra inadecuada, inmersas en entornos discursivos diferentes:

> ENUNCIADO: En el siguiente par de ejemplos hay uno inadecuado. Explica el motivo de su inadecuación.
>
> DATOS: a) E1: ¿Quién viene a la cena?
>
> E2: Vienen mis hermanos
>
> b) E1: ¿Qué van a hacer tus hermanos?
>
> E2: (#)Vienen mis hermanos
>
> RESPUESTA: El segundo ejemplo es inadecuado porque *vienen*, que es el foco, precede a *mis hermanos*, que es la presuposición, y en español, en condiciones normales de acentuación y énfasis, la presuposición precede al foco (Cf. RAE, 2009: 2963-2024).

4.2. EJERCICIOS INDUCTIVOS QUE IMPLICAN COMPARACIÓN ENTRE ANÁLISIS DISTINTOS (ELECCIÓN DE ANÁLISIS)

En Devís Márquez (2022), esta categoría está dividida en tres subtipos de ejercicios: aquellos en los que se eligen análisis diferentes de una sola unidad dentro de una secuencia; aquellos en los que se eligen análisis diferentes de más de una unidad; y aquellos en los que se eligen análisis diferentes de secuencias completas.

Lo más importante a la hora de evaluar las respuestas de estos ejercicios es la justificación que dé el alumno sobre la elección del análisis que considere correcto. Las respuestas incorrectas cobran relevancia

siempre que se pida una justificación de su no validez. Solicitar esta justificación puede servirnos para sumar dificultad a este tipo de ejercicios en los que se comparan análisis correctos con análisis incorrectos. De hecho, podrían plantearse ejercicios en los que ninguna de las opciones sea correcta –algo menos esperable por los alumnos– con el objetivo de comprobar que son capaces de advertir la incorrección de todos los análisis propuestos. No se trata de añadir dificultad arbitrariamente, sino de contar con la posibilidad de adaptar los ejercicios a las necesidades de cada tipo de alumno, también a las de los alumnos de altas capacidades, algo que se exige en materia de atención a la diversidad.

Ejemplos de ejercicios de elección de análisis:

(7) Ejercicio de elección entre análisis distintos de una sola unidad dentro de una secuencia:

> ENUNCIADO: A partir de la oración *¿te gusta la sintaxis?*, elija la opción que considere correcta y justifique su respuesta.
>
> OPCIONES: a) *Te* es objeto directo, b) *Te* es objeto indirecto, c) *Te* carece de función sintáctica y es dativo superfluo.
>
> RESPUESTA: La opción correcta es b) *Te* es objeto indirecto porque el verbo gustar es un verbo intransitivo y *te* admite el doblado con *a ti* (Cf. RAE, 2009: 2591-2654).
>
> (8) Ejercicio de elección entre análisis distintos de más de una unidad dentro de una secuencia:
>
> ENUNCIADO: A partir de la oración *Juan se despertó alegre*, elija las opciones que considere correctas y justifique su respuesta.
>
> OPCIONES: a) *Alegre* es complemento predicativo, b) *Alegre* es atributo, c) *Alegre* es complemento circunstancial de modo, d) *Se* es objeto indirecto reflexivo, e) *Se* es un clítico de verbo pronominal, f) *Se* es objeto directo reflexivo.
>
> RESPUESTA: Las opciones correctas son a) *Alegre* es complemento predicativo, porque constituye una predicación secundaria de *despertarse*, esto es, la oración implica que Juan se despertó y que estaba alegre, y f) *Se* es objeto directo reflexivo, porque se puede intercambiar por la forma de tercera persona del singular que distingue acusativo de dativo, esto es, *lo*, se puede añadir el segmento *a sí mismo* y, además, podemos variar su número y su persona sin que concuerde con el verbo, por ejemplo, *Juan nos despertó alegre* (Cf. RAE, 2009: 2864-2884; Cf. RAE, 2009: 1183-1193).

(9) Ejercicio de elección entre análisis distintos de una secuencia completa:

> ENUNCIADO: ¿La oración *En mi casa siempre se ha comido arroz* es una pasiva refleja o una impersonal con *se*?
>
> RESPUESTA: Es una pasiva refleja porque el verbo comer es transitivo y, en activa, *arroz* sería un objeto directo no introducido por *a*, por lo que, en pasiva, es el sujeto paciente (Cf. RAE, 2009: 3087-3099).

(10) Ejercicio de elección entre análisis distintos de una sola unidad dentro de una secuencia ambigua:

> ENUNCIADO: A partir de la oración *El asistente se ocasionó una profunda herida*, elija la(s) opción(es) que considere correcta(s) y justifique su respuesta.
>
> OPCIONES: a) *Se* es un clítico de verbo pronominal, b) *Se* es un clítico reflexivo con función de OD, c) *Se* es un clítico reflexivo con función de OI, d) *Se* es un dativo superfluo, e) *Se* es un clítico medio.
>
> RESPUESTAS: La respuesta correcta es c) *se* es un clítico reflexivo con función de OI, si interpretamos que el asistente se ocasionó una profunda herida a sí mismo voluntariamente (Cf. RAE, 2009: 1183-1193). La respuesta correcta es e) *se* es un clítico medio, si interpretamos que el asistente se ocasionó una profunda herida involuntariamente (Cf. RAE, 2009: 3100-3101).

(11) Ejercicio de elección entre análisis distintos de más de una unidad dentro de una secuencia ambigua:

> ENUNCIADO: A partir de la oración *Nos mostraron a los alumnos*, elija la(s) opción(es) que considere correcta(s) y justifique su respuesta.
>
> OPCIONES: a) *Nos* es objeto directo, b) El verbo *mostrar* carece de objeto indirecto en este ejemplo, c) *Nos* es objeto indirecto, d) *A los alumnos es objeto indirecto*, e) *Nos* es clítico de verbo pronominal, f) *A los alumnos* es objeto directo.
>
> RESPUESTA: Las opciones correctas son a) *Nos* es objeto directo y d) *A los alumnos es objeto indirecto*, si interpretamos que, al pasarla a pasiva, la oración quedaría así: *Nosotros fuimos mostrados a los alumnos*. Las opciones correctas son c) *Nos* es objeto indirecto y f) *A los alumnos* es objeto directo, si interpretamos que, al pasarla a pasiva, la oración quedaría así: *Los alumnos fueron mostrados a nosotros* (Cf. RAE, 2009: 2591-2595; Cf. RAE, 2009: 2655-2660).

4.3. Ejercicios inductivos que no implican comparación

Devís Márquez (2022) divide esta categoría en ejercicios basados en el concepto de adecuación discursiva y ejercicios basados en el concepto de gramaticalidad. Dentro del primer subgrupo el ejercicio base consiste en la justificación de la adecuación o falta de adecuación de una secuencia dentro de un determinado entorno discursivo. Cuando la secuencia sea inadecuada se puede marcar o no marcar con el signo #. También se puede preguntar por la adecuación excepcional de una secuencia que no debería ser adecuada en el entorno discursivo en que se la presenta. Por último, en aquellos ejercicios en los que se pregunte por la falta de adecuación de una secuencia, se puede solicitar que, además de justificar esto, creen una secuencia que sí resultase adecuada en el entorno discursivo propuesto[12]. Además de favorecer la argumentación, gracias a la justificación de la respuesta, y la abstracción, a través de la necesidad de aislar la secuencia e imaginar el entorno discursivo apropiado en el que sí resultaría adecuada, en el último caso se incide en la capacidad creativa del estudiante, que debe ofrecer una variación del ejemplo dado que sí cumpla con las pautas de adecuación discursiva.

Figura 6. Ejemplos de ejercicios inductivos que no implican comparación basados en la adecuación discursiva:

> (12) Ejercicio de justificación de la adecuación de una secuencia dentro de un entorno discursivo determinado:
>
> Enunciado: A partir de la construcción siguiente, justifique por qué es adecuado el uso del subjuntivo en la oración subordinada de relativo.
>
> Datos: Estoy eligiendo coche nuevo. Busco un coche que tenga cinco puertas, pero todavía no sé cuál elegir.
>
> Respuesta: El uso del subjuntivo es adecuado porque el antecedente del relativo, *un coche*, es inespecífico (Cf. RAE, 2009:1918-1929).

[12] Pensamos que no solo se podría solicitar una secuencia que resultase adecuada en ese entorno discursivo, sino también otro entorno discursivo en el que resultase adecuada la secuencia dada. Es decir, la creación no se puede dar solo en el sentido de corregir la secuencia, sino también convirtiendo el entorno discursivo en uno en el que encaje la secuencia que, *a priori*, era inadecuada.

(13) Ejercicio de justificación de la falta de adecuación de una secuencia dentro de un entorno discursivo determinado y propuesta de una variante de secuencia o entorno discursivo que sí cumpla con las pautas de adecuación:

ENUNCIADO: Decida si hay una secuencia inadecuada en el siguiente diálogo y, si la hay, justifique su falta de adecuación, atendiendo a la estructura informativa, y proponga dos ejemplos adecuados, uno modificando el enunciado del emisor 1 y otro modificando el enunciado del emisor 2.

DATOS: E1: Juan vino a casa temprano.

E2: No. Vino a casa tarde Juan.

RESPUESTA: El enunciado de E2 es inadecuado porque *Juan* forma parte de la presuposición y no precede al foco, *tarde*, que es la única información que no había aparecido antes en el diálogo (Cf. RAE, 2009: 2963-3034).

Ejemplo adecuado modificando el enunciado del emisor 1:

E1: Pepe vino a casa tarde.

E2: No. Vino a casa tarde Juan.

Juan es foco y aparece al final si es información nueva no mencionada por E1.

Ejemplo adecuado modificando el enunciado del emisor 2:

E1: Juan vino a casa temprano.

E2: No. Juan vino a casa tarde.

Tarde es foco y aparece al final si es información nueva no mencionada por E1.

(14) Ejercicio de justificación de la adecuación excepcional de una secuencia dentro de un entorno discursivo en el que no debería ser adecuada:

ENUNCIADO: A partir de la construcción siguiente, justifique la adecuación discursiva excepcional del enunciado marcado en negrita.

DATOS: E1: ¿Cuándo viene Juan?

E2: Mañana viene Juan.

RESPUESTA: El enunciado marcado en negrita solo puede ser adecuado si *mañana*, que es el foco, tiene acento contrastivo o enfático, pues esta es la condición excepcional que permite que el foco preceda a la presuposición (Cf. RAE, 2009: 2963-3034).

En cuanto a los ejercicios que no implican comparación basados en el concepto de gramaticalidad, tenemos una subdivisión en tres tipos: análisis directo en secuencias gramaticales no ambiguas, análisis directo en secuencias gramaticales ambiguas y análisis directo en secuencias agramaticales. Encontramos tres diferencias fundamentales entre estos análisis y los ejercicios de identificación y etiquetado tradicionales: 1) se solicita al alumnado una justificación de la identificación; 2) no solo se solicitan análisis de secuencias completas, sino que se plantean ejercicios en los que se pregunte por unidades concretas dentro de secuencias; 3) se analizan construcciones ambiguas y agramaticales. Consideramos que es importante saber analizar por qué son incorrectas ciertas construcciones o de qué aspecto sintáctico depende que una construcción adquiera un sentido u otro.

Los análisis con secuencias gramaticales no ambiguas y con secuencias gramaticales ambiguas pueden ser de una unidad dentro de una secuencia, de más de una unidad dentro de una secuencia o de una secuencia completa. Además, podemos construir un cuarto tipo de ejercicio que consista en la justificación del acuerdo o desacuerdo ante una propuesta de análisis dada, que también puede ser de una unidad, varias o una secuencia completa. En los análisis de secuencias agramaticales estas pueden estar marcadas con el signo * o no y, además, se puede pedir o no una subsanación del error.

Ejemplos de ejercicios inductivos que no implican comparación basados en la gramaticalidad:

(15) Ejercicio de análisis directo de una unidad dentro de una secuencia gramatical no ambigua:

> ENUNCIADO: Analice sintácticamente el segmento subrayado en la oración <u>*Se*</u> *habla de sintaxis en aquellos pasillos* y justifique su análisis.
>
> RESPUESTA: El segmento subrayado es marca de impersonal con *se* porque es un clítico no paradigmático, la construcción no tiene sujeto, el verbo está en tercera persona del singular, admite un sujeto de persona, no es pronominal y es intransitivo (Cf. RAE, 2009: 3080-3087).

(16) Ejercicio de análisis directo de más de una unidad dentro de una secuencia gramatical no ambigua:

ENUNCIADO: Analice sintácticamente los segmentos subrayados en la oración *Me gusta la sintaxis* y justifique su análisis.

RESPUESTA: *Me* es un clítico de dativo con función de objeto indirecto. Admite el doblado con el segmento *a mí*: *A mí me gusta la sintaxis*. *La sintaxis* es el sujeto de la oración, que concuerda en número y persona con el verbo y no podría ser objeto directo porque no es pronominalizable por *lo*, entre otras razones (Cf. RAE, 2009: 2591-2654).

(17) Ejercicio de análisis directo de secuencias gramaticales completas:

ENUNCIADO: Atendiendo a la naturaleza del predicado, diga de qué tipo es la siguiente oración y justifique su respuesta: *Se vende pisos*.

RESPUESTA: Es una oración impersonal con *se* porque el verbo transitivo aparece en tercera persona del singular y el objeto directo en tercera persona del plural. Además, el verbo admite sujeto de persona y no es pronominal (Cf. RAE, 2009: 3080-3087).

(18) Ejercicio de justificación de la verdad o falsedad de un análisis propuesto en una secuencia gramatical no ambigua:

ENUNCIADO: ¿*Me* es un clítico medio en la construcción *Me construí una casa en la playa*? Justifique su respuesta.

RESPUESTA: Sí porque el clítico es paradigmático, pero concuerda en número y persona con el sujeto, tiene función de objeto indirecto y aporta a la oración el sentido de que el sujeto hace que otro realice la acción sobre él: *Yo soy la causa de que alguien construya una casa en la playa* (Cf. RAE, 2009: 2624)[13].

(19) Ejercicio de análisis directo de una unidad dentro de una secuencia gramatical y ambigua:

ENUNCIADO: Analice sintácticamente el segmento subrayado en la oración *Los niños se enviaron cartas* y justifique su análisis.

RESPUESTA: *Se* es un clítico de dativo con función de objeto indirecto que puede ser interpretado como reflexivo, si se combina con el segmento *a sí mismos*, y como recíproco, si se combina con el segmento *los unos a los otros* (Cf. RAE, 2009: 1183-1193; Cf. RAE, 2009: 1193-1201).

(20) Ejercicio de análisis directo de más de una unidad dentro de una secuencia gramatical y ambigua:

[13] En RAE (2009: 2624), esto que llamamos clítico causativo aparece como una variante de la interpretación causativa, llamada factitiva.

ENUNCIADO: Analice sintácticamente los segmentos subrayados en la oración *Nos ofrecieron al jefe de la tribu* y justifique su análisis.

RESPUESTA: Si interpretamos la oración como *Nosotros fuimos ofrecidos al jefe de la tribu*, *nos* es objeto directo, porque es sujeto paciente en la pasiva, y *al jefe de la tribu*, objeto indirecto. Si interpretamos la oración como *El jefe de la tribu fue ofrecido a nosotros*, *nos* es objeto indirecto y *al jefe de la tribu* es objeto directo, porque es sujeto paciente en la pasiva (Cf. RAE, 2009: 2591-2595; Cf. RAE, 2009: 2591-2654).

(21) Ejercicio de análisis directo de secuencias gramaticales y ambiguas completas:

ENUNCIADO: Atendiendo a la naturaleza del predicado, diga de qué tipo es siguiente oración y justifique su respuesta: *Se me lavó la cabeza allí mismo*.

RESPUESTA: Si interpretamos la oración como *Mi cabeza fue lavada allí mismo*, es una oración pasiva refleja (Cf. RAE, 2009: 3087-3099). Si interpretamos la oración como *Él se lavo la cabeza allí mismo* y esto afecta al hablante, es una oración transitiva con objeto indirecto reflexivo y un dativo superfluo no concordado (Cf. RAE, 2009: 1183-1193; Cf. RAE, 2009: 2660-2668).

(22) Ejercicio de justificación de la verdad o falsedad de un análisis propuesto en una secuencia gramatical y ambigua (el análisis resulta verdadero para un significado y falso para otros):

ENUNCIADO: ¿*Se* es objeto indirecto reflexivo en *Los alumnos se escribieron notas*? Justifique la respuesta.

RESPUESTA: Si interpretamos la oración como *Los alumnos se escribieron notas a sí mismos*, sí (Cf. RAE, 2009: 1183-1193). Si interpretamos la oración como *Los alumnos se escribieron notas los unos a los otros*, no, porque en este caso sería un objeto indirecto recíproco (Cf. RAE, 2009: 1193-1201).

(23) Ejercicio de análisis de secuencias agramaticales[14]:

ENUNCIADO: Analice sintácticamente la siguiente oración y justifique su respuesta: (*) *La dije que viniera*. Si encuentra alguna anomalía, corríjala.

RESPUESTA: *Dije* es un verbo transitivo cuyo objeto directo es la oración subordinada sustantiva *que viniera* y cuyo objeto indirecto es *la*, aunque esto es un caso de laísmo. Lo correcto es usar el clítico de dativo *le* (Cf. RAE, 2009: 1224-1229).

[14] Planteamos dos ejemplos de la variante en la que se solicita una subsanación del error porque es la más completa. Si no se quiere solicitar, basta con eliminar el fragmento del enunciado en el que se solicita.

4.4. Ejercicios deductivos

Mientras que en la propuesta de Bosque y Gallego (2016:76) encontramos un ejercicio deductivo, el análisis inverso, Devís Márquez (2022) amplía esta categoría y termina su estudio ofreciendo hasta nueve tipos de ejercicios deductivos, cada uno con sus correspondientes variantes. Primero separa los ejercicios deductivos con características o pautas explícitas en el enunciado de aquellos en los que estas no se explicitan.

4.4.1. Ejercicios deductivos con características o pautas explícitas en el enunciado

Con pautas explícitas tenemos cinco tipos: solicitar una propuesta de construcción a partir de características gramaticales o discursivas verdaderas; solicitar una propuesta de construcción a partir de características gramaticales o discursivas falsas o imposibles; solicitar un contraejemplo gramatical o discursivamente adecuado de una pauta general; preguntar por posibilidades de características gramaticales o de adecuación discursiva sin hacer explícita la pauta general; y preguntar por la veracidad o falsedad de una pauta gramatical o de adecuación discursiva.

Ejemplos de ejercicios deductivos con características o pautas explícitas en el enunciado:

(24) Ejercicio de propuesta de construcción a partir de características gramaticales o discursivas verdaderas:

> Enunciado: Ofrezca un ejemplo de oración transitiva con objeto directo y dativo superfluo concordado y justifique su respuesta.
>
> Respuesta: *Pablo se compró cinco bengalas*. El objeto directo es *cinco bengalas*. Como el predicado es télico y el objeto directo está determinado por el numeral *cinco* y es específico, es posible la aparición del dativo superfluo concordado *se* (Cf. RAE, 2009: 2660-2668).

(25) Ejercicio de propuesta de construcción a partir de características gramaticales o discursivas falsas o imposibles:

> Enunciado: Ofrezca un ejemplo de oración de relativo explicativa con antecedente expreso oracional en la que el subjuntivo no pueda ser sustituido por indicativo y justifique su respuesta.

RESPUESTA: Esto no es posible porque el verbo de las oraciones explicativas siempre va en indicativo, modo que nunca puede ser sustituido por subjuntivo (Cf. RAE, 2009:1918-1929).

(26) Solicitar un contraejemplo de una pauta gramatical o de adecuación discursiva general:

ENUNCIADO: Proponga un ejemplo en el que un sintagma nominal con un determinante posesivo que ejerza la función de objeto directo no vaya introducido por la preposición *a* y justifique su respuesta[15].

RESPUESTA: *Mi padre colocó sus libros ordenadamente*. El sintagma *sus libros* es un objeto directo específico porque está introducido por un determinante posesivo y, sin embargo, puede aparecer sin la preposición *a* (Cf. RAE, 2009: 2630-2649).

(27) Ejercicio de pregunta por posibilidades de características gramaticales o de adecuación discursiva sin hacer explícita la pauta general:

ENUNCIADO: ¿Es posible construir una pasiva refleja cuyo sujeto paciente sea un nombre propio? Justifique su respuesta.

RESPUESTA: No. El sujeto paciente de una pasiva refleja es objeto directo si pasamos la oración a activa. Cuando un nombre propio es objeto directo, se considera específico y va introducido por la preposición *a*. Un verbo transitivo en activa cuyo objeto directo esté introducido por *a* no puede convertirse en pasiva refleja (Cf. RAE, 2009: 3087-3099).

(28) Ejercicio de pregunta por la veracidad o falsedad de una pauta gramatical o de adecuación discursiva general:

ENUNCIADO: ¿Es cierto que el sujeto siempre concuerda con el verbo en número y persona? Justifique su respuesta.

RESPUESTA: No. En español existen muchos casos de discordancia gramatical entre sujeto y verbo. Un ejemplo puede ser *Tres de los estudiantes aprobamos sintaxis*, oración en la que el sujeto está en tercera persona del singular y el verbo en primera del plural para incluir al hablante en el grupo al que hace referencia el sujeto (Cf. RAE, 2009: 2555-2590).

[15] En español, *a priori*, aparecen introducidos por *a* los objetos directos específicos. Los sintagmas encabezados por posesivos, cuando ejercen la función de objeto directo, se consideran específicos y, por tanto, deben aparecer introducidos por la preposición *a*.

4.4.2. Ejercicios deductivos sin características o pautas explícitas en el enunciado

En los ejercicios deductivos sin características o pautas gramaticales o discursivas explícitas en el enunciado encontramos cuatro tipos: completar huecos, modificar secuencias, ofrecer secuencias a partir de las que se pregunte si ocasionan algún problema a una pauta general, ofrecer secuencias a partir de las que se pregunte si cumplen o no con una pauta general. En todos estos ejercicios es requisito justificar la respuesta. En aquellos que no tienen pautas en el enunciado, se solicita que se enuncie la pauta que justifica el resultado.

Ejemplos de ejercicios deductivos sin características o pautas explícitas en el enunciado:

(29) Ejercicio de completar huecos justificando la respuesta con una pauta gramatical o de adecuación discursiva general:

> ENUNCIADO: Coloque cada adjetivo en todas las posiciones posibles y justifique su respuesta.
>
> Ejemplos:
>
> a) Vivía en una …… habitación ……(oscura)
>
> RESPUESTA: Admite ambas posiciones porque es graduable (Cf. RAE, 2009: 990-1000)[16].
>
> b) Dicen que lo que algunos llaman el problema de Cataluña es un …… problema …… (constitucional)
>
> RESPUESTA: Solo admite la posición pospuesta porque es relacional.
>
> c) Bajaré al …… piso ……(segundo)
>
> RESPUESTA: Admite ambas posiciones porque los adjetivos numerales ordinales, aunque no son graduables, pueden ir pospuestos o antepuestos.
>
> d) Al igual que con la educación, quieren privatizar la …… sanidad ……(pública)

[16] La teoría que está detrás de todas las respuestas de este ejercicio se encuentra en estas páginas de la NGLE.

RESPUESTA: Solo admite la posición pospuesta porque es clasificador.

(30) Ejercicio de modificación de secuencias justificando la respuesta con una pauta gramatical o de adecuación discursiva general:

ENUNCIADO: Diga si las siguientes oraciones pueden convertirse en pasiva refleja o no, justifique su respuesta y muestre las estructuras resultantes.

DATOS: a) Insistía en seguir estudiando, b) Debe confiar en su padre, c) Tendré que preparar a los niños, d) Tendré que preparar la exposición, e) Solo deseaba comer un poco.

RESPUESTA: a) no se puede convertir en pasiva refleja porque *insistir* es un verbo intransitivo y solo los transitivos admiten la transformación en pasiva. b) no se puede convertir en pasiva refleja porque *confiar* es aquí un verbo intransitivo y solo los transitivos admiten la transformación en pasiva[17]. c) no se puede convertir en pasiva refleja porque, aunque *preparar* es transitivo, su objeto directo está introducido por *a*. d) se puede convertir en pasiva refleja porque *preparar* es transitivo y su objeto directo no está introducido por *a*: *Se tendrá que preparar la exposición*. e) se puede convertir en pasiva refleja porque *desear* es transitivo y su objeto directo no está introducido por *a*: *Se deseaba comer un poco* (Cf. RAE, 2009: 3087-3099).

(31) Ejercicio de secuencias a partir de las que se pregunta si ocasionan o no algún problema a alguna pauta gramatical o de adecuación discursiva general:

ENUNCIADO: A partir de la siguiente relación de secuencias adecuadas, indique si ocasionan problemas a la pauta según la cual, en español, la presuposición precede al foco en la estructura informativa de las oraciones y justifique su respuesta.

DATOS: a) E1: ¿Cuándo llegará Juan?

E2: Juan llegará mañana.

b) E1: ¿Cuándo llegará Juan?

E2: MAÑANA llegará Juan.

RESPUESTA: En b) vemos como el foco precede a la presuposición. Esto es así porque tiene acento contrastivo o enfático, ya que, en condiciones

[17] Aclaramos que *confiar* es aquí intransitivo porque tiene interpretación transitiva en oraciones como *Mi vecino me confió sus llaves*.

normales de acentuación y énfasis, la presuposición precede al foco, como en a) (Cf. RAE, 2009: 2963-3034).

(32) Ejercicio de secuencias a partir de las que se pregunta si cumplen o no con una determinada pauta gramatical o de adecuación discursiva general:

> ENUNCIADO: A partir de la siguiente relación de verbos, caracterícelos según su comportamiento con respecto a la impersonal con *se* y a la pasiva refleja y justifique su respuesta: *acontecer, apresar, dignarse, estar* (copulativo) y *confiar*.
>
> RESPUESTA: *Acontecer* no admite la impersonal con *se* porque no admite sujeto de persona y tampoco la pasiva refleja porque es intransitivo. *Apresar* admite la impersonal con *se* porque admite sujeto de persona, no es pronominal, es transitivo y puede llevar objeto directo plural o introducido por *a*, pero no la pasiva refleja porque su objeto directo siempre va introducido por *a*. *Dignarse* no admite la impersonal con *se* porque es pronominal y tampoco la pasiva refleja porque es intransitivo. *Estar* admite la impersonal porque admite sujeto de persona, no es pronominal y es copulativo, pero no admite la pasiva refleja porque no es transitivo. *Confiar* tiene dos interpretaciones. Con el significado de *confiar algo a alguien*, admite impersonal con *se* porque admite sujeto de persona, no es pronominal, es transitivo y puede llevar objeto directo plural, y también admite pasiva refleja porque es transitivo y admite objeto directo no introducido por *a*. Con el significado de *confiar en alguien*, admite la impersonal con *se* porque admite sujeto de persona, no es pronominal y es intransitivo, pero no admite la pasiva refleja porque no es transitivo (Cf. RAE, 2009: 3080-3087; Cf. RAE, 2009: 3087-3099).

5. CONCLUSIONES

Con este trabajo tratamos de cubrir la necesidad de facilitar a los profesores la elaboración de ejercicios de reflexión gramatical. Directamente ofrecemos ejemplos de ejercicios preparados para ser empleados en las clases. El objetivo principal que hemos alcanzado es la ejemplificación de los modelos teóricos de ejercicios.

Resulta innegable la recursividad de los ejercicios de reflexión gramatical. Es posible para un profesor conjugar tipos de ejercicios con contenidos gramaticales. Sobre los criterios de clasificación de los tipos de ejercicios, que nosotros hemos tomado de Devís Márquez (2022), se puede seguir debatiendo para mejorar esta taxonomía, pero creemos que, tal y como la presentamos, la clasificación es más que válida para

comenzar a proponer concreciones como las que hemos aportado. Son ejercicios bien definidos y caracterizados, de tal forma que sirven para trabajar los contenidos actualmente reflejados en el currículo desde un enfoque que mejora la capacidad de observación, abstracción, reflexión, argumentación y creación. Por ejemplo, permiten que un alumno reflexione sobre los criterios de identificación de los diferentes tipos y valores que adquiere el pronombre personal átono, algo que suele ocasionar problemas en las aulas de Lengua. Además, sirven para trabajar contenidos que raramente aparecen en el temario de Bachillerato y que, sin lugar a duda, mejorarían el conocimiento de la lengua del alumnado, como el orden de los constituyentes oracionales según la estructura informativa o las pautas que rigen el modo verbal en las construcciones de relativo.

Aún hay que comprobar con qué tipos de ejercicios se trabaja mejor cada uno de los contenidos gramaticales que se tratan en Bachillerato. Para ello, es necesario que los profesores lleven estos ejercicios a sus aulas y generen datos que se puedan contrastar en investigaciones futuras. Los resultados permitirán afinar todavía más la clasificación, estableciendo relaciones entre tipos de ejercicios y contenidos gramaticales, y proponer mejores pautas para la elaboración de esos tipos de ejercicios. No pensamos que desde el punto de vista teórico la clasificación necesite mejoras urgentes, pero sí confiamos en que se puede establecer una clasificación más funcional gracias a las pruebas que arroje la puesta en práctica. También queda en manos de la Didáctica de la Lengua comprobar cuál es el nivel de dificultad que tiene cada ejercicio a ojos del alumnado de Bachillerato.

Con una clasificación plenamente funcional y un método de elaboración bien definido, creemos que sería interesante realizar un estudio comparativo para comprobar la eficiencia de este tipo de ejercicios frente a los de identificación y etiquetado que comúnmente se emplean tradicionalmente.

En definitiva, con este trabajo contribuimos, en la medida que nos es posible, al traslado de ideas básicas sobre reflexión gramatical, por ahora fundamentalmente teóricas, a los centros educativos para que la aplicación de este tipo de gramática sea más factible.

6. REFERENCIAS

Andalucía (2021). Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.

Berbel Rodríguez, J. J. et al. (2015). Lengua castellana y Literatura, 1º Bachillerato. Edelvives.

Bosque, I. (2015a). Ejercicios de análisis sintáctico. Sus clases y su aprovechamiento didáctico. Curso Aplicacions de la gramática l'aula de Secundària i Batxillerat. CLT-ICE. Barcelona, 29 de junio-3 de julio de 2015.

Bosque, I. (2015b). Nuevas reflexiones sobre la enseñanza de la gramática. Actitudes frente a contenido. II Jornadas GrOC, Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, 5 de febrero de 2015.

Bosque, I. (2018). Qué debemos cambiar en la enseñanza de gramática. Revista de Gramática Orientada a las Competencias (1). Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 11-36, DOI: https://doi.org/10.5565/rev/regroc.12

Bosque, I. y Gallego, A. J. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada 54 (2). Universidad de la Concepción, pp. 63-83.

Bosque, I. y Gallego, A. J. (2018). La Gramática en la enseñanza media: competencias oficiales y competencias necesarias. Revista de Gramática Orientada a las Competencias (1). Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 141-201, DOI: https://doi.org/10.5565/rev/regroc.20

Blecua, J. M. et al. (2015). Lengua castellana y Literatura, 1º Bachillerato. SM.

Brucart, J. Mª. (1999). La estructura del sintagma nominal: las oraciones de relativo. Bosque, I. y Demonte V. (dir.). Gramática descriptiva de la lengua española, vol. 1. Espasa, pp. 395-522.

Brucart, J. M. (2000). L'anàlisi sintàctica i la seva terminologia en l'ensenyament secundari. Macià, J. y Solà, J. (ed.). La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari: Propostes pràctiques. Graó, pp. 163-229.

Cánovas, G. (2016). Actualización de contenidos gramaticales. Problemas y ventajas en el aula de Secundaria. El desenvolupament del currículum gramatical a l'ESO i el Batxillerat. Propostes practiques. Casa de la Convalecencia, Barcelona, octubre y noviembre de 2016.

Devís Márquez, P. P. (2022). Reflexiones sobre los ejercicios de reflexión gramatical en la Enseñanza Secundaria. DIGILEC Revista Internacional de Lenguas y Culturas, Vol. 9, pp. 41-63. DOI: https://doi.org/10.17979/digilec.2022.9.0.9051

Escribano Alemán, E. et al. (2015). Lengua castellana y Literatura, 1º Bachillerato (LCLB1). Vicens Vives.

Gallego, Á. (2016). Sobre los ejercicios de "reflexión gramatical": malentendidos, ventajas metodológicas y aplicaciones didácticas. Revista Española de Lingüística, 46(1). Sociedad Española de Lingüística, pp. 145-158.

Gallego, Á., y Gutiérrez Rodríguez, E. (2022). La subordinación en el Glosario de términos gramaticales. Teoría, didáctica y su aplicación a la escritura. Tejuelo 35(2), pp. 173-204.

López, F. J. et al. (2016). Lengua y Literatura, 2º Bachillerato. Santillana.

Macià, J. y Solà, J. (2000). La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari: Propostes practiques. Graó.

Pérez Saldanya, M. (1999). El modo en las subordinadas relativas y adverbiales. Bosque, I. y Demonte V. (dir.). Gramática descriptiva de la lengua española, vol. 2. Espasa, pp. 3253-3322.

RAE (2009), Nueva gramática de la lengua española. Espasa-Calpe.

Rodríguez-Gonzalo, C. (2022). Una gramática escolar interlingüística. Hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües. Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua, (21). Universidad Pública de Navarra.

Stalnaker, R.C. (1974). Context and content. Oxford University Press.

di Tullio, Á. (1997). Manual de gramática del español. Edicial.

Zubizarreta, Mª. L. (1999). Las funciones informativas: tema y foco. I. Bosque y V. Demonte (dir.). Gramática descriptiva de la lengua española. Espasa, pp. 4215-4244.

CAPÍTULO 6

LA URGENCIA DEL PENSAMIENTO A LARGO PLAZO. EN EL URBANISMO

TERESA GONZÁLEZ GÓMEZ
Universidad de Huelva

RUBÉN CALERO DEL VALLE
Universidad de Huelva

JOSÉ ANDRÉS DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ
Universidad de Huelva

1. INTRODUCCIÓN

En un somero paseo por la literatura científica sobre el urbanismo del siglo XXI el lector aprenderá que las exigencias de una sociedad post-industrial y de redes se plasman en la creación de modelos de ciudades inteligentes, y más sensatamente en ciudades sostenibles al calor de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante, ODS). El ODS 11 "Las Ciudades y Comunidades sostenibles" para conseguir que las ciudades sean más inclusivas, seguras, resilientes y sostenibles establece una serie de metas entre las que se encuentran aquellas que priorizan tanto la urbanización inclusiva y sostenible como la gestión participativa (meta 11.3 de aquí a 2030) y la que prioriza el acceso universal a zonas verdes y espacios públicos de calidad, seguros y accesibles, para una ciudadanía cada vez más diversa (meta 11.7 de aquí a 2030). Por otra parte, la floración de las agendas urbanas apunta a la necesidad de proyectar en el presente medidas y soluciones para reducir el impacto de los excesos de la urbanización sobre el cambio climático, y sobre las desigualdades sociales. En estas agendas se encuentran claramente identificados retos o ejes vinculados a la relevancia y funciones de los espacios públicos, como por ejemplo, los referentes a la promoción de espacios públicos seguros, accesibles y verdes, e indicaciones sobre la participación ciudadana y organizaciones sociales del territorio.

Una aproximación al concepto de espacio público plasma la relevancia que estos espacios pueden tener para la ciudadanía y las recientes estrategias del planeamiento urbano. Partimos de una definición más normativa o legal del espacio público como aquellas partes del entorno urbano, bien construido o natural en las que el acceso es libre, incluso siendo espacios cuya titularidad pueda ser privada, y en los que el comportamiento ciudadano está sujeto a regulaciones formales e informales en coherencia a prácticas y valores cívicos vinculados también a la cultura del entorno (Carmona, 2015; Carr et al., 1992; Mehta, 2014). Esta definición es aplicable a distintos tipos de espacios, ya sean considerados como espacios verdes (parques) o espacios azules (paseos marítimos, canales, etc.) o espacios grises (avenidas, calles, túneles, puentes, o incluso espacios marrones (áreas o polígonos industriales) (Randrup et al., 2021). Sin embargo, uno de los aspectos más destacables en torno a las definiciones del espacio público es su relevancia como escenario social y simbólico de la vida urbana. Desde la definición de Arendt del espacio público como la arena accesible para diversos grupos de población en los que reunirse y debatir (citado en Mandeli, 2010), hasta en los trabajos de Harvey (2013) y Lefebvre (2013) existe una mayor conciencia e incentivo en la investigación científica sobre el espacio físico como espacio social de convivencia, tal como recoge la definición de Gamboa;:

> "el espacio público, o de una manera más amplia y articulada, el espacio colectivo, es o debe ser el espacio más importante en la ciudad, puesto que allí se realiza la actividad fundamental para la colectividad que la habita. De otra manera podríamos decir que es el espacio público el que hace la ciudad y la diferencia de una simple agrupación de casas y edificios"(Gamboa, 2003, p.2).

Podemos afirmar además que esta revalorización del espacio público en las ciudades postindustriales (Ercan, 2016) atribuye al espacio público un valor multifactorial y poliédrico. Como recurso social y político, y como recurso que dota o contribuye a la identidad o visión de una ciudad. El espacio público es también entendido como parte de la rúbrica de una ciudad, ya que testimonia las características culturales, históricas o patrimonial de la misma (Ayala-Garcia, 2021; Pourbahador & Brinkhuijsen, 2023; Seamon, 2018). El espacio público tiene vital

importancia para la salud y la calidad de vida de la población (Beck, 2009; Wey & Wei, 2016). Esta función se refuerza aún más si hablamos de los espacios públicos verdes o las conocidas como infraestructuras urbanas verdes (Tan & Lee, 2023). El diseño y estado de los espacios públicos se vinculan directamente al desarrollo de políticas urbanas sostenibles, en ese sentido, existe asociación entre sus características y la sostenibilidad ambiental (Akyildiz, 2020). Igualmente relevante es la vinculación entre sus rasgos y usos, y la vida cultural y social de una ciudad (Nikpour & Yarahmadi, 2020); o la relación entre su diseño, posición o ubicación y su función como elemento de integración o exclusión de determinados grupos sociales, etc. (Galvis, 2017; Iarskaia-Smirnova & Yarskaya, 2020; Mantovan, 2018). Por último, el estado y mantenimiento de los espacios públicos también impacta y se utiliza como herramienta electoral e instrumento de promoción de la política local, tal que la gestión de los mismos es un escenario para la observancia de la práctica democrática a nivel local (Damurski et al., 2019).

Por tanto, estamos ante una revalorización del espacio público más allá del valor económico que ha prevalecido en las últimas décadas en la argumentación e implementación de las políticas urbanísticas. Estas parten de la conceptualización del espacio público como activo económico. Siguiendo a Blanco & Subirats (2012) las políticas urbanísticas en las ciudades españolas han estado influenciadas por la visión experta de técnicos como arquitectos y urbanistas, que han planificado los espacios públicos desde una perspectiva más bien física y técnica que social, e incluso con visiones ajenas a la cultura, sociabilidad e identidad de las ciudades.

Existen distintos factores explicativos que han contribuido a la mayor toma de conciencia y relevancia de los espacios públicos. La crisis económica y la respuesta de austeridad sobre presupuestos públicos han podido servir como plataforma para un urbanismo más reflexivo y regeneracionista frente al urbanismo expansionista y economicista que acompañó al boom inmobiliario. De forma más reciente, la pandemia global provocada por la COVID también ha incido en una mayor apreciación de la relación espacio público, social y verde con la calidad de vida y con el sentido de comunidad (Cabrera-Barona et al., 2023; Low

& Maguire, 2020). La perspectiva de género también ha cuestionado y reevaluado el papel de los espacios públicos como espacios de convivencia y seguros (Arias & Muxi, 2018). Por otro lado, una explicación relevante procede del mayor protagonismo de los espacios públicos o de determinados espacios públicos que otorgan una seña de identidad y valor cultural a la ciudad. Son espacios públicos que superan los contextos barriales y representan a la ciudad, convirtiéndose así en productos para la mercantilización turística y la atracción internacional. Por último, y en línea con las argumentaciones de De Magalhaes & Carmona (2006), una de las más relevantes es que la ciudadanía se encuentra cada vez más informada e interesada en las cuestiones relativas a su bienestar y los condicionantes más cercanos a ello. A la vez, nos encontramos en ciudades posindustriales con una ciudadanía más ociosa y demandantes de espacios abiertos y verdes o de infraestructuras verdes. Esta misma ciudadanía es la demandante de una mayor democratización y transparencia sobre los procesos de diseño y gestión de los espacios públicos. No descartaríamos la influencia del activismo online y los movimientos sociales urbanos que, tras la crisis del 2008, se han traducido en mayores exigencias de flujos de participación ciudadana desde abajo hacia arriba; y que a su vez confluyen en la voluntad de las administraciones locales, más conscientes de su importancia, de virar hacia formas de gobernanza más horizontales y multifactoriales.

Sobre el contexto particular de cada ciudad, sean los sondeos de corte cualitativo o cuantitativo muestran la insatisfacción ciudadana por el estado o calidad de los espacios públicos y los espacios abiertos verdes. Existe una gran variedad de estudios de casos y literatura científica en esta línea, dejando de manifiesto el deterioro, estado de abandono o desuso, y la dificultad de contemplar estrategias sobre el mantenimiento de los espacios públicos o la mercantilización de espacios públicos que podrían ser inclusivos (Fallanca et al., 2019; Foster, 2011; Giddings et al., 2011; Pizza, 2012; Rubio Aguilar, 2018; Serra & Gonzalez, 2023; Subadyo et al., 2018; Wiszniowski, 2016). Se testimonian así ejemplos de diversos esfuerzos de una ciudadanía más activa y comprometida que necesita apaciguar los efectos de un urbanismo lisérgico con poco contenido de reflexión a largo plazo, y de un urbanismo que se centra

más en el diseño que en el posterior uso y mantenimiento de los espacios públicos. Sin embargo, a pesar de la demanda de mayor participación de una ciudadanía cada más interesada en los diseños, la creación de iniciativas innovadoras para la creación de espacios públicos o recuperación de espacios abandonados (Sassano et al., 2017), nos encontramos aún ante un desconocimiento sobre la articulación o sistematización o funcionamiento de la participación ciudadana efectiva en los procesos de decisión y gestión sobre los espacios públicos (Norozi y Forouzandeh, 2021). En esta línea se identifican diversas aportaciones analíticas sobre sobre la perspectiva de la participación de usuarios (Fors et al., 2021). Sobre esta escasez en el análisis académico y práctico en torno la participación ciudadana, podríamos afirmar que esta se centra más sobre la fase del diseño de los espacios públicos, siendo aún menos indagada la participación ciudadana sobre el mantenimiento de los espacios públicos (Mattijssen et al., 2017).

De la misma forma, existe aún un importante desconocimiento tanto en el debate académico como en la práctica institucional sobre cómo son los procesos de gestión de los espacios públicos urbanos y cómo estos pueden articularse (Dempsey & Burton, 2012; Duivenvoorden et al., 2021; Said & Tempels, 2023). Se hace preciso primeramente abordar los espacios públicos como parte de la gestión de políticas urbanas. Como elemento más de la gobernanza urbana podemos entender que los avatares o resultados con respecto a la gestión de los espacios públicos, son fruto de la relación e interacción de los distintos actores que participan. Y es posible referirse a diferentes estilos de gobernanza urbana o cultura política en cada ciudad como afirman Blanco y Subirats (2012), ya que existen relaciones particulares entre el gobierno local y la ciudadanía, una ecosistema local y propio de participación ciudadana, así como una imaginario o visión particular de cada ciudad que irradia finalmente en la calidad y mantenimiento de los espacios públicos. Igualmente, como parte de la gobernanza urbana, también los espacios públicos han experimentado procesos de reajuste en periodos de austeridad, a la vez que han servido de contextos para la innovación (Carmona et al., 2019).

En el debate académico más reciente una de las mayores reivindicaciones es entender el espacio público como fruto de un proceso político que urge de la planificación a largo plazo. Y esta implica la distinción entre dos conceptos diferenciados en el análisis de la gestión de los espacios públicos, y que de forma simple constituyen parte del proceso vital de cualquier política pública, como son *place making* y *place keeping*. En líneas generales el *place keeping* o mantenimiento de los espacios puede definirse como la fase que garantiza la rentabilización de los beneficios proyectados sobre el espacio público (Dempsey & Burton, 2012). Es la fase del proceso político encargada del mantenimiento, mejora, restructuración, evaluación a largo plazo, con la finalidad de que los espacios públicos puedan dar respuesta a los objetivos con los que fueron proyectados en la fase de diseño o incluso que puedan ser reconfigurados en función de nuevos objetivos demostrando una mayor capacidad adaptativa a los cambios en el uso de los espacios públicos.

El *place keeping* parece ocurrir de forma lineal en el tiempo como la fase final del ciclo de la política de gestión de los espacios públicos, y sobre la cual no hay mucho más pensado más allá de la voluntariedad de las áreas de la administración local responsables de limpieza, e infraestructuras o cultura, o la previsión de la aplicación de recursos de menor coste ante el posible o previsible menor coste de mantenimiento. Si bien es necesario aplicar una perspectiva o planificación a largo plazo en las fases del diseño de los espacios públicos, bajo principios de sostenibilidad ambiental, por ejemplo, también sería necesario planificar a largo plazo el mantenimiento de los mismos, previendo sistemas o procesos para su monitorización, evaluación, e incluso readaptación. Como apuntan Carmona y De Magalhaes (2006), el verdadero desafío en la gestión de los espacios públicos va más allá del diseño, consensuado o no, sensible o no a las demandas ciudadanas, ya que gran parte de los espacios públicos permanecerán con una vida media de al menos 30 años. Este determinismo marcado por la durabilidad de la construcción de los espacios públicos requeriría urgentemente de una estrategia urbanística sobre el mantenimiento de los espacios públicos y su dinamicidad a lo largo del tiempo.

La planificación a largo plazo requerirá de la disposición de recursos financieros y técnicos, de cambios organizativos y estructurales en la gobernanza que garanticen la coordinación entre distintas áreas funcionales de las administraciones locales, así como la previsión de mecanismos para la participación de la ciudadanía y/u otros actores claves como empresas, organizaciones, etc. Siguiendo a Said y Tempels (2023), la gestión de los espacios públicos requiere tanto de planificación a corto plazo como a largo plazo para garantizar que éstos puedan cumplir con las funciones y los objetivos previstos, o beneficios esperados. En esta línea, y centrado en el análisis de la participación ciudadana a largo plazo, Mattijssent et al. (2017) apunta a varios retos que el mantenimiento de los espacios públicos debería afrontar. Un primer aspecto, la existencia de cierto grado de formalización e institucionalización de estructuras de participación ciudadana. Un segundo aspecto relevante sería la capacidad de adaptación para el mantenimiento del lugar ante la diversidad de usos, amenazas u oportunidades que afloran sobre los espacios públicos a razón de los cambios económicos, sociales, culturales; así como los cambios demográficos, y urbanísticos. Y por último, el papel de las autoridades locales a través de su continuidad, capacidad organizativa, y liderazgo en el mantenimiento de los espacios públicos a largo plazo. Conjuntamente, la participación ciudadana, tanto a través de experiencias y evaluación de usuarios como otras formas más comprometidas y permanentes de participación, y la gestión de los espacios públicos a largo plazo se plantean así como un binomio inseparable.

En definitiva, la necesidad de aplicar un pensamiento y planificación a largo plazo, en el diseño, la implementación y el mantenimiento de las actuaciones urbanísticas que más influyen sobre la vida pública de la ciudadanía; aquellas dirigidas al espacio público que se encuentran reforzadas por la imperiosa exigencia de contribuir a través de los espacios públicos a la sostenibilidad y bienestar de las generaciones futuras. Esta fundamentación empírica e ideológica ha impregnado desde el planteamiento de los ODS toda reflexión e implementación sobre las políticas públicas y empresariales. Es también fundamentado por el reciente planteamiento de pensamiento a largo plazo de Krznaric (2022).

El pensamiento "bellota" es el pensamiento a largo plazo, planteado por este autor con una emergencia surgida en un punto de inflexión de nuestra actualidad. Este pensamiento a largo plazo, como indica, irradia a todas las esferas, influyen a urbanistas, científicos, empresas, etc. También destaca la preocupación sin precedentes en la ciudadanía por el pensamiento a largo plazo frente a la miopía de dirigentes e instituciones políticas y económicas. Urgen por tanto las contribuciones analíticas de estudios de casos, y análisis comparados sobre la gestión de los espacios públicos en distintas ciudades, el desarrollo de buenas prácticas sobre la gestión a largo plazo y la implicación de la participación ciudadana en ello.

1.1. La ciudad de Huelva

Esta investigación parte del proyecto Huelva Espacios Urbanos, que realiza un estudio de caso en la ciudad onubense. El proyecto iniciado en 2021 con financiación propia de la Universidad de Huelva y del Consejo Social, pretendía analizar la calidad y percepción de determinados espacios públicos de la ciudad. Este proyecto ha tenido posteriormente continuidad en 2023 a través de un contrato de transferencia con la empresa CEPSA, que ha mostrado interés particular en la financiación de proyectos sociales y enfocados a generar un impacto sobre la sociedad onubense.

Huelva es una ciudad que reuniría todos los requisitos necesarios para ser atribuidos al modelo de ciudad industrializada y portuaria cuyo urbanismo ha obedecido a los intereses de agentes de desarrollo externos e internacionales. La historia reciente de la ciudad se caracteriza principalmente por una explosión demográfica desde los años 1960 y 1970, vinculada a la creación del polo industrial, que supuso un crecimiento urbanístico exacerbado (reimpulsado en los 1990 por el *boom* inmobiliario), y que quedó plasmado en un urbanismo poco respetuoso con el patrimonio local.

En los últimos años, la población onubense caracterizada históricamente como una ciudadanía pasiva, refleja un cambio generacional importante y una mayor preocupación e interés por la ciudad, su urbanismo y proyección exterior. Esta necesidad de recuperación y

revitalización de una ciudad percibida como maltratada, se plasma en un mayor activismo urbano y patrimonial (González-Gómez et al., 2021). En la actualidad trata de recuperar sus recursos naturales para reconvertirla en una ciudad sostenible y capaz de revitalizar su identidad a través de la regeneración urbana emprendida por la Administración local e instituciones claves de la ciudad como el Puerto. Más recientemente, empresas multinacionales de la ciudad, bajo sus estrategias de Responsabilidad Corporativa, empiezan a manifestar un interés en impactar con sus recursos en el desarrollo patrimonial y cultural de la ciudad, así como contribuir a la delineación de un urbanismo más reflexionado.

2. OBJETIVOS

2.1. ANALIZAR LA RELEVANCIA QUE EL PENSAMIENTO Y LA PLANIFICACIÓN A LARGO PLAZO TIENEN EN LA GESTIÓN DE LOS ESPACIOS PÚBLICOS PARA LA CIUDADANA, ACTORES CLAVES Y LA ADMINISTRACIÓN LOCAL.

- Se pretende, por un lado, con información cuantitativa analizar cuál de importante puede ser para la ciudadanía los espacios públicos, y su percepción con respecto a la gestión de los espacios públicos desde la Administración local.
- Por otro lado, a través de un abordaje cualitativo se identificará el discurso y argumentación con respecto a la planificación a largo plazo en la administración local.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación parte del proyecto Huelva Espacios Urbanos, iniciado en 2021 con financiación propia de la Universidad de Huelva y del Consejo Social. De forma más reciente en 2023 el proyecto ha tenido continuidad a través de un contrato de transferencia con la empresa CEPSA.

El proyecto se ha realizado así en dos fases, una primera en 2021 en la se realizaron un total de 10 entrevistas a actores que representan

distintas ámbitos o sectores de la sociedad, como la educación, el activismo ciudadano, sector empresarial, o los expertos en arquitectura. Todos ellos, representaban cada uno de los criterios penta-hélix: Administración local, empresas, educación-universidad, emprendedores/activistas, ciudadanía (Calzada 2013). También se llevaron a cabo 5 grupos de discusión enfocados al análisis del estado y la calidad de 5 espacios públicos diferentes de la ciudad.

En una segunda fase de continuación en 2023, se ha realizado una encuesta a la población onubense y 6 entrevistas a técnicos y responsables de la Administración local. Los resultados aquí presentados parten del análisis de las entrevistas realizadas en 2021 y 2023, y la encuesta. Esta metodología mixta permite garantizar una mayor fiabilidad a partir de la triangulación de técnicas cualitativas y técnicas cuantitativas, que permite ofrecer una visión holística sobre el objeto de estudio.

Para el análisis cualitativo, las entrevistas fueron transcritas y analizadas mediante ATLAS.ti 9.1.2. y partiendo de la teoría fundamentado se realizó un análisis de contenido con un enfoque *top-down* y *bottom-up* en la creación de códigos de la unidad hermenéutica generada por el *software*. Es decir, primero se partió de un listado de códigos vinculados a conceptos contemplados en el marco teórico. Posteriormente a medida que se asignaban estos códigos sobre el texto han surgido desde el discurso códigos emergentes que se añadieron a la unidad hermenéutica. Este proceso de codificación fue realizado manualmente y preservando el criterio de triangulación, por los coautores de la publicación.

En cuanto al análisis cuantitativo, la encuesta se realizó sobre una muestra representaba (n=414) de la población onubense mayor de 18 años, estratificada por género, edad y distrito censal (nivel de confianza de 95%, error 4% aprox.). La encuesta se realizó en los meses de septiembre y octubre de 2023 a través de entrevista telefónica asistida por ordenador (CATI), con un cuestionario estructurado y guiado por el/la entrevistador/a teniendo una duración media de 11,4 minutos.

4. RESULTADOS

Del análisis de contenido partimos de dos unidades hermenéuticas diferentes. La primera, con los resultados de entrevistas y grupos de discusión a ciudadanía y actores sociales claves. Y la segunda unidad hermenéutica, de las entrevistas a técnicos y políticos del Ayuntamiento. El análisis que se muestra a continuación se ha centrado en los códigos con mayor número de citas (mayor frecuencia) y vinculados directamente con el concepto de planificación a largo plazo y mantenimiento de los espacios públicos. Los códigos con mayor número de frecuencia, en relación al objetivo de análisis obtenido de la primera unidad hermenéutica, fueron los de "insatisfacción ciudadana" (93 citas), "implicación ciudadana en el diseño" (55 citas), "ausencia de planificación" (35 citas) y "planificación a largo plazo" (24 citas). Mientras que en la segunda unidad hermenéutica, con técnicos y responsables de la administración, los códigos en el discurso de estos entrevistados/as tienen una connotación más positiva. El primero de ellos, "Estrategia Ayuntamiento" (30 citas), el segundo, Intereses por actor/en conflicto" (23 citas); y el tercero, "Gestión del mantenimiento y uso" (23 citas). Igualmente, con respecto al análisis cuantitativo se muestran los resultados relativos a la opinión la relevancia de los espacios públicos, la opinión sobre la gestión de los espacios públicos y la participación ciudadana sobre la misma.

Respecto a la población ciudadana queda claro y patente la visión negativa con respecto al estado de los espacios públicos y que unido a la percepción sobre la gestión del urbanismo en general en la ciudad son la fuente de la insatisfacción ciudadana. Se incluyen referencias a la necesidad de gestionar la participación ciudadana de actores claves y tradicionales como las asociaciones de vecinos, y la necesidad de crear planes para el mantenimiento de los espacios públicos.

> "Porque el hacer una lo diré, unas infraestructuras si luego no las mantienes mejor no hacerlas, porque de hecho tenemos tiradas aquí en la zona de la ciudad, si luego no se mantiene. Ahí tenemos un parque que costó 100 millones de pesetas, 99,99, y ahí está abandonado de la mano de Dios, el parque no tiene bancos ni nada por hacerlos" (Grupo de discusión 11).

El código “planificación a largo plazo” refleja una percepción crítica hacia la falta de planificación a largo plazo por parte de la administración. El cambio de gobierno y falta de estrategia consensuada entre distintos partidos políticos que han alternado en los últimos años son una causa importante.

> “yo lo que si siempre creo que esto debe de ir dentro de un documento y que por favor que cuando se decida una cosa que no se cambie a la siguiente legislatura porque le interesa, porque este hombre que conoce el mundo porque vive ahí, ya estaba dudando de cómo se encontraba”….” El rol de la administración es el tener claro clarísimo que es lo que hay que hacer en Huelva en todos los espacios públicos de disfrute para que haga un presupuesto acorde a las necesidades de esos espacios, Hace un parque muy bien muy bonito y a los tres meses ya no se le echa dinero, ese trabajo lo que debe de permitirle a la administración dependiendo del color que tenga, qué esto es lo que hay que hacer y este es el dinero que hay que guardar todos los años para el mantenimiento.” Grupo de discusión 1).

Y se hacen referencias a la necesidad de pensar en el mantenimiento, más allá de una vez realizado los diseños o creado los espacios. Que debe recaer en la responsabilidad de la administración local.

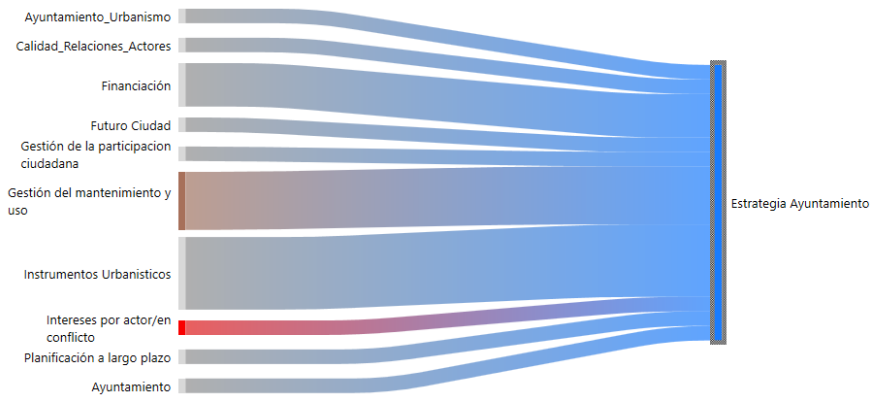
> “Más que a largo plazo a corto...supongo que es como todo, cuando los espacios públicos se utilizan por tantos personas, por tantos niños, por tantos...cuando se hacen tanta diversidad de cosas evidentemente eso lleva a un deterioro entonces deberían programar o mantener una línea de decir que cada X tiempo aunque sea en una zona, aunque sea un poco de pintura, un poco de suelo,...lo que sea pero por lo menos preocuparse un poquito más. (Entrevistado 5, representante de club deportivo).

> “El rol de la administración es el tener claro clarísimo que es lo que hay que hacer en Huelva en todos los espacios públicos de disfrute para que haga un presupuesto acorde a las necesidades de esos espacios, Hace un parque muy bien muy bonito y a los tres meses ya no se le echa dinero, ese trabajo lo que debe de permitirle a la administración dependiendo del color que tenga, qué esto es lo que hay que hacer y este es el dinero que hay que guardar todos los años para el mantenimiento… El plan de mantenimiento Grupo de discusión 1).

Profundizando en el análisis de la segunda unidad hermenéutica, se ha presentado el análisis de la coocurrencia con otros códigos. En torno al primer código, “**Estrategia Ayuntamiento”,** se observa que aparece mayoritariamente en coocurrencia con tres códigos: “instrumentos

urbanísticos", "gestión del mantenimiento y uso" y "financiación" (imagen 1).

IMAGEN 1. *Coocurrencia del código estrategia Ayuntamiento*



Fuente: elaboración propia. Extraído de la unidad hermenéutica 2, discursos de los técnicos del Ayuntamiento

Del discurso, puede extraerse que la "Estrategia del Ayuntamiento" se desarrolla con el instrumento urbanístico denominado PGOU (Plan General de Ordenación Urbanística), que aparece descrito como la estrategia de planificación a largo plazo, reflexionada, de conexión interurbana de barrios y de la planificación sobre el centro de la ciudad:

> "(…) creo que hay cierto consenso a que... debemos consolidar la parte ya lo que consideramos suelo urbano consolidado, debemos compactar mucho más la ciudad. Hay que intentar apostar por ir efectivamente ampliando el casco. (…) una de las de las carencias que tenemos precisamente es esa, vertebrar y conectar bien los barrios de la ciudad. Es algo que se ha puesto de manifiesto en la elaboración del avance del PGOU". (Entrevistado 1, técnico del Ayuntamiento de Huelva, unidad hermenéutica 2).

Algunos técnicos destacan las últimas intervenciones realizadas por la corporación hacia una mayor peatonalización y conseguir zonas de sombras, que han constituido elementos claves de la visión de ciudad de la corporación municipal en los últimos años.

> "(…) también con un proyecto de ciudad, con una serie de objetivos que tenemos marcados como pueden ser las peatonalizaciones, como

> pueden ser dotar de más sombra y en fin, hacer la ciudad mucho más accesible" (Entrevistado 4, técnico del Ayuntamiento de Huelva, unidad hermenéutica 2).

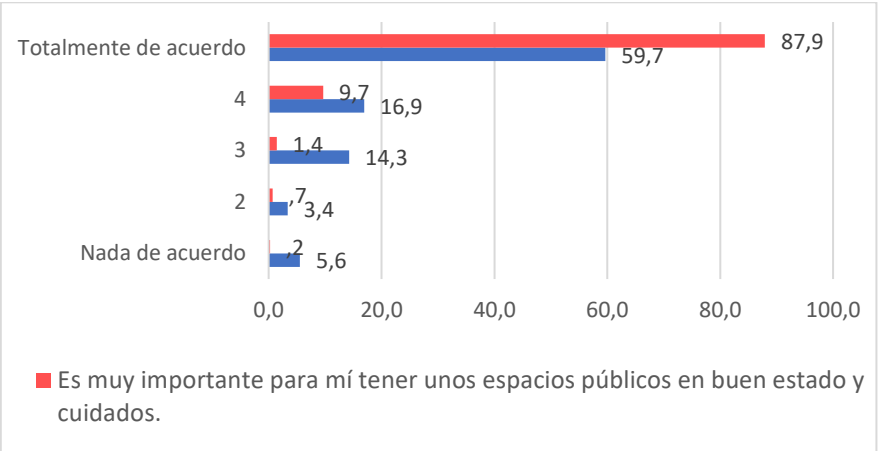
Esta visión estratégica colisiona con el discurso de la ciudadanía, en el que se identifica la "Estrategia del Ayuntamiento" de forma cortoplacista de la corporación local y que aparece asociada con la falta de financiación invertida en el mantenimiento de los espacios públicos. Se reivindica así la necesidad de reflexión por parte de la administración local en torno al uso y mantenimiento de los espacios públicos.

> "El rol de la administración es el tener claro clarísimo que es lo que hay que hacer en Huelva en todos los espacios públicos (…). Hace un parque muy bien, muy bonito y a los tres meses ya no se le echa dinero, ese trabajo lo que debe de permitirle a la administración dependiendo del color que tenga, qué esto es lo que hay que hacer y este es el dinero que hay que guardar todos los años para el mantenimiento" (Entrevistado 3, ciudadanía, unidad hermenéutica 1).

La percepción de la gestión que hace el Ayuntamiento se apoya también en los datos cuantitativos que muestran a la población onubense con un sentido de pertenencia a su ciudad (más de 8 sobre 10 puntos posibles), coherente con una elevada satisfacción por vivir en Huelva: más del 80% de las personas encuestadas se sienten muy satisfechos o totalmente satisfechos. Aunque, en esta línea de alta valoración, la ciudadanía aboga por el buen estado y atención a los espacios públicos (87,9%), reconociendo que el estado de los espacios públicos afecta a la imagen de la ciudad (66,2% totalmente de acuerdo) y que les afecta en su calidad de vida (76% muy y totalmente de acuerdo).

También los datos cuantitativos muestran un desconocimiento general de la ciudadanía onubense sobre los procesos de diseño y gestión de espacios públicos. Esta afirmación puede confirmarse cuando se pregunta indirectamente sobre cómo son dichos procesos ("La gestión de los espacios públicos en Huelva se realiza sin una planificación previa y a corto plazo"), donde encontramos una elevada dispersión en la respuesta y, sobre todo, un tercio de personas encuestadas que señala directamente la opción "NS" en el cuestionario.

GRÁFICO 1. *Importancia de la calidad de los espacios públicos*



Fuente: elaboración propia

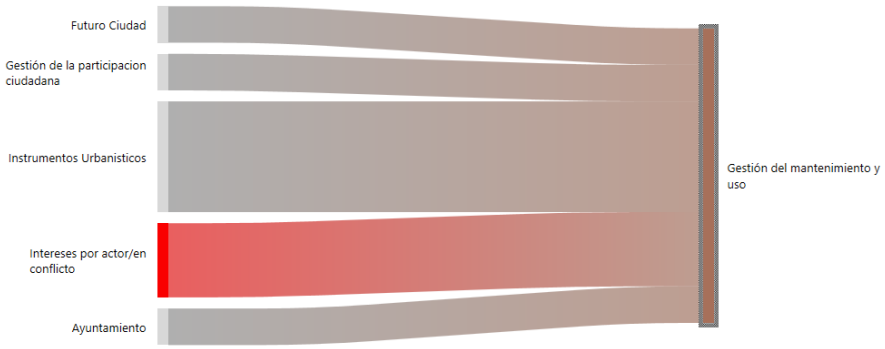
Con respecto a la "gestión del mantenimiento y uso" existen técnicos que perciben una planificación adecuada de los espacios públicos, aunque consideran que las corporaciones locales obvian el mantenimiento y vigilancia de los espacios, como una tarea más ausente y dejándolos sujetos a modas, en lugar de realizar una periódica monitorización:

> "(…) yo creo que cuando las corporaciones plantean actuar sobre espacios públicos, eso sí que tienen un planteamiento de que aquello va a perdurar y cuando lo hacen lo hacen con una coherencia de que perdure. Después ya la forma de utilización y lo que llegue después, pues bueno, varía mucho por las modas (…)" (Entrevistado 7, técnico del Ayuntamiento de Huelva, unidad hermenéutica 2).

El mantenimiento y uso de los espacios parece plantearse como una gestión a merced del comportamiento ciudadano y que se plantea desde el Ayuntamiento a través de intervenciones paliativas con acciones reactivas una vez aparece el incivismo ciudadano:

> "Duraron dos días como más balizas. Es más, me llevé la bulla de la infraestructura diciendo no ponga más eso. ¿No te hemos dicho que se la llevan? ¿Entonces barandillas? Pues la más simple luces led, pues no se ponen luces led los bancos, unas tiritas que quedan muy bien (…). Al final ese uso condiciona al final el diseño de muchas de las cosas que se hacen va condicionado por el sitio y el posible vandalismo que haya (…)". (Entrevistada 8, técnico del Ayuntamiento, unidad hermenéutica 2).

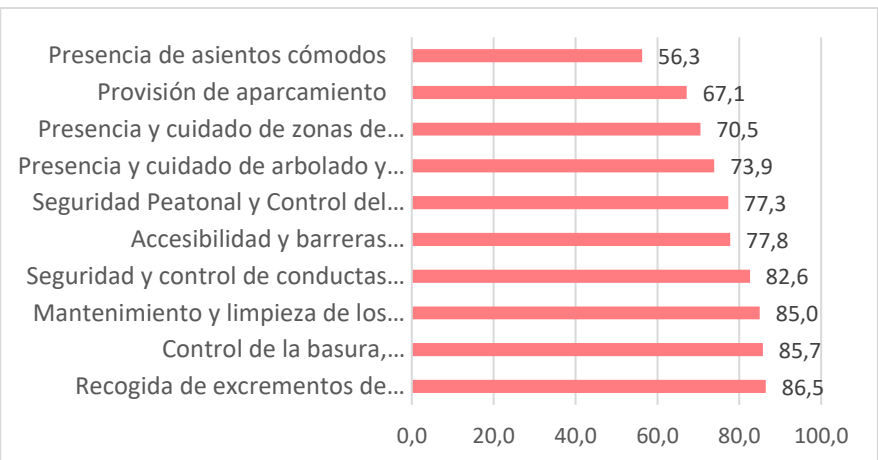
IMAGEN 2. *Coocurrencia del código gestión del mantenimiento y uso*



Fuente: elaboración propia. Extraído de la unidad hermenéutica 2, discursos de los técnicos del Ayuntamiento

Del análisis cuantitativo, la población onubense, al ser preguntada por las cuestiones más comúnmente relacionados con el estado y mantenimiento de los espacios públicos, destaca la recogida de excrementos de perros y el control de la basura y papeleras, y el mantenimiento, limpieza y seguridad. Cuestiones todas ellas que se enmarcarían bajo la gestión del mantenimiento de los espacios públicos, una vez diseñados.

GRÁFICO 2. *Opinión sobre aspectos de los espacios públicos como "muy importante"*



Fuente: elaboración propia

Por último, hacemos referencia a los datos extraídos en relación a la opinión de la población con respecto a la participación ciudadana en el diseño y mantenimiento de los espacios públicos. En este sentido, la opinión pública onubense se muestra crítica con el modo en que se emplea la participación social para tal fin: el 53,6% está totalmente de acuerdo en que la participación ciudadana se desarrolla cuando ya está todo decidido, y el 54% cree que la ciudadanía no tiene oportunidades para participar desde el principio en estos procesos. Se apreciaría la consideración de colectivos habitualmente excluidos de esta posibilidad, y concuerda (58,7%) con que implicar a la ciudadanía en el diseño del espacio público favorecería un uso más responsable.

5. DISCUSIÓN

Los resultados, aunque muy sintetizados brevemente en esta aportación, muestran una disonancia en los discursos de la ciudadanía y administración. Por un lado, la ciudadanía apunta a una percepción más negativa y una opinión crítica con la calidad y gestión de los espacios públicos, así como la visión cortoplacista de la corporación municipal. Y por otro lado, se observa la compatibilidad entre un sentimiento fuerte de pertenencia, arraigo e identidad local urbana con un (igualmente fuerte) sentido crítico del espacio público sin la adecuada gestión, planeamiento y cuidado. Se trata de una relación contrastada en la literatura, y de especial adecuación al caso analizado. Por su parte, la administración, muestra un discurso más positivo y apoyado sobre los instrumentos de planificación urbana formal, como el PGOU, a pesar de mostrar dificultades en la gestión de los espacios y de la participación ciudadana.

Los resultados de la muestra apuntan a un interés significativo por la calidad de los espacios públicos y una preocupación por la planificación a largo plazo. Esto se respalda con el discurso que plantea la necesidad de reflexión sobre el tipo de urbanismo y, por tanto, de ciudad que se desea tras décadas de enajenación urbanística y despojo de elementos identitarios urbanos importantes. Estos argumentos demuestran el alineamiento de la opinión pública con los planteamientos institucionales

más avanzados de la complejidad socioambiental, reflejada en la estrategia 2030 de Naciones Unidas con los ODS. Concretamente como se comentó anteriormente, la redacción textual de la meta 11.3 podría ser una conclusión concordante con los resultados obtenidos en nuestra encuesta. La ciudadanía onubense podría afirmar, a la vista de los datos aquí reflejados, que "una ciudad sostenible ha de ser participativa, inclusiva, considerada con los grupos vulnerables, diseñada y gestionada de forma transparente y responsable, mediante procesos liderados por los poderes públicos, pero que escuchen a todos los actores urbanos, con especial consideración al actor más numeroso, la ciudadanía". La opinión de la población onubense con respecto a los procesos de participación ciudadana y respecto a la gestión de los espacios públicos, también viene a respaldar la necesidad de articular mecanismos permanentes de participación y en especial con aquellos grupos más vulnerables.

En otra línea, los resultados de la encuesta indican un significativo desconocimiento sobre los procesos de gestión de los espacios públicos. Esto resulta una respuesta coherente con la escasez de participación social percibida, pues participación y conocimiento del proceso deberían, en una situación ideal, venir de la mano: a mayor (y mejor) participación social, mayor conocimiento del proceso por parte de la ciudadanía. En ese sentido, también la población onubense demuestra el interés por mecanismos de participación que impliquen a ciudadanía y especialmente a colectivos más vulnerables.

6. CONCLUSIONES

Por último, los discursos anteriores pueden evidenciar por parte de la administración su concepción de la gestión de los espacios públicos, concretada en el diseño de los espacios públicos, la visión estrategia de la ciudad como visión reparadora del pasado y en formas de participación que pueden no ser suficientes y carentes de sistematización. Se aprecia un inadecuado planteamiento del *place keeping* que queda relegado a una intervención más reactiva que reflexiva.

Con este estudio de caso, se ha querido contribuir tanto a la fundamentación teórica sobre el análisis de la gestión de los espacios públicos,

como a la política urbana que sigue estando planteada de forma reduccionista sobre la fase del diseño de los espacios públicos; mientras que el mantenimiento de estos no queda completamente articulado en una fase final o de evaluación o de monitorización posterior y que es originaria en gran parte del descontento ciudadano.

Finalmente, resaltamos que la aproximación con técnicas cuantitativas y cualitativas ha demostrado la coherencia y validez de los resultados, destacándose el escaso desarrollo del análisis de la percepción ciudadana de forma cuantitativa en el estudio sobre la gestión de los espacios públicos.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El proyecto obtuvo la financiación a través de la Estrategia de la Estrategia Política de la Universidad de Huelva para proyectos del Conocimiento Básico 2021, y del Consejo Social en su convocatoria de ayudas al fomento de las relaciones Universidad-Empresa de 2021. En 2023 el proyecto ha obtenido financiación a través de un contrato de transferencia "68/83" con la empresa CEPSA.

8. REFERENCIAS

Akyildiz, U. N. A. (2020). The Value of Public Spaces for Sustainable Cities In the Context of Urbanization and Urban Development. Milli Folklor, 125, 188-201.

Arias, D., & Muxi, Z. (2018). Feminist contributions to architecture and cities for a change of paradigm. Habitat y sociedad, 11, 5-12. https://doi.org/10.12795/HabitatySociedad.2018.i11.01

Ayala-Garcia, E. T. (2021). Architecture, public space and the right to the city. Between the physical and the experiential. Revista De Arquitectura, 23(2), 36-46. https://doi.org/10.14718/RevArq.2021.3286

Beck, H. (2009). Linking the quality of public spaces to quality of life. Journal of Place Management and Development, 2(3), 240-248.

Blanco, I., & Subirats, J. (2012). Políticas urbanas en España: Dinámicas de transformación y retos ante la crisis. Geopolítica (s), 3(1), 15.

Cabrera-Barona, P., Gaona, G., & Carrion, A. (2023). Importance of public space, neighbors' support, and safety in the context of the COVID-19 pandemic lockdown. Journal of urban management, 12(3), 284-294. https://doi.org/10.1016/j.jum.2023.06.001

Carmona, M. (2015). Re-theorising contemporary public space: A new narrative and a new normative. Journal of Urbanism: International Research on Placemaking and Urban Sustainability, 8(4), 373-405.

Carmona, M., & De Magalhaes, C. (2006). Public space management: Present and potential. Journal of Environmental Planning and Management, 49(1), 75-99.

Carr, S., Francis, M., Rivlin, L. G., & Stone, A. M. (1992). Public space. Cambridge University Press.

Chan, E. (2020). Public space as commodity: Social production of the Hong Kong waterfront. Proceedings of the Institution of Civil Engineers-Urban Design and Planning, 173(4), 146-155. https://doi.org/10.1680/jurdp.19.00024

Damurski, L., Pluta, J., Maier, K., & Andersen, H. T. (2019). Stakeholders in the local service centre: Who should be involved in the planning process? Insights from Poland, Czech Republic and Denmark. Bulletin of Geography-Socio-Economic Series, 43(43), 91-106. https://doi.org/10.2478/bog-2019-0006

De Magalhaes, C., & Carmona, M. (2006). Innovations in the Management of Public Space: Reshaping and Refocusing Governance. Planning Theory & Practice, 7(3), 289-303. https://doi.org/10.1080/14649350600841461

Dempsey, N., & Burton, M. (2012). Defining place-keeping: The long-term management of public spaces. Urban Forestry & Urban Greening, 11(1), 11-20. https://doi.org/10.1016/j.ufug.2011.09.005

Duivenvoorden, E., Hartmann, T., Brinkhuijsen, M., & Hesselmans, T. (2021). Managing public space – A blind spot of urban planning and design. Cities, 109, 103032. https://doi.org/10.1016/j.cities.2020.103032

Fallanca, C., Taccone, A., & Corazziere, C. (2019). From Degradation to the Regeneration of Territorial Heritage. An Eco-Systemic Vision for the Promotion of the Natural, Urban and Landscape Capital of the Metropolitan City of Reggio Calabria. Sustainability, 11(23), 6768. https://doi.org/10.3390/su11236768

Fors, H., Hagemann, F. A., Sang, A. O., & Randrup, T. B. (2021). Striving for Inclusion-A Systematic Review of Long-Term Participation in Strategic Management of Urban Green Spaces. Frontiers in sustainable cities, 3, 572423. https://doi.org/10.3389/frsc.2021.572423

Foster, S. R. (2011). Collective Action and the Urban Commons. Notre Dame Law Review, 87(1), 57-133.

Galvis, J. P. (2017). Planning for Urban Life: Equality, Order, and Exclusion in Bogota's Lively Public Spaces. Journal of Latin American Geography, 16(3), 83-105. https://doi.org/10.1353/lag.2017.0046

Gamboa, P. (2003). El sentido urbano del espacio público. Bitácora Urbano Territorial, 7(1), 13-18.

Giddings, B., Charlton, J., & Horne, M. (2011). Public squares in European city centres. Urban Design International, 16(3), 202-212. https://doi.org/10.1057/udi.2011.6

González-Gómez, T. G., Domínguez-Gómez, J. A. D., Calero del Valle, R. C. del, & Rebollo Diaz, C. R. (2021). De la ciudad herida a la ciudad querida: Identidad y regeneración urbana. De la polis a la urbe a través de miradas interdisciplinares, 2021, ISBN 978-84-486-3282-3, págs. 99-123, 99-123. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8190302

Harvey, D. (2013). Ciudades rebeldes. Del derecho de la ciudad a la revolución urbana—Akal (Edicions Akal). https://www.akal.com/libro/ciudades-rebeldes_34922/

Iarskaia-Smirnova, E. R., & Yarskaya, V. N. (2020). The Agency of People with Disabilities in Urban Space. Vestnik Tomskogo Gosudarstvennogo Universiteta-Filosofiya-Sotsiologiya-Politologiya-Tomsk State University Journal of Philosophy Sociology and Political Science, 56, 223-234. https://doi.org/10.17223/1998863X/56/20

Krznaric, R. (2022). El buen antepasado: Cómo pensar a largo plazo en un mundo cortoplacista. Capitán Swing Libros. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Et1tEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=Roman+Krznaric+(2022)++el+buen+antepasado&ots=Sr2jH4Z3W&sig=I_j85Q74kwVG0fhH9h2UjH4Z0ks

Lefebvre, H. (2013). La producción del espacio. Capitán Swing. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=566234

Low, S., & Maguire, M. (2020). Public space during COVID-19. Social anthropology, 28(2), 309-310. https://doi.org/10.1111/1469-8676.12885

Mandeli, K. N. (2010). Promoting public space governance in Jeddah, Saudi Arabia. Cities, 27(6), 443-455. https://doi.org/10.1016/j.cities.2010.03.001

Mantovan, C. (2018). «They treat us like criminals»: Urban public spaces and ethnic discrimination in Italy. Patterns of Prejudice, 52(4), 338-354. https://doi.org/10.1080/0031322X.2018.1476209

Martinez Serra, J. C., & Fernandez, E.-V. (2023). Management Strategies in the Comprehensive Rehabilitation of the Historic Centers of Quito and Havana. Urban science, 7(1), 4. https://doi.org/10.3390/urbansci7010004

Mattijssen, T. J. M., van der Jagt, A. P. N., Buijs, A. E., Elands, B. H. M., Erlwein, S., & Lafortezza, R. (2017). The long-term prospects of citizens managing urban green space: From place making to place-keeping? Urban forestry & urban greening, 26, 78-84. https://doi.org/10.1016/j.ufug.2017.05.015

Mehta, V. (2014). Evaluating Public Space. Journal of Urban Design, 19(1), 53-88. https://doi.org/10.1080/13574809.2013.854698

Nikpour, A., & Yarahmadi, M. (2020). Recognizing the components of street vitality as promoting the quality of social life in small urban spaces Case study: Chamran Street, Shiraz. Sustainable city, 3(1), 41-54. https://doi.org/10.22034/jsc.2020.186810.1016

Norozi, S., & Javan Forouzandeh, A. (2021). Analyzing the aspects of participation concept in the process of public space design. Motaleate Shahri, 10(38), 49-62. https://doi.org/10.34785/J011.2021.503

Pizza, A. (2012). Contemporary Barcelona: The decline of a model. DEARQ-Revista de arquitectura-journal of architecture, 11, 32-37. https://doi.org/10.18389/dearq11.2012.05

Pourbahador, P., & Brinkhuijsen, M. (2023). Municipal strategies for protecting the sense of place through public space management in historic cities: A case study of Amsterdam. Cities, 136, 104242. https://doi.org/10.1016/j.cities.2023.104242

Rubio Aguilar, V. (2018). Humanizing World Heritage: Considerations from the Public Spaces and Social Responsibility. Revista Estudios Hemisfericos Y Polares, 9(4), 45-64.

Said, M., & Tempels, B. (2023). Challenges in managing public space: Insights from public space management practice. Journal of Environmental Planning and Management. https://doi.org/10.1080/09640568.2023.2263635

Sassano, G., Graziadei, A., Amato, F., & Murgante, B. (2017). Involving Citizens in the Reuse and Regeneration of Urban Peripheral Spaces. En C. Nunes Silva & J. Buček (Eds.), Local Government and Urban Governance in Europe (pp. 193-206). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43979-2_10

Seamon, D. (2018). Life Takes Place: Phenomenology, Lifeworlds, and Place Making. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351212519

Subadyo, A. T., Tutuko, P., & Cahyani, S. D. (2018). Assessment of Inclusive Historical Public Spaces in achieving preservation of such areas in Malang, Indonesia Case study: Public spaces developed during the Dutch Colonial period. International Review for Spatial Planning and Sustainable Development, 6(4), 76-92. https://doi.org/10.14246/irspsd.6.4_76

Tan, T. H., & Lee, W. C. (2023). Life satisfaction and perceived and objective neighborhood environments in a green-accredited township: Quantile regression approach. Cities, 134, 104196. https://doi.org/10.1016/j.cities.2023.104196

Wey, W. M., & Wei, W. L. (2016). Urban Street Environment Design for Quality of Urban Life. Social Indicators Research, 126(1), 161-186. https://doi.org/10.1007/s11205-015-0880-2

Wiszniowski, J. (2016). The Public Space in Polisch Towns—Vectors of Development and Factors of Degradation. SGEM 2016, BK 4: Arts, Performing Arts, Architecture and Design Conference Proceedings, VOL II, 781-788. https://www.webofscience.com/wos/woscc/summary/9a0c1231-4815-4336-8d0f-ce75eb70f7a4-b429a609/relevance/1

UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE ESPACIO EN GEOGRAFÍA A TRAVÉS DEL RECURSO DIDÁCTICO DE LOS MAPAS MENTALES

JOSÉ LUIS DOMÍNGUEZ LÓPEZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El espacio es un concepto polisémico que se relaciona con un gran número de disciplinas. Desde la geografía se expresa a través de diversos factores como la localización, el emplazamiento, la distancia, la dirección, la posición (centro-periferia, norte-sur), la ruta y la accesibilidad, entre otros. Dentro de todos ellos, los seres humanos lo han percibido y representado de formas diferentes, pero, en cualquier caso, siempre ha existido una primera aproximación relacionada con los sentidos y las emociones.

La geografía humanística sostiene que la base del conocimiento no es la razón sino la experiencia subjetiva, por lo que se han tomado como referencia los planteamientos aportados por la geografía del comportamiento y de la percepción, así como la geografía de los espacios vividos para poner en marcha una propuesta didáctica que permita al alumnado ampliar la percepción de su entorno más próximo y se familiarice con él, para conocerlo mejor, para valorarlo y respetarlo.

Esta actividad ha estado dirigida a las alumnas del Grado de Maestro en Educación Infantil, en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Se ha llevado a cabo en el primer cuatrimestre del curso 203/24 en la asignatura de "Didáctica de las Ciencias Sociales" y ha pretendido desarrollar la capacidad de comprender el espacio para que las futuras maestras lo puedan incluir en la enseñanza y el aprendizaje, tal como se recoge en los contenidos de esta asignatura y

en general por las publicaciones de didáctica de las ciencias sociales para educación infantil, que explicitan la importancia del conocimiento del espacio en edades tempranas como es el caso de Rivero (2011), Gudín (2015) y Aranda (2016), entre otros.

2. OBJETIVOS

Para esta actividad se han tomado como referencia algunos de los objetivos que indica el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil; así como algunos de la propia asignatura del Grado en Maestro/a de Educación Infantil.

2.1. Objetivos generales

- Conocer los aspectos fundamentales del proceso de adquisición de los conceptos espaciales y sociales del niño.
- Diseñar actividades para descubrir y conocer el entorno, seleccionando la metodología, las estrategias y los recursos didácticos más adecuados.
- Conocer y reflexionar sobre las aportaciones teóricas que los diversos autores han realizado sobre la Geografía Humanística.

2.2. Objetivos específicos

- Analizar la importancia del lugar como objeto de conocimiento en relación con el estudio de los ámbitos rurales y urbanos.
- Ser capaces de aprender a través de los sentidos y las emociones y tomar conciencia del entorno que nos rodea.
- Valorar la importancia de la educación emocional en la formación del profesorado.

La actividad se ha dividido en dos grandes bloques. En el primero se ha realizado una exposición teórica sobre las principales características de la Geografía Humanística y de la Percepción, así como las aportaciones de los investigadores más representativos. En el segundo se ha llevado

a cabo un itinerario sensitivo y emocional fuera del aula, que proporcionó elementos de percepción novedosos y que sirvieron de referencia para la elaboración de un mapa mental individual como un recurso didáctico que facilitó la orientación y comprensión de la estructura de los espacios urbanos y rurales.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En el marco teórico, dentro de las diversas escuelas de Geografía que plantea Souto (2011) se han escogido la Geografía de la Percepción y la Humanística para realizar esta actividad, pues sus aportaciones educativas favorecen una primera aproximación a las nociones espaciales básicas que el alumnado de educación infantil debe aprender.

La Geografía Humanística surgió en la década de los setenta del siglo pasado como una reacción al positivismo imperante en la diciplina, es decir ofrecía una visión más humanizada que la que planteaba la Geografía cuantitativa, más interesada en la utilización de modelos matemáticos y análisis estadísticos basados en un método deductivo para intentar buscar la racionalidad de las funciones humanas en el espacio, a través de la formulación de leyes generales. Por su parte, la Geografía Humanística parte de una metodología inductiva, en la que el investigador a través de la observación y la experimentación puede interpretar las relaciones entre el hombre y el medio. Esta escuela geográfica se basa en las doctrinas filosóficas del existencialismo y la fenomenología y ambas desarrollan contenidos que son de gran utilidad para alcanzar los objetivos propuestos. Así, la primera se refiere a las vivencias emocionales, a los sentimientos y a los estados de ánimo; y la segunda a la descripción del entorno a través de los sentidos (González 2003). Se trataría de hacer una geografía humanizada que percibe la tierra como hogar de los seres humanos (Estébanez 1984).

El concepto de territorio, como espacio geográfico adscrito a un individuo o a una comunidad, puede definirse desde diversos enfoques. El positivismo lo entiende como un espacio abstracto, ajeno al individuo; sin embargo, los humanistas lo entienden como el centro de la propia experiencia del individuo. El territorio se transforma en lugar, al

incorporar los elementos emocionales vinculados a su pasado, como memoria recordada; al presente, como espacio de identidad propio; y al futuro, como espacio de transformación y de mejora. Como indica González (2003, 996): "Los hombres miran el entorno y ven el lugar, es decir, una serie de localizaciones en las que la gente vive, tienen experiencias y encuentran un significado". El lugar adquiere una dimensión cultural y simbólica en la medida en que los individuos que lo habitan lo perciben de una peculiar forma dependiendo de su propia experiencia vital (Ballesteros 1998).

El concepto de lugar estuvo presente en los estudios de la escuela regional francesa, con Vidal de la Blache, que otorgaba especial relevancia al "legado", en el sentido de que el paisaje era resultado de la acción sucesiva de generaciones de pueblos que habitaban un territorio, por lo que los aspectos físicos que caracterizaron a la historia de la geografía ya no eran decisivos al incorporar al hombre como factor geográfico, es decir se trataba de hacer una geografía humana con hombres (Pastor 2013).

Sin embargo, el concepto de lugar no se transformó en una categoría relevante hasta la década de los setenta del siglo pasado. Uno de los investigadores más relevantes fue Yi-Fu Tuan (2007), quien desde la vinculación de las emociones con los lugares propuso el concepto de *topofilia*, como el lazo afectivo entre las personas y el entorno a través de las percepciones, en cuanto que los sentidos captan determinados estímulos que unas veces se registran y otras se olvidan; las actitudes, que tienen una perspectiva cultural pues suponen una toma de postura de la persona respecto al mundo; y la cosmovisión, que tiene un componente personal, pero muy mediatizado por el sistema de creencias sociales en un determinado tiempo y lugar. Pero, de igual forma, también utilizó el concepto de *topofobia*, es decir la relación de rechazo y desapego a los lugares, que puede identificarse con una sensación negativa, llegando incluso al miedo o al temor a transitar por un determinado lugar o vivir en una calle o un barrio. Este temor vendría fundamentado porque ocurrió algún hecho delictivo o episodio violento que afectó de manera directa al individuo, o bien porque le ocurrió a alguna persona de su entorno. En otras ocasiones, espacios habituales de tránsito o de permanencia pueden ser

percibidos como peligrosos a determinadas horas, principalmente por la noche, caso de callejones solitarios y parques respecto a diversos colectivos como ancianos, niños y mujeres.

Tuan (1996) identifica dos tipos de lugares, aquellos que representan símbolos públicos, que son identificables y que pueden generar respeto y veneración, caso de los monumentos y los edificios emblemáticos; y los "ámbitos de interés", en los que las personas se vinculan emocionalmente con su entorno. Este segundo tipo es el que más interesa a este autor en el sentido de que son lugares percibidos de manera subjetiva pues evocan afecto e identidad a aquellos que lo habitan.

Para la geógrafa Anne Buttimer, los individuos o grupos sociales establecen su identidad personal a través de su relación con el lugar y se muestra crítica con el impacto que el mundo moderno deja sobre muchos lugares deslocalizados:

> Es difícil para una oriunda de la Irlanda rural tomar una postura culturalmente relativista con respecto a los paisajes deslocalizados del campo de movimiento. No es solo a causa de la estética o de la sobrecarga sensorial; más bien deriva de una nausea hacia los valores que hacen que las máquinas, los bienes de consumo, el movimiento y el comercio sean más importantes que el encuentro humano o que dejar que la naturaleza tenga espacios para respirar (Buttimer 1985, 235)

También, el lugar puede ser explicado como construcción social pues vincula la experiencia de las acciones personales a través de los sentidos con lo subjetivo, en cuanto a los pensamientos e imaginarios sociales, dotando de significados a los espacios que los individuos habitan o frecuentan de manera habitual. También como experiencia espacial pues integra las prácticas, la información y la subjetividad para comprender el lugar de las personas en la vida cotidiana; y el lugar como imaginario urbano que al ser construidos en las relaciones sociales a través de la subjetividad y la elaboración simbólica crean representaciones del mundo (Barinas 2014).

Para el antropólogo Marc Auge (2000), si un espacio puede definirse como un lugar de identidad, de relación e histórico, un espacio que no reúna estas características se definirá como un "no lugar". Estos no lugares son espacios de la postmodernidad, el mundo de la

individualidad, de lo provisional y de lo efímero y pone como ejemplo las autopistas, los aeropuertos, las estaciones ferroviarias, las grandes cadenas hoteleras o los supermercados; todos ellos espacios de tránsito donde los individuos difícilmente se comunican con otros:

> El pasajero de los no lugares solo encuentra su identidad en el control aduanero, en el peaje o en la caja registradora. Mientras espera, obedece al mismo código que los demás, responde a las mismas apelaciones. El espacio del no lugar no crea ni identidad singular ni relación, sino soledad y similitud (107).

Pero ¿existen esos no lugares? o es ¿qué los transeúntes son incapaces de sentir el espacio por el que transitan y convierten los lugares en espacio de anonimato? Lo cierto es que esos espacios sí existen en el mundo actual, se pueden localizar, sin embargo, la globalización incrementa la despersonalización de los espacios (Zárate 2006), aunque también fomenta el nacimiento de otras identidades sociales y culturales. Así una estación ferroviaria puede ser un no lugar para los que transitan efímeramente por ella para partir a un destino o regresar de él, y, para otras personas que viven en los alrededores o los que trabajan allí es un lugar. En cualquier caso, lo que Auge considera es que los espacios necesitan de una permanencia para generar sentido de identidad y algunos de los citados anteriormente carecen de ella, aunque eso no significa que no se pueda conseguir, pues la creación del lugar es un proceso paulatino que empieza con un emplazamiento de unas pocas familias en un sitio cualquiera, a la que se van sumando otras y puede aparecer un poblado, con unas señas de identidad propia a nivel local que crea interconexiones en relación con el medio natural y con el cultural (Córdova 2008).

Así pues, los conceptos que hemos analizado como el lugar y el no lugar, la topofilia y topofobia, o la apropiación comunitaria de los lugares en el espacio público, son una muestra del interés de los geógrafos contemporáneos por establecer puntos de encuentro con otras disciplinas como la psicología, la antropología, la sociología, la política y la economía (Souto y Benedeti 2011). Es este carácter interdisciplinar, propio de las Ciencias Sociales, es el que nos ha animado a llevar a cabo esta actividad, en el que el alumnado ha podido comprobar la complejidad

de los fenómenos sociales, pero también la importancia que se da a los aspectos emocionales para propiciar la identidad con un paisaje, con un territorio.

La otra gran escuela de la Geografía emparentada con el Humanismo es la Geografía del Comportamiento y de la Percepción y la utilización que hace de un recurso, como es el caso de los mapas mentales, que forman el núcleo de la actividad planteada al alumnado, por lo que dedicaremos en las siguientes páginas a explicar sus características más importantes. La aportación pionera fue la de Lynch, que en su obra *The image of the City* (1960), centrada en las ciudades de Boston, Jersey City y Los Ángeles, estudia por primera vez la percepción del paisaje urbano de forma empírica y determina la «imaginabilidad» de la ciudad en base a cinco categorías que componen el espacio urbano:

> Las *sendas* son los conductos que sigue el observador normal, ocasional o potencialmente. Pueden estar representadas por calles, senderos, líneas de tránsito, canales o vías férreas. Los *bordes* son los elementos lineales que el observador no usa o considera sendas. Son los límites entre dos fases, rupturas lineales de la continuidad, como playas, cruces de ferrocarril, bordes de desarrollo, muros. Los *barrios* o distritos son las secciones de la ciudad cuyas dimensiones oscilan entre medianas y grandes, concebidas como de un alcance bidimensional, en el que el observador entra en su seno mentalmente y que son reconocibles como si tuvieran un carácter común que los identifica. Los *nodos* son los puntos estratégicos de una ciudad a los que puede ingresar un observador y constituyen los focos intensivos de los que parte o a los que se encamina. Pueden ser ante todo confluencias, sitios de una ruptura en el transporte, un cruce, una convergencia de sendas, momentos de paso de una estructura a otra. Los *mojones* o hitos son otro tipo de punto de referencia, pero en este caso el observador no entra en ellos, sino que le son exteriores. Por lo común se trata de un objeto físico definido con bastante sencillez, por ejemplo, un edificio, una señal, una tienda o una montaña (Lynch 2008, 62-63).

Para la mayoría de las personas, las *sendas* son los elementos urbanos predominantes, pues disponen de cualidades espaciales como extremos, anchura o estrechez, tienen una escala medible en un mapa, tienen una forma rectilínea o curva; incluso un pavimento o un arbolado a ambos lados. Las sendas pueden ser consideradas una red cuando las relaciones se repiten o son regulares con otras sendas.

Los *bordes* que aparecen como visualmente preeminentes son los que están más marcados como vallas y muros, o autopistas o vías férreas que son impenetrables al movimiento transversal; en ocasiones también una senda puede representar un límite.

Los *barrios* o distritos son identificables desde el interior y desde el exterior. Tienen unan características físicas como uso o actividad económica, tipología de los edificios, grado de mantenimiento y símbolos, entre otros. En ellos se puede acceder no solo desde la percepción visual, sino también con el oído —por ejemplo, ruidos— y también por el olfato —olores—. Además, las connotaciones sociales son importantes ya que pueden estar relacionados con el lugar en el que habitan determinadas clases sociales de la ciudad y se convierten en espacios con identidad propia. Pero, no necesariamente coinciden siempre con divisiones administrativas oficiales.

Los *nodos* como confluencias del transporte urbano o una convergencia de sendas constituyen focos o puntos estratégicos de la ciudad a los que se encaminan los individuos. En estas confluencias se agudiza la atención ya que se deben adoptar decisiones y percibe los elementos próximos con una mayor claridad que en estaciones de transporte o aeropuertos. En ocasiones los cruces de sendas pueden ser considerados como nodos, pero hay que tener en cuenta que la imagen no puede contener un número amplio de centros nodales.

Los *mojones* son espacios exteriores y, en ocasiones, percibidos desde muchos ángulos y a larga distancia. Su característica física es la singularidad, bien por estar asociada a una actividad determinada, bien por ser un referente histórico, o un elemento del paisaje natural. En otras ocasiones, hay un factor de emocionalidad compartida por muchos individuos y aunque el mojón carece a priori de singularidad puede ser percibido como lugar de referencia, tanto visual, como auditiva u olfativa.

Es preciso tener en cuenta que ninguno de los elementos citados existe en la realidad de manera aislada y lo que para un individuo puede ser una senda, para otro puede ser un borde, depende del uso que haga de ella y cómo la percibe. Por ello, uno de los procedimientos metodológicos para explorar el espacio vivido son los mapas mentales, es decir

una representación subjetiva de la realidad, que, aunque integra elementos físicos o materiales del espacio geográfico, como los ya citados, utiliza factores emocionales y sensitivos que son claves para la construcción de la consciencia individual que facilita la interiorización de sentimientos. Esto, también está relacionado, con la importancia de la educación en valores, con la ética personal y social, donde la escuela ha ejercido un papel fundamental en la formación de un ciudadano crítico y con criterio que le potencia un conocimiento global del mundo, pero también un conocimiento local del espacio que habita, donde se siente más interconectado con el lugar y la comunidad, lo que le proporciona un sentido de identidad.

Lo anteriormente expuesto argumenta la importancia del análisis de los mapas mentales en el proceso de aprendizaje del alumnado, pues en la representación de su realidad en el mapa mental habrá aspectos que considerará significativos y otros que omite, por no considerarlos representativos; y las/los futuros maestros/as a los que va dirigida esta actividad necesitan reflexionar a partir de sus propias representaciones del mundo con la finalidad de que la práctica docente posibilite una visión íntegra del espacio y un aprendizaje significativo, tanto a nivel personal como social y que sea útil al alumnado (Morales, Caurín y Souto (2013).

4. METODOLOGÍA

Una vez realizada la fundamentación y la exposición teórica sobre las características más importantes de la geografía humanística se han llevado a cabo dos actividades. La primera de ellas era familiarizar al alumnado con los elementos perceptivos, sensoriales y emocionales que le permitieran una mejor comprensión de los espacios rurales, urbanos o itinerarios que iban a representar en sus mapas mentales. La imagen ambiental es el resultado de un proceso bilateral entre el observador y el entorno, y será aquel el que escoja, organice y dote de significado a lo que ve.

A través de una salida fuera del aula, se trataba de que en el entorno próximo a las instalaciones de la facultad las alumnas pudieran

identificar a través de los cincos sentidos como percibían ese entorno, incluyendo también sus estados emocionales y sentimientos. Para ello, la experiencia no fue programada con anterioridad, es decir las alumnas acudieron al aula como todos los días y fue al comienzo de la sesión cuando el profesor las invitó a participar libremente en la actividad, con solamente dos requisitos: no podían utilizar dispositivos móviles, ni hablar entre ellas durante el recorrido que eligieran hacer y que tuvo una duración de unos veinte minutos.

Ante la sorpresa inicial, todas las alumnas, cuarenta y una, participaron en la experiencia, excepto tres que ese día no acudieron a clase. Ya fuera del edificio se les pidió que debían agudizar sus cinco sentidos y percibir el mayor número posible de elementos relacionados con ellos, es decir no debía prevalecer lo visual, sino también lo auditivo, lo olfativo, el sentido del tacto e incluso del gusto. Además, debían dejar aflorar las emociones que experimentasen; de alguna manera se trataba de que se «abandonaran», se sintieran parte del medio, como un elemento más para poder percibir la realidad de una manera diferente y posiblemente inédita a como lo percibían habitualmente. Una vez terminado este paseo sensitivo y emocional por los alrededores de la facultad, en silencio nos dirigimos a uno de los vestíbulos menos transitados del edificio, nos sentamos en el suelo, y así pudimos libremente expresar a través de una puesta en común como se habían sentido o qué habían experimentado.

Se trataba de que cuando elaborasen los mapas mentales de los lugares elegidos se adentrasen en ellos, los percibieran, los sintieran no solamente con una dimensión racional, para realizar un trabajo que el profesor había pedido, sino que las imágenes mentales que seleccionasen tuvieran un sentido más completo, más integrador. No se trataba de hacer un trabajo sino de vivir una experiencia nueva.

Esta acción previa tuvo repercusiones mucho mayores de las esperadas cuando las alumnas realizaron el mapa mental, como se explicará en la discusión de los resultados.

La segunda actividad, y la que se iba a evaluar con un porcentaje del 15% en la calificación final, fue la realización de un mapa mental según los siguientes criterios, en base a estos bloques:

Descripción de la actividad:

1. Realizar el mapa según los principios de la geografía humanista que se explicaron en clase.
2. El mapa mental puede representar un itinerario o un lugar donde vivas o pases tus vacaciones. En cualquier caso, siempre tienen que aparecer representados los cinco elementos claves, según Lynch: sendas, nodos, bordes, barrios e hitos.
3. Cuando diseñes el mapa debes tener en cuenta dos aspectos: en primer lugar, en el lugar representado se deben incluir los cinco sentidos —o al menos, cuatro ya que el sentido del gusto quizás es más difícil de realizar—; en segundo lugar, debes recoger las emociones, tanto positivas como negativas, que te producen esos cinco elementos clave.
4. No se trata solo de dibujar el mapa e indicar los elementos y las emociones, sino que debes redactarlo en varias páginas. Se trata de reflexionar con cada una de las cosas que has representado, porqué las has elegido, cuál era el estado de ánimo presente o pasado —memoria emocional de los lugares— e, incluso, por que quizás no has representado algo que en otras circunstancias sí que hubieras realizado.

Formato:

1. Preferentemente en una cartulina tamaño DIN-A3 y los folios escritos a mano.
2. Se incluye una leyenda con los nombres de los cinco elementos y algún tipo de ilustración para representar las emociones.
3. En el mapa se pueden incluir elementos propios del collage, como hojas, tierra, elementos tridimensionales, etc.

Calificación:

1. Se valorará especialmente tanto la creatividad al realizar el mapa, así como la explicación detallada de los cinco sentidos y de las emociones que te han acompañado.
2. Se le recuerda que conocer los criterios y cumplirlos es la garantía de un trabajo bien realizado, así como la fecha de entrega.

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS

El análisis y la valoración de los resultados se presentan de la siguiente forma: en primer lugar, las opiniones y comentarios recogidos por el profesor después de la puesta en común en el que el alumnado realizó el paseo sensitivo y emocional. En segundo lugar, la evaluación del profesor de los mapas mentales y las reflexiones presentadas por todas las alumnas que se concretó en una nota, que representaba el 15% de la calificación final. En tercer lugar, un breve cuestionario de valoración de la actividad en su conjunto con una serie de ítems que detallaremos posteriormente.

Respecto al primer análisis se han agrupado las respuestas emitidas por las alumnas en bloques de contenidos similares. Lo primero que hay que destacar es la alta participación del alumnado a la hora de expresar de forma oral lo que habían sentido y percibido. Es cierto, que seguramente también ayudó el «romper» la dinámica habitual de la clase, al salir del aula, jugar con el elemento de la sorpresa —pues no se les había avisado previamente de tal actividad— y expresar las opiniones sentadas en el suelo de un vestíbulo que, aunque con poco tránsito llamaba la atención del que circulaba por allí. De las cuarenta y una alumnas, alrededor del 70% manifestaron su opinión, y al menos del porcentaje restante, un 20% asintió a algunas de las opiniones manifestadas ya que las consideraban similares a las suyas. Por lo tanto, aproximadamente el 10%, cuatro o cinco alumnas no manifestaron ningún tipo de comentario.

Los contenidos de las respuestas fueron los siguientes: la mayor parte de las alumnas coincidieron en que la experiencia les había parecido muy novedosa y qué nunca habían realizado algo así, de hecho,

bastantes verbalizaron “que el paseo por los alrededores de la facultad les había dado la sensación de que era la primera vez que lo realizaban porque habían percibido elementos y situaciones en las que anteriormente no habían reparado”.

Otro grupo de comentarios versaban sobre la incorporación de las emociones a la percepción de los sentidos, algunas de ellas manifestaron “que creían que habían percibido la realidad con sus sentidos de una forma más nítida al incorporar su estado emocional”. Algunas de las emociones positivas que más se nombraron fueron: sorpresa, alegría, diversión, entusiasmo, se sentían confiadas, les hacía ilusión, se sentían satisfechas y motivadas. Cuatro de ellas matizaron más su respuesta en el sentido de “haberse sentido en plenitud mientras realizaban el paseo, como si se sintieran en armonía con el entorno”, una de ellas matizó aun más al sentirse “en una especie de estado de bienestar interior”. También afloraron algunas emociones negativas, tres alumnas manifestaron que habían llegado tristes a la facultad pero que ese estado de ánimo no les había impedido integrarse en la actividad y percibir de otra manera el entorno; y solo dos alumnas manifestaron que habían sentido vergüenza al realizar el paseo porque se sentían observadas por la gente que circulaba por el entorno universitario —aunque es posible que las alumnas que no expresaron su opinión durante la puesta en común también experimentaran esa emoción—.

Respecto a la percepción sensorial hubo manifestaciones muy interesantes. Todas las alumnas reconocieron que había percibido la realidad de su paseo con al menos tres de los sentidos, en concreto la vista, el oído y el olfato. En torno al veinte por ciento reconocieron que habían utilizado el sentido del tacto y solo dos alumnas manifestaron que también el gusto al probar el sabor de algunas hojas y pétalos de flores —con el consiguiente jolgorio por parte del resto de compañeras—. Del sentido visual se destacó que habían tomado conciencia de elementos del entorno que les habían pasado desapercibidos, aunque transitaban por allí todos los días, pero, sobre todo de que aquello que ya conocían visualmente, ahora se habían detenido en detalles nuevos para ellas como la forma el color, el tamaño, etc. De los sonidos se hizo referencia al ruido de los coches circulando, de las conversaciones cercanas y

muchas alumnas reconocieron el sonido de sus pisadas sobre las hojas secas —la salida se realizó en otoño—, el sonido a veces imperceptible del viento sobre las hojas de los árboles y el canto de los pájaros. Una de las alumnas nos sorprendió con el comentario de que "había oído el silencio" y explicó lo que para ella significa ante la expectación del resto de compañeras. En cuanto al sentido del tacto, aquellas que lo experimentaron hicieron referencia a la rugosidad del tronco de los árboles, a la suavidad de las hojas de algunas plantas, al comprobar el material con el que estaba realizado el mobiliario urbano y al percibir en su piel la sensación de frío y humedad. Del sentido del gusto ya lo hemos comentado anteriormente. Así pues, esta experiencia los preparó sensorial y emocionalmente para experimentar primero y luego plasmar en su mapa todos estos elementos.

El segundo análisis y valoración consistió en la calificación de los mapas mentales y la reflexión personal que hicieron las alumnas. Desde el punto de vista cuantitativo la evaluación resultó un éxito ante las magníficas calificaciones obtenidas. De las 41 alumnas que presentaron sus trabajos, 27 de ellas, es decir el 65,8% obtuvo una calificación de sobresaliente (10); 11 de ellas obtuvieron un sobresaliente (9), el 26,8%; y 3 alumnas un notable alto (8), el 7,4%. Esto demostró que el alumnado siguió fielmente los criterios establecidos por el profesor, pero, en general fueron más allá de lo que se pedía, lo cual explica estos resultados. En cuanto a la elaboración de los mapas, casi la mitad de las alumnas lo realizaron sobre sus pueblos, donde viven los fines de semanas o en período vacacional y el resto sobre el espacio urbano, los barrios donde residen. Cuando representaron espacios rurales eligieron en una tercera parte de los casos itinerarios que combinaban los núcleos habitacionales con los naturales. La mayoría de las alumnas trabajaron muy bien el punto 8 de los criterios, es decir la creatividad a la hora de la presentación del mapa, que en general estaba muy elaborado con leyendas visualmente potentes que ayudaban a la localización de los cinco elementos y de las emociones que habían sentido; también bastantes alumnas utilizaron técnicas de collage para dar mayor realismo a lo representado, incluyendo elementos reales de su

itinerario o del lugar representado, como arena, hojas de árboles, pétalos de flores, trozos de tela, etc.

La percepción que tenían de los lugares que representaron estaban mayoritariamente conectadas con personas y lugares comunes que en el caso de los mojones no abundaban precisamente los elementos significativos, sino aquellos que servían de lugar de encuentro como por ejemplo una cafetería, un kiosco de prensa, una pastelería o un determinado banco de un parque. También coincidieron bastante en la representación de los nodos, que en ocasiones eran cruces de sendas o alguna estación de metro en la ciudad y de autobuses en el entorno rural. Respecto a las sendas se indicaba no la calle principal de un barrio sino aquella por la que transitaban más a menudo o en la que realizaban sus actividades cotidianas como compras y ocio. Los bordes en el espacio rural estaban representados por elementos naturales, como ríos, la zona de monte y, en algunos casos, las tapias de un cementerio o un polígono industrial, si el pueblo era de mayor extensión; en el caso de los espacios urbanos predominan las grandes avenidas o una autopista de circunvalación o una vía férrea. Finalmente, los barrios no se correspondían con unidades administrativas oficiales, sino con zonas más reducidas dentro de un barrio, quizás lo que se conoce con el nombre de colonias, es decir zonas que se construyeron a la vez y que se diferencian por el tipo y la forma de los edificios.

En cuanto a la reflexión escrita superó con creces las expectativas que tenía el profesor a la hora de plantear esta actividad. El gran número de sobresalientes se explica precisamente por este apartado donde demostraron un alto nivel de reflexión, interiorización de la experiencia e, incluso, un grupo numeroso de alumnas conectaron con su memoria emocional de la infancia y la adolescencia y con la percepción del entorno y sus recuerdos de familiares especialmente abuelos y abuelas. En gran parte de las reflexiones, esa vinculación emocional les hizo recordar sonidos olvidados, el tacto recibido y ofrecido a una persona amada, los olores del hogar o de la naturaleza, la visión de un paisaje o el gusto salado o dulce relacionado con una celebración familiar.

Finalmente, se pasó al alumnado un breve cuestionario de tres preguntas en cuanto a la valoración de la actividad. En la primera pregunta

había que valorar en una escala de 1 al 5, según la escala de Likert, el nivel de satisfacción al realizar esta actividad, siendo el 1, no satisfecho; el 2, poco satisfecho; el 3 normal satisfecho; el 4 satisfecho; y el 5 muy satisfecho. El 88% se mostró muy satisfecho con la actividad y el 12% restante satisfecho. Las otras dos preguntas tenían carácter abierto, en la segunda se preguntaba cómo creían que la actividad había facilitado el aprendizaje de su entorno. Aquí las repuestas —contestaron el 92% de las alumnas— fue mayoritariamente el de que "lo había facilitado mucho porque se había unido la explicación teórica con la práctica y que esta les había vinculado con experiencias cotidianas y reales"; otras respuestas fueron: "que se habían sentido protagonistas, es decir participantes activas del proceso de aprendizaje"; algunas otras respondieron "que habían percibido una realidad diferente y esto les hacía sentirse más identificadas con su entorno porque lo comprendían mejor".

La tercera pregunta versaba sobre si creían que esta actividad podía realizarse con los niños/as cuando ellas fueran maestras para facilitarles el conocimiento del espacio geográfico Aquí contestaron el 100% y casi la opinión fue unánime en el sentido de contestar afirmativamente y reconocer "que ya tenían la actividad preparada, la habían validado con su propia experiencia y solo tenían que aplicarla adaptada a las circunstancias del entorno y a la edad de los niños/as".

5. CONCLUSIONES

Como ha quedado explicado los objetivos propuestos se consiguieron en su totalidad y de forma amplia por parte de las alumnas. La realización de los mapas mentales es un recurso didáctico que puede emplearse desde edades muy tempranas, debido a su fácil realización y aprovechar un entorno familiar y seguro del niño/a para que pueda llevarlo a cabo. Si a esto sumamos la percepción a través de los sentidos y el estado emocional que puedan aportar, la actividad puede tener un carácter lúdico, aspecto didáctico importantísimo en la educación infantil. De esta forma estaremos en disposición de conseguir que los niños/as conozcan el espacio donde desarrollan sus actividades cotidianas, incluso puedan percibirlos como lugares seguros y, lo que es más importante, aprendan a valorarlos e, incluso, a transformarlos —esto

quizás para alumnos/as algo más mayores— para mantener una relación de conexión y de bienestar con el espacio geográfico.

Otro aspecto para destacar, como se ha puesto de manifiesto en los comentarios expuestos por las alumnas es que había bastante elementos comunes en la percepción del espacio, por lo que uno de los retos de la geografía de la percepción y del comportamiento, como disciplina científica, es buscar regularidades, intereses comunes y puntos de conexión en las percepciones que sobre un mismo espacio tienen un numero amplio de personas. Además, también hay que tener en cuenta que la percepción del espacio geográfico es cambiante, en el sentido que determinados paisajes pueden ser vistos desde otras perspectivas, como las manifestaciones culturales y no solo las naturales y económicas. Aquí tiene gran importancia la educación, pues todos los espacios tienen su identidad y la participación de las personas, a través de asociaciones o movimientos ciudadanos, pueden modificar las percepciones y posibilitar el resurgir de nuevos espacios dignos de ser conocidos, conservados, protegidos y visitados.

Así pues, aunque en un principio la actividad estaba enmarcada en la enseñanza y el aprendizaje del espacio en educación infantil, es decir a una escala muy reducida, también se pueden incorporar estos métodos y recursos de los mapas mentales en procesos participativos para la elaboración de planes urbanos, como me han sugerido algunos de los asistentes al congreso. Proponer una dimensión más pública de la actividad a nivel local en entornos desfavorecidos o mejorables puede convertirse en una interesante experiencia educativa para futuros cursos.

6. REFERENCIAS

Aranda, A.M. (2016). Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil. Madrid: Síntesis

Auge, M. (2000). Los «no lugares» espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad. Barcelona: Gedisa

Ballesteros, A. (1998). Métodos y técnicas cualitativas en geografía social. Barcelona: Oikos Tau

Barinas, J.A. (2014). Aportes de la geografía humanística para la comprensión de los lugares de miedo al delito en la ciudad. Perspectiva Geográfica, 19 (2), 241-258

Buttimer, A. (1985). Hogar, campo de movimiento y sentido del lugar. En García Ramón, M.D. Teoría y método de la Geografía humana anglosajona. Barcelona: Ariel, 227-241

Córdova, H. (2008). Los lugares y no lugares en Geografía. Espacio y Desarrollo (20), 5-17

Estébanez, J. (1984). Tendencias y problemática actual de la geografía. Madrid: Cincel

González, M.J. (2003). Geografía humanística. En Nieto, J.M. (coord.). Lógos hellenikós: homenaje al profesor Gaspar Morocho Gayo. Universidad de León, 995-1002

Gudín de la Lama, E. (2015) (coord.) Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil. La Rioja: Unir

Lynch, K. (1960 [2008]). La imagen de la ciudad. Barcelona: Ediciones Gustavo Gili.

Morales, A.J., Caurín, C., y Souto, X. (2013). Percepción del mundo: mapas mentales y problemas medioambientales. Didáctica Geográfica (14), 91-108

Pastor, M. (2013). La Geocultura como elemento de revitalización de un territorio. Contexto & Educaçao (89), 90-113

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, 28, de 2 de febrero de 2022.

Rivero, M.P. (2011). (Coord.). Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil. Zaragoza: Mira editores

Souto, P., y Benedeti, A. (2011). Pensando el concepto de lugar desde la geografía. En Souto, P. (coord.). Territorio, lugar, paisaje. Prácticas y conceptos básicos en geografía. Buenos Aires, 83-128

Souto, X. (2011). Fines y objetivos en la enseñanza de la Geografía: los condicionantes sociales y epistemológicos. En Prats, J. (coord.) Didáctica de la Geografía y la Historia. Barcelona, 123-124

Tuan, Y.F. (1996). Space and Place: Humanistic Perspective. En Agnew, L. y otros. Human Geography. An essential Anthology. Londres: Blackwell.

Tuan, Y.F. (2007). Topofilia. Un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno. Barcelona: Melusina

Zárate, M.A. (2006). Medio siglo de cambios en los centros urbanos españoles. Estudios Geográficos (260), 283-315

EL PATRIMONIO CULTURAL PARA TRABAJAR LA COEDUCACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL: ¿UN RETO A ABORDAR?

PATRICIA SUÁREZ ÁLVAREZ
Universidade de Coruña

JOSÉ JOAQUÍN RAMOS MIRAS
MIGUEL JESÚS LÓPEZ SERRANO
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

La coeducación en la educación infantil es un enfoque pedagógico esencial que busca promover la igualdad de género y la valoración de la diversidad desde una edad temprana. La educación infantil, como primeros años de escolarización, es una etapa crucial en el desarrollo de los niños y niñas, donde se forman las bases de su identidad, valores y actitudes hacia el mundo que les rodea (Fuentes, 2018). En este sentido, integrar el patrimonio cultural en el currículo de educación infantil ofrece una oportunidad única para trabajar la coeducación de manera significativa y enriquecedora.

La coeducación en la educación infantil se fundamenta en la idea de proporcionar oportunidades equitativas de aprendizaje y desarrollo para todos los niños y niñas, sin importar su género. Esto implica desafiar los estereotipos de género y fomentar la igualdad de oportunidades en todos los aspectos de la vida escolar. La coeducación en la primera infancia contribuye a la construcción de una sociedad más justa y equitativa, al tiempo que promueve el respeto mutuo y la colaboración entre géneros (Fuentes, 2018).

2. MARCO TEÓRICO Y OBJETIVOS

2.1. El Patrimonio Cultural en Educación Infantil

El patrimonio cultural abarca todos aquellos elementos tangibles e intangibles que son herencia de generaciones pasadas y que forman parte de la identidad de una comunidad o sociedad. Esto puede incluir monumentos históricos, tradiciones culturales, folklore, gastronomía, música, danza, lenguaje y más. La UNESCO ha destacado la importancia del patrimonio cultural como vehículo para promover el diálogo intercultural, la cohesión social y el desarrollo sostenible (UNESCO, 2002).

En el contexto educativo, el patrimonio cultural ofrece una oportunidad invaluable para conectar a los niños y niñas con su entorno, historia y cultura. Al explorar el patrimonio cultural, los niños tienen la oportunidad de desarrollar un sentido de identidad y pertenencia, así como de comprender y valorar la diversidad cultural que existe en el mundo (UNESCO, 2002). Además, el patrimonio cultural puede servir como un recurso educativo rico y significativo que puede integrarse en diferentes áreas del currículo, incluyendo ciencias sociales.

El patrimonio cultural en la Educación Infantil no solo es una herramienta para transmitir conocimientos sobre la historia y la cultura de una sociedad, sino que también puede ser un vehículo poderoso para promover la coeducación y la igualdad de género desde una edad temprana. La coeducación, entendida como la educación basada en el respeto mutuo entre los géneros y la promoción de la igualdad de oportunidades, es fundamental en el contexto educativo actual. Fernández Valencia (2018) destaca que la coeducación en la Educación Infantil debe ser un eje transversal en todas las áreas de enseñanza, incluido el trabajo con el patrimonio cultural.

La coeducación en la Educación Infantil es crucial para contrarrestar estereotipos de género y promover una sociedad más equitativa y justa. Lucas (2017) señala que la primera infancia es un período crítico para la formación de la identidad de género, y que la educación en este período puede influir significativamente en la percepción que los niños y niñas tienen de sí mismos y de los demás. Por lo tanto, es fundamental

integrar la coeducación en todas las áreas del currículo, incluida la enseñanza del patrimonio cultural, para fomentar una visión inclusiva y no discriminatoria desde una edad temprana.

La integración de la coeducación y el patrimonio cultural en la Educación Infantil requiere el desarrollo de estrategias pedagógicas que promuevan la reflexión crítica y el análisis de las relaciones de género presentes en la cultura y la sociedad. Medina (2019) sugiere que actividades como la narración de cuentos, la representación teatral y la creación artística pueden ser oportunidades para cuestionar roles de género y estereotipos presentes en el patrimonio cultural transmitido a través de las generaciones.

Abordar el patrimonio cultural desde una perspectiva de género es esencial para visibilizar y valorar la contribución de hombres y mujeres en la construcción de la historia y la cultura. Durante siglos, la historia y la cultura han sido mayoritariamente contadas desde una perspectiva masculina, relegando la participación y los logros de las mujeres a un segundo plano. Sin embargo, es importante reconocer que las mujeres han desempeñado roles significativos en todos los ámbitos de la vida, contribuyendo de manera crucial al desarrollo cultural, científico, político y social de la humanidad (Scott, 1995).

Integrar una perspectiva de género en la enseñanza del patrimonio cultural permite a los niños y niñas comprender y apreciar la diversidad de experiencias y contribuciones de hombres y mujeres a lo largo de la historia. Por ejemplo, al explorar las vidas y obras de artistas, científicas, líderes comunitarias y otras figuras históricas, los niños tienen la oportunidad de cuestionar estereotipos de género y desarrollar una visión más inclusiva y equitativa del mundo que les rodea.

A lo largo de los años, numerosos investigadores y universidades españolas han contribuido con estudios, investigaciones y proyectos que exploran la integración del patrimonio cultural en el currículo de Educación Infantil y su impacto en el desarrollo de los niños y niñas.

En primer lugar, destacan los trabajos realizados por la Universidad de Barcelona, que ha sido pionera en el estudio del patrimonio cultural como recurso educativo en la Educación Infantil. Investigadores como

Martínez (2017) han explorado la utilización de materiales y actividades relacionadas con el patrimonio cultural en el aula de Educación Infantil, destacando su potencial para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado.

Asimismo, la Universidad Autónoma de Madrid ha realizado importantes contribuciones en este ámbito, centrando su atención en el desarrollo de propuestas didácticas y recursos educativos para la enseñanza del patrimonio cultural en Educación Infantil. Fernández (2018) ha liderado proyectos de innovación educativa que buscan acercar el patrimonio cultural a los niños de manera lúdica y participativa, promoviendo así su interés y motivación por aprender sobre su entorno cultural.

Otra institución destacada en la producción científica sobre este tema es la Universidad Complutense de Madrid, que ha investigado la formación del profesorado en el ámbito del patrimonio cultural y la Educación Infantil. Hernández (2019) ha analizado las competencias necesarias para enseñar el patrimonio cultural de manera efectiva en el contexto de la Educación Infantil, destacando la importancia de una formación especializada y actualizada en este ámbito.

En la didáctica de las Ciencias Sociales y del Medioambiente el patrimonio cultural es utilizado como herramienta en investigaciones donde se ha puesto de relevancia la necesidad de una comunión entre el patrimonio material e inmaterial y el aula en sus distintas etapas educativas (Arias, L. y Casanova, E., 2018; Cambil Hernández, M.E. y Fernández Paradas, A.R, 2017; Cuenca López, J.M., 2014; Cuenca López y Estepa Giménez, 2020; Arroyo Mora, E y Cuenca López,J.M., 2021). En este sentido, el nuevo currículum de Educación Infantil plasma las ideas de estas investigaciones otorgando una especial relevancia al acercamiento al patrimonio cultural próximo y el desarrollo del sentimiento identitario tanto en primer como en segundo ciclo.

Así las cosas, las innovaciones didácticas en Educación Primaria e Infantil ya tienen un recorrido en las universidades, donde las experiencias a nivel local se han llevado a cabo en buena parte de la geografía española con trabajos como los de López Serrano y Guerrero Elecalde para Córdoba (2020,2021), Trabajo Rite para Huelva (2021) Cardona

Gómez para Barcelona (2016), Calaf Masachs para Asturias (2011), Bas López y García Morís para Galicia (2019), entre otros. No obstante, para trabajar con el profesorado en formación se hace imprescindible conocer cuáles son las percepciones que sobre el patrimonio y/o su entorno tienen los mismos, necesidad esta que se ha traducido en investigaciones sobre las concepciones y conocimiento del alumnado de los grados de Educación Infantil y Primaria o el estudiantado de las etapas de secundaria. Se ha puesto de relieve que en estas indagaciones sobre las representaciones se ha prestado menor atención a las personas que se están formando en el Grado de Educación Infantil (Moreno Vera, López Fernández y Ponsoda López de Atalaya,2022, 442), afirmación ésta en la que estamos de acuerdo, excepción hecha de investigaciones como las de López Fernández y Fernández Terán (2020) o Moreno Vera, López Fernández y Ponsoda López de Atalaya (2022).

En relación a esto en los últimos años autoras como Lucas han destacado la importancia de visibilizar las experiencias y contribuciones de las mujeres en el patrimonio cultural (Lucas, 2018). Su trabajo subraya cómo las narrativas históricas y culturales tradicionales han marginado sistemáticamente las voces y logros de las mujeres, perpetuando así desequilibrios de género en la representación del patrimonio. Por su parte, Lucas Palacios y Delgado Algarra (2021) exploran cómo integrar el patrimonio cultural de manera coeducativa en el currículo de la educación primaria, destacando la importancia de una enseñanza inclusiva que promueva la igualdad de género desde una edad temprana.

Por otro lado, Consuelo Díez Bedmar ha enfocado su investigación en la educación patrimonial desde una perspectiva de género (Díez Bedmar, 2019), resaltando la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas inclusivas y sensibles al género para abordar las desigualdades y estereotipos de género presentes en el patrimonio cultural.

Merece la pena aquí mencionar la investigación de Trabajo Rite, que ha realizado valiosas aportaciones en la promoción de una educación en patrimonio cultural que reconozca y valore la diversidad de género (Trabajo Rite, 2020). Su enfoque pedagógico se centra en la creación de espacios educativos inclusivos donde se celebren las múltiples identidades de género presentes en la sociedad

En la recopilación de estudios coordinada por Farrujia de la Rosa (2022) se profundiza en la intersección entre el patrimonio cultural, el género y la educación, ofreciendo nuevas perspectivas y reflexiones sobre cómo abordar estas temáticas de manera integradora y equitativa en el ámbito educativo.

Habrá que esperar a investigaciones como las de Cacheda Pérez (2022) y Ciriza-Mendivil et al. (2023) para encontrar títulos recientes que han abordado la coeducación patrimonial y la percepción del profesorado en formación respecto al patrimonio cultural en la Educación Infantil.

2.2. Objetivos.

Los objetivos de investigación planteados abordan aspectos fundamentales en el ámbito educativo, especialmente en el contexto de la formación del profesorado y la integración del patrimonio cultural en el currículo escolar.

En primer lugar, se busca evaluar la percepción del profesorado en formación respecto a la aplicabilidad didáctica del patrimonio cultural. Este análisis permitirá comprender cómo los futuros docentes valoran y consideran el patrimonio cultural como una herramienta pedagógica efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se pretende identificar qué elementos del patrimonio cultural son percibidos como más relevantes y cómo estos pueden ser integrados de manera eficaz en el aula para enriquecer la experiencia educativa de los estudiantes.

En segundo lugar, se busca investigar el conocimiento y la apreciación que el profesorado en formación tiene sobre las prácticas coeducativas y su utilidad en la promoción de la igualdad de género en el ámbito educativo. Esto implica analizar cómo los futuros docentes comprenden la importancia de implementar estrategias coeducativas y cómo estas pueden contribuir a superar estereotipos de género y fomentar un ambiente inclusivo en el aula.

Por último, se plantea identificar y analizar los prejuicios existentes en el profesorado en formación en relación con el patrimonio cultural y el género. Este objetivo permitirá comprender cómo ciertas percepciones

y sesgos pueden influir en la enseñanza del patrimonio y en la manera en que se abordan las cuestiones de género en el contexto educativo.

Estos objetivos, están ligados al actual currículum de Educación Infantil que viene a refrendar la utilidad didáctica del patrimonio cultural.

El Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, definiendo áreas fundamentales para el desarrollo integral de los niños y recoge en sus tres áreas cuestiones relacionadas.

En el Área de Crecimiento en Armonía, que se enfoca en la interacción socioemocional y la convivencia. Se promueve el desarrollo de habilidades socioafectivas y de comunicación emocional, así como el fomento del respeto a la igualdad de género y la reprobación de cualquier forma de discriminación.

El Área de Descubrimiento y Exploración del Entorno, que se centra en la comprensión y el respeto hacia el medio físico y natural. Se busca que los niños valoren y cuiden su entorno, tomando conciencia de los efectos de sus acciones en el medio ambiente y en el patrimonio natural y cultural. Además, se destaca la importancia del respeto por el patrimonio cultural presente en su entorno físico.

En el Área de Comunicación y Representación de la Realidad, se promueve la expresión a través del lenguaje y las manifestaciones artísticas. Se busca desarrollar la creatividad y la capacidad de expresión plástica y visual de los niños, explorando diversas formas de manifestación artística y comunicativa.

3. METODOLOGÍA

Para ahondar en estos objetivos hemos encuestado al estudiantado del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Córdoba sobre su opinión sobre la Educación Patrimonial en Educación Infantil, conocimiento y valoración del patrimonio cultural, noción y opinión sobre prácticas las prácticas coeducativas en el aula, e indagado sobre sus prejuicios en torno a género y patrimonio cultural. Todo ello, en un total de 36 preguntas a las que 59 alumnos y alumnas han accedido en un cuestionario de *Google Forms.*

TABLA 1. *Instrumento de investigación.*

Bloque	Preguntas
I.Concepciones sobre patrimonio cultural y educación.	1. Define con tus palabras Educación Patrimonial. 2. Define con tus palabras patrimonio cultural 3. De las siguientes afirmaciones, ¿cuál se ajusta más a la idea que tienes sobre la educación patrimonial en Educación Infantil? La educación patrimonial no es una disciplina relevante para Educación Infantil. La educación patrimonial no es una materia que deba impartirse con categoría propia en Educación Infantil. La educación patrimonial debe usarse como herramienta didáctica para trabajar otras competencias. 4. De los siguientes elementos, ¿cuál consideras patrimonio cultural? Una catedral Una pintura Un patio andaluz Una escultura El trabajo tradicional de las salinas Un hórreo Un castillete de una mina Un lavadero de un pueblo
II. El patrimonio cultural en Educación Infantil. Sobre las siguientes afirmaciones, ¿cuál es tu nivel de conformidad? Sí/No/Depende	5.Las actividades en torno al patrimonio cultural permite al alumnado relacionarse con el medio físico y social. 6.Las actividades en torno al patrimonio cultural permite al alumnado usar lenguajes expresivos y comunicativos. 7.Las actividades en torno al patrimonio cultural permite al alumnado desarrollar cierto grado de autonomía y responsabilidad. 8.Las actividades en torno al patrimonio cultural permite al alumnado desarrollar compromiso compartido e iniciativa. 9.Las actividades en torno al patrimonio cultural permite al alumnado aproximarse al entorno natural, su riqueza y diversidad. 10.Las actividades en torno al patrimonio cultural permite al alumnado aproximarse a diversas manifestaciones culturales presentes en el entorno generando actitudes de aceptación y respeto. 11.Las actividades en torno al patrimonio cultural permite al alumnado relacionarse con los demás en igualdad y adquirir pautas de convivencia. 12.Las actividades en torno al patrimonio cultural permite al alumnado ejercitarse en el uso de la empatía y la resolución de conflictos. 13.Las actividades en torno al patrimonio cultural permite al alumnado promover y aplicar normas sociales que fomenten la igualdad entre hombres y mujeres.
III. Percepciones sobre educación.	14. ¿Qué entiendes por prácticas coeducativas en educación? 15. ¿Crees que se implementan en el aula? ¿en qué sentido? 16. ¿Crees que son necesarias? ¿por qué?
IV. Patrimonio cultural para trabajar coeducación.	17. ¿Crees que el acercamiento al patrimonio cultural es una buena herramienta para trabajar la coeducación en el aula? 18. ¿Crees que algún colectivo se halla infrarrepresentado cuando se trabaja patrimonio cultural en el aula a causa de su género, raza, etc.?
IV. Prejuicios en torno al patrimonio cultural.	19. ¿Quién crees que pintó esta obra? Hombre/Mujer. Figura 1/Figura 2/Figura 3/ Figura 4

FIGURA 1. *Imagen 1 del cuestionario. Marina (1912) de Flora López Castillo*

Fuente: www.museodelprado.es

FIGURA 2. *Imagen 2 del cuestionario. Maria Antonieta, reina de Francia (1783) de Marie-Louise Vigeé Lebrun*

Fuente: artsandculture.google.com

FIGURA 3. *Imagen 3 del cuestionario. Felipe II (1573) de Sofonisba Anguissola*

Fuente: www.museodelprado.es

FIGURA 4. *Imagen 4 del cuestionario. Felipe II (1551) de Tiziano.*

Fuente: www.museodelprado.es

FIGURA 5. *Imagen 5 del cuestionario. Tienda de lanas en Pampaneira (Granada) con telar tradicional.*

Fuente: www.elpais.com

FIGURA 6. *Imagen 6 del cuestionario. Aceituneros en Jaén.*

Fuente: www.cronistasoficiales.com

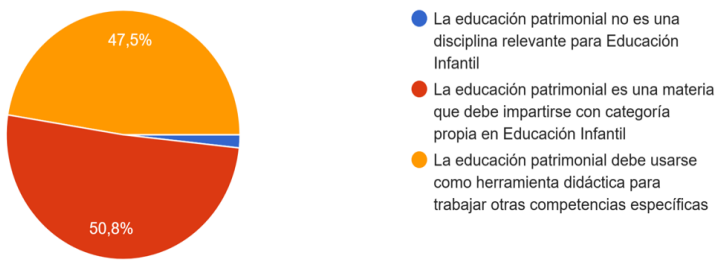
4. RESULTADOS

Grosso modo, podemos decir que el 100% del alumnado dio un definición precisa sobre patrimonio cultural, vinculándolo, en muchos casos, con la cultural local.

> (alum.23) La Educación Patrimonial puede entenderse como un enfoque educativo que permite preservar, conservar y enseñar el patrimonio cultural, histórico y natural.
>
> (alum.18) Es el conocimiento sobre la cultura, los monumentos y las obras que tienen gran importancia y valor histórico.
>
> (alum.36) Conocer la cultura cercana y lejana de un individuo a través de su creación de manera que se sienta participe en ella.
>
> (alum.50) Educación sobre la cultura propia de una ciudad o país, ya sea objetos, pinturas, muebles, edificios, etc.

Un 50,8% creen que este debe abordarse como categoría propia en Educación Infantil, mientras que un 47,5% como herramienta para trabajar otras competencias. Tan solo un 1,7% no lo ve relevante.

FIGURA 7. *Resultados pregunta 3.*



Fuente: Elaboración propia

Podemos decir que, en general, reconocen el patrimonio cultural en todas sus vertientes, si bien la amplia mayoría lo vincula con cultura, enfatizando en que existe un vínculo generacional, e incluso valorando el patrimonio intangible, es decir, no se quedan solo en la mera descripción de monumentos o bienes materiales, no identifican patrimonio industrial o actividades relacionadas con el trabajo como tanta frecuencia

como a los monumentos o los patios andaluces, elemento este último muy significativo para los encuestados.

TABLA 2. *Respuestas a la pregunta 4*

Elementos	Número de alumnos/as
Catedral	57
Pintura	57
Patio andaluz	56
Escultura	57
Trabajo tradicional salinas	40
Hórreo	32
Castillete de mina	31
Lavadero pueblo	35

Las preguntas realizadas en el bloque II están relacionadas con las competencias específicas que, en las distintas áreas del currículum de Educación Infantil (crecimiento en armonía, comunicación y representación de la realidad y descubrimiento y exploración del entorno), se especifican como logros de aprendizaje en esta etapa.

Aquí, más del 90% consideran el patrimonio cultural como una herramienta útil para lograr dichas competencias, a excepción de los casos en los que el patrimonio cultural permite ejercitarse en el uso de la empatía y la resolución de conflictos (pregunta 14), que desciende a un 86,4%, mencionando que este logro está estrechamente relacionado con el tipo de patrimonio cultural que se esté utilizando como herramienta, no validando todo tipo de patrimonio para trabajar esas competencias.

El 100% del alumnado entiende o da una definición aproximada sobre lo que significa aplicar prácticas coeducativas en el aula, estimando que son necesarias y pueden implementarse a través del patrimonio cultural (pregunta 16), aunque más de la mitad de los encuestados, 64,4%, estiman que ya es un hecho (pregunta 17).

En este sentido, el porcentaje de respuestas afirmativas disminuye a un 62,7%, cuando se les pregunta por su opinión sobre si algún colectivo se halla infrarrepresentado cuando se trabaja el patrimonio cultural a causa de su raza, género, etc. (pregunta 18) coincidiendo, en su

mayoría, en que el foco de discriminación suelen ser las mujeres, aunque citan otros tipos en base a etnia o raza.

FIGURA 8. *Nube de palabras resultado de las respuestas sobre la creencia de si algún colectivo se halla infrarrepresentado en el arte (pregunta 18)*

Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, al ser evaluados acerca de sus prejuicios (inconscientes) en torno a las autoras o autores responsables de determinadas obras pictóricas, las respuestas son otras.

Sobre el primer cuadro (figura 1) de autoría de Marina López, un 59,3% estima que ha sido realizado por una mujer, sobre el retrato de María Antonieta (figura 2), de Marie-Louise Vigeé Lebrun, el porcentaje se reduce a un 15,3%.

Este prejuicio se repite cuando comparamos los resultados sobre los cuadros de Felipe II de Sofonisba y Tiziano respectivamente (figuras 3

y 4) donde el 93,2% cree que el retrato de Sofonisba lo realizó un hombre y el 27,1% estima que el de Tiziano fue pintado por una mujer.

En este punto en cuestión resulta muy interesante preguntarse dónde radica el por qué de estas respuestas, habida cuenta de que, a pesar de que el alumnado se muestra proclive a las prácticas coeducativas y creen que se aplican, las respuestas muestran una serie de estimaciones estereotipadas por parte del futuro profesorado.

Las diferencias estilísticas entre las obras de Sofonisba y Tiziano ofrecen una perspectiva interesante para comprender las percepciones y prejuicios de género en el arte. Sofonisba Anguissola, una destacada pintora del Renacimiento tardío, se caracterizó por su enfoque en los retratos realistas y psicológicamente penetrantes (Chadwick, 1990) mientras que, en contraste,Tiziano, uno de los grandes maestros del Renacimiento veneciano, era conocido por su uso magistral del color y la luz.

Al analizar las diferencias estilísticas entre estos dos artistas, es importante considerar cómo estas características pueden influir en las percepciones de género. Por ejemplo, la técnica detallada y realista de Sofonisba podría asociarse erróneamente con un enfoque más "masculino" del arte, ya que se suele considerar que la precisión técnica es una cualidad típicamente masculina. Por otro lado, la expresividad emocional y el uso del color por parte de Tiziano podrían considerarse más congruentes con los estereotipos de género asociados con la sensibilidad y la emotividad "femeninas", razón que podría estar detrás de las respuestas en torno a las respuestas sobre los anteriores cuadros.

6. CONCLUSIONES

La integración del patrimonio cultural en las aulas se presenta como una herramienta valiosa y útil para abordar la coeducación en la educación infantil. Según los resultados de la encuesta realizada, aproximadamente el 50% de los estudiantes considera que el patrimonio cultural debe ser tratado como una categoría propia en la educación infantil, mientras que el otro 50% opina que debe utilizarse como una herramienta para trabajar otras competencias específicas. Esta dualidad refleja la versatilidad del patrimonio cultural como recurso educativo,

capaz de adaptarse a diferentes enfoques pedagógicos y necesidades curriculares.

El estudiantado encuestado identifica el patrimonio cultural principalmente con elementos tangibles como bienes, monumentos y obras de arte, atribuyéndoles una gran importancia como legado histórico y cultural. Sin embargo, es importante destacar la importancia del patrimonio inmaterial, como las tradiciones orales, la música y las costumbres, que también desempeñan un papel fundamental en la transmisión de la identidad cultural y la cohesión social.

Más del 90% considera que el patrimonio cultural es adecuado para lograr los objetivos mencionados en el currículo de educación infantil, como el desarrollo del conocimiento del entorno natural y cultural, así como el fomento de actitudes de aceptación y respeto hacia la diversidad. Sin embargo, existe una excepción en cuanto a la resolución de conflictos, donde un porcentaje menor de estudiantes ve al patrimonio cultural como una herramienta eficaz.

En cuanto a la relación entre patrimonio y coeducación, la mayoría percibe la existencia de colectivos infrarrepresentados cuando se trabaja el patrimonio cultural, especialmente debido a su condición de mujeres, raza y etnia. A pesar de ello, más del 64% de los encuestados considera que las prácticas coeducativas son una realidad en la educación infantil.

Los prejuicios de género también se hacen evidentes en las respuestas en torno a la autoría de obras de arte, donde tienden a asociar ciertos estilos y géneros artísticos con características específicas de género. Esta percepción estereotipada destaca la necesidad de implementar metodologías que incluyan prácticas coeducativas a la hora de abordar el patrimonio cultural con el profesorado en formación.

En resumen, la integración del patrimonio cultural en la educación infantil ofrece una oportunidad única para promover la coeducación y la igualdad de género desde una edad temprana. Sin embargo, es crucial abordar los prejuicios de género y trabajar en la inclusión de todos los colectivos en el tratamiento del patrimonio cultural en el aula.

8. REFERENCIAS

Arroyo Mora, E., & Cuenca López, J.M. (2021). Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil. RIFOP, 35(96), 109-128.

Arias Ferrer, L., & Casanova Alfonseca, E. (2018). El uso de los objetos arqueológicos en las aulas de Educación Infantil: una experiencia en un aula de cuatro años. En A. Egea Vivancos, L. Arias Ferrer y J. Santacana i Mestre (Coords.), Y la arqueología llegó al aula: la cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y del patrimonio (pp. 121-136). Trea.

Bas López, B., & García Morís, R. (2019). Tenho unha peza, teño un tesouro: a comprension do patrimonio do patrimonio cultural dende a emoción do propio, nas aulas do Grao de Educación Infantil. Adra: revista dos socios e socias do Museo do Poblo Galego, 14, 25-45.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7-74.

Borghi, B. (2010). El patrimonio de la historia y su uso didáctico. Investigación en la escuela (70), 89-100.

Cambil Hernandez, M.A., & Fernández Paradas, A.R. (2017). El concepto actual de patrimonio cultural y su valor educativo: fundamentación teórica y aplicación didáctica. En M.E. Cambil Hernández y A. Tudela Sancho (Coords.), Educación y patrimonio cultural: fundamentos, contextos y estrategias didácticas (pp. 27-46). Pirámide.

Calaf Masachs, R. (2011). Patrimonio en Asturias: cartografía de un uso social y metáforas. Her&Mus: heritage and museography, 7, 5-6.

Cacheda Pérez, M. (2022). Coeducación patrimonial en museos y patrimonio histórico-artístico: una herramienta didáctica para aplicar la perspectiva de género durante la mediación en educación patrimonial.

Canals, R., & González-Monfort, N. (2011). El currículo de Conocimiento del Medio Social y Cultural, y la formación de competencias. En A. Santisteban y J. Pagès, Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria: ciencias sociales para aprender, pensar y actuar (pp. 41-62). Síntesis.

Chadwick, W. (1990). Women, Art, and Society. Thames & Hudson.

Ciriza-Mendivil, C. D., Mendioroz, B., Hernández, J. M., & Rivero, P. (2023). El Patrimonio Cultural en la Educación Infantil. Análisis de la Percepción del Profesorado en Formación.

Cuenca López, J.M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos. Hacia la socialización patrimonial. Tejuelo: Didáctica de la lengua y la literatura. Educación, 19, 19-37.

Cuenca López, J.M., & Estepa Giménez, J. (2020). Prácticas y reflexiones en Educación Patrimonial. Investigación en la escuela, 101.

Díez Bedmar, C. (2019). Educación patrimonial desde una perspectiva de género. En A.M. García (Ed.), Educación inclusiva: estrategias pedagógicas (pp. 87-102). Ediciones Didácticas.

Epstein, J. L. (2010). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Westview Press.

Farrujia de la Rosa, J. (Coord.). (2022). Patrimonio cultural, género y educación.

Fernández, A. (2018). Coeducación en la Educación Infantil: Promoviendo la igualdad desde la primera infancia. Revista de Educación, 27(2), 123-136.

Fernández, M. (2018). Coeducación en la Educación Infantil: Estrategias para la igualdad de género desde la primera infancia. Editorial Pirámide.

Fuentes, M. (2018). Coeducación en la Educación Infantil: Estrategias para la igualdad de género desde la primera infancia. Editorial Pirámide.

García Morís, R. (2018). El paisaje tradicional asturiano en las narrativas de los niños y niñas de 6º primaria. UNES, 4, 80-100.

Guerrero Elecalde, R., & López Serrano, J.M. (2020). Trabajar la historia local de Córdoba con el profesorado en formación de Educación Primaria: percepciones sobre el museo arqueológico. Digilec: revista internacional de lenguas y culturas, 7, 85-104.

Hernández, J. (2019). Formación del profesorado en patrimonio cultural y Educación Infantil: Experiencias desde la Universidad Complutense de Madrid. Revista Iberoamericana de Educación, 80(1), 45-58.

López Fernández, J.A., & Fernández Terán, N. (2020). Valoración del profesorado en formación de educación infantil sobre su participación activa en itinerarios patrimoniales. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 39, 65-80. https://doi.org/10.7203/dces.39.17020.

López Serrano, J.M., & Guerrero Elecalde, R. (2021). Las transformaciones urbanísticas como recurso pedagógico para el estudio de la historia local de Córdoba en la formación del futuro profesorado de Educación Primaria. Anuario jurídico y económico escurialense, 54, 485-508.

Lucas, L. (2017). La importancia de la coeducación en la primera infancia. Revista de Estudios de Género, 15(1), 45-58.

Lucas, L. (2018). Exploración de la perspectiva de género en el patrimonio cultural. Revista de Estudios Culturales, 15(2), 45-60.

Lucas Palacios, L., & Delgado Algarra, E.J. (2021a). Patrimonio y coeducación en el marco curricular de la educación primaria.

Lucas Palacios, L., & Delgado Algarra, E.J. (2021b). La función coeducativa de los espacios patrimoniales. El caso del Museo Nacional de Antropología.

Martínez, L. (2017). El patrimonio cultural como recurso didáctico en la Educación Infantil: Investigaciones desde la Universidad de Barcelona. Revista de Investigación en Educación, 25(3), 567-580.

Medina, S. (2019). Integración de la coeducación y el patrimonio cultural en Educación Infantil: Reflexiones y propuestas. Revista de Investigación Educativa, 35(3), 567-580.

Moreno Vera, J.M., López Fernández, J.A., & Ponsoda López de Atalaya, S. (2022). La concepción del patrimonio en el profesorado en formación de Educación Infantil. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 26(1), 439-458. https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13789.

Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos. Estado de la cuestión y resultados de una investigación. El futuro del pasado: revista electrónica de historia, 10, 57-79.

Trabajo Rite, M., & Morón Monge, M.C. (2021). Educación patrimonial en la formación docente: una experiencia en los Cabezos de Huelva. En I. Aznar Díaz, C. Rodríguez Jiménez, M. Ramos Navajas, G. Gómez García, Desafios de la investigación y la innovación educativa ante la sociedad inclusiva (pp. 401-414). Dykinson.

Trabajo Rite, M. (2020). Promoción de una educación en patrimonio cultural inclusiva. Revista de Educación y Cultura, 8(3), 112-125.

UNESCO. (2002). Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000122814

UNA ESTRATEGIA INTERDISCIPLINAR PARA LA GESTIÓN DEL RIESGO DE DESASTRES Y LA ADAPTACIÓN AL CAMBIO CLIMÁTICO: SIATA PARA LA ESCUELA

MARIA ALEJANDRA PARRA GÓEZ
Sistema de Alerta Temprana de Medellín y el Valle de Aburrá

ADRIANA CAROLINA HERRERA-LÓPEZ
Sistema de Alerta Temprana de Medellín y el Valle de Aburrá

ELIANA PRIETO-PARRA
Sistema de Alerta Temprana de Medellín y el Valle de Aburrá

1. INTRODUCCIÓN

El Sistema de Alerta Temprana de Medellín y el Valle de Aburrá (SIATA) es un proyecto de ciencia, tecnología e innovación que hace parte de la estrategia de gestión del riesgo y la adaptación al cambio climático del Área Metropolitana del Valle de Aburrá (AMVA), autoridad ambiental en la región, que busca el fortalecimiento de capacidades a nivel local, con el fin de emitir alertas oportunas a los organismos de respuesta, a la comunidad y al público en general a partir de la integración de la investigación, el monitoreo y la educación para salvaguardar la vida de quienes habitan el territorio.

Uno de los principales propósitos del proyecto SIATA es la Apropiación Social del Conocimiento (ASC), concebida como un proceso intencionado por su naturaleza dialógica en la que se aprecian tanto los saberes expertos como los locales, facilitando intercambios bidireccionales que promueven la participación de la ciudadanía en los temas de ciencia y tecnología relacionados con la gestión del riesgo y el cambio climático. Desde esta perspectiva es importante la formación de las comunidades; del conocimiento que tengan dependerá su percepción del

riesgo y las decisiones que tomen ante una situación de emergencia. Es así, como se ha apostado por la creación de SIATA para la Escuela, esta iniciativa busca que la ciudadanía, especialmente el sector educativo conozca el territorio que habita y los diversos fenómenos físicos que lo caracterizan. A través de su implementación, se pretende proporcionar material educativo que le permita a las personas comprender los fenómenos hidrometeorológicos, geofísicos y de calidad del aire asociados a la gestión del riesgo en el Valle de Aburrá.

Para lograr este objetivo, se desarrollan contenidos en diferentes formatos, que buscan educación científica basada en un enfoque local, donde se conecte a las comunidades con su entorno, se promueva la relevancia cultural, se fomente la curiosidad, se enseñe habilidades críticas, se impulse la conservación y la sostenibilidad (Yanes et al., 2020), y se fortalezca la identidad cultural (Bustos, 2014). Esto enriquece la experiencia educativa, empodera a las personas y las prepara para abordar desafíos locales y globales (Arteaga et al., 2016), estableciendo una conexión profunda entre la educación, la ciencia y la comunidad.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA EDUCACIÓN

Para comprender y analizar el papel de SIATA para la Escuela como una estrategia de ASC basada en el contexto, es necesario tener claro el enfoque interdisciplinario desde el campo educomunicativo (Barbas, 2021). Según Morin (1999), puede significar con simplicidad, que diferentes disciplinas se sienten en una misma mesa; pero también puede querer decir, intercambio y cooperación, y devenir en alguna cosa orgánica. Según Hernández-Armenta y Domínguez (2019), si se piensa en el saber como un gran "tejido", las diferentes ciencias serían las fibras entrelazadas, cada una engendrada en el marco de una disciplina, respetando su individualidad sin descuidar su papel dentro de la totalidad. Para Morin (1999) la idea de tejidos de conocimiento estimula un entendimiento holístico y superior de los saberes que no sólo muestra estructuras similares entre ellos, sino que dispone a la mente a

esclarecer un “todo” que no se reduce a la suma de sus partes constitutivas. Desde SIATA para la Escuela se cuenta con la participación de investigadores de las ciencias de la tierra, diseñadores gráficos e investigadores sociales que conjuntamente desarrollan contenidos integrales para favorecer la comprensión científica.

Los investigadores de ciencias de la tierra del proyecto proporcionan saberes específicos relacionados con la ciencia y la tecnología para la gestión del riesgo de desastres, teniendo en cuenta que el conocimiento científico es un aspecto importante en este campo.

El diseño gráfico cumple un papel clave; partiendo de que los seres humanos comprenden el mundo por medio de los sentidos y son altamente sensibles a los estímulos visuales (Peña, 2019), la función del diseño gráfico se convierte en un elemento fundamental a la hora de llevar los contenidos científicos a las diferentes audiencias. Esta es una disciplina creativa que va más allá de una simple estética y pasa a convertirse en una herramienta versátil que ayuda a transmitir ideas, emociones y mensajes a través de textos, símbolos o ilustraciones.

Los investigadores sociales son esenciales en el proceso de transposición didáctica, partiendo de los planteamientos de Sanmartí (2022), ellos establecen puentes del conocimiento y en muchas ocasiones, reelaboran lo que dice la ciencia teniendo en cuenta varios aspectos: las teorías epistemológicas para explicar el conocimiento científico, la edad de los estudiantes, los condicionamientos sociales y los objetivos que se fija el mismo sistema educativo. La transposición didáctica tiene poco que ver con una mera simplificación de la cultura científica, ya que implica una relectura de la cultura teniendo presente tanto la epistemología de la ciencia como los valores del estudiante (Sanmartí, 2022).

2.2. EL PAPEL DE LAS HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS

Contar con herramientas didácticas permite llegar a los estudiantes de manera atractiva (Duque-Romero et al., 2022). Desde el SIATA, una de las principales estrategias del ámbito pedagógico para los procesos de ASC es la lúdica, concebida como el uso de actividades recreativas,

juegos, herramientas de exploración, aprendizaje y desarrollo personal que permiten que el conocimiento sea atractivo y motivador (Chacón, 2008). Para Piaget (1981), el juego es crucial para el desarrollo cognitivo, ya que es una forma para explorar el entorno, resolver problemas y desarrollar habilidades esenciales, lo que consideramos fundamental cuando se habla de temas que tienen que ver con la gestión del riesgo de desastres y la adaptación al cambio climático. En este punto es importante mencionar a Montessori (1909), quien explica que el juego contribuye a la autonomía, lo que también es clave para los temas que se trabajan en la estrategia SIATA para la Escuela, pues se espera que los públicos puedan desarrollar habilidades que les permita tomar decisiones. Otro punto fundamental es la visión de ciencia basada en el contexto, lo que desde el proyecto se concibe como ciencia local. En este sentido, la cultura y el entorno adquieren un gran valor para la creación de herramientas didácticas; este planteamiento pedagógico considera que es a partir de lo propio que se puede conocer y valorar lo ajeno (Salgado et al., 2018).

Las herramientas didácticas son importantes en el ámbito educativo, no solo por su capacidad para favorecer la comprensión del conocimiento, sino también por su potencial para conectar emocionalmente con el sujeto. Cuando se logra esta conexión afectiva, el aprendizaje se vuelve más significativo y profundo. Diversos autores hablan del dominio afectivo en la enseñanza de las ciencias (Blanco et al., 2010; Borrachero, 2015; Costillo et al., 2014) subrayando la importancia del componente emocional en la educación científica. Las emociones son definidas por Bisquerra (2010) como un estado complejo del organismo, destacado por una excitación o perturbación que genera una respuesta organizada como producto de la interacción con el entorno. Desde la educación científica, se busca que la enseñanza de las ciencias logre despertar y estimular emociones positivas que abran ventanas críticas a la memoria, el pensamiento y la atención (Mora, 2016). En este sentido, es de resaltar las emociones en el ámbito escolar; cuando la cabeza y el corazón funcionan lo suficientemente conectados, el aprendizaje es más eficaz (Borrachero, 2015). Las herramientas educativas posibilitan crear un entorno educativo dinámico y participativo, donde el

aprendizaje se convierte en una experiencia enriquecedora y transformadora, en la que los sujetos además de desarrollar competencias se motivan (Bohórquez et al., 2022).

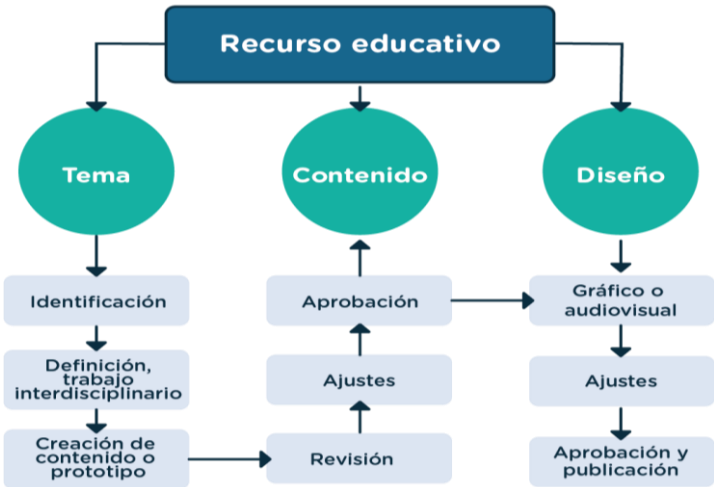
3. SIATA PARA LA ESCUELA: HERRAMIENTAS EDUCATIVAS PENSADAS EN LA CIENCIA LOCAL

Esta estrategia nació en el año 2020 durante la pandemia. Las circunstancias del momento llevaron al proyecto a pensarse otras formas de interactuar con la ciudadanía de tal manera que se pudiese continuar fortaleciendo la apropiación social del conocimiento científico local, es así, como se propusieron diversos formatos que explicaran los fenómenos ambientales del territorio, siendo los experimentos uno de los primeros productos. A medida que se fueron desarrollando diferentes herramientas educativas, se identificó el potencial que tenían para apoyar las prácticas educativas en el contexto escolar.

Es importante resaltar que, si bien los productos educativos están pensados para la ciudadanía en general, son los docentes (educación básica y media, universitarios y educadores del contexto no formal) y estudiantes quienes más los utilizan en sus prácticas educativas. Teniendo en cuenta que, uno de los principales objetivos de la apropiación social del conocimiento científico del proyecto se encuentra relacionado con la participación de todos y todas en la ciencia, la población con discapacidad surge como parte importante de este proceso, por lo que se está desarrollando materiales educativos accesibles.

Para la construcción del material educativo, se lleva a cabo una ruta de acción que inicia con la selección del tema y concluye con la elaboración del recurso educativo después de pasar por las fases de contenido y diseño, proceso que se puede visualizar en el Gráfico 1.

GRÁFICO 1. *Proceso general de elaboración de las herramientas educativas de SIATA para la Escuela*



Los formatos en los que se presentan las herramientas educativas se presentan en la tabla 1

TABLA 1*. Formatos de SIATA para la Escuela.*

Nombre	*Descripción*
Experimentos para pequeños ciudadanos científicos	Consiste en el desarrollo de experimentos con material asequible que le permita a los diferentes públicos comprender fenómenos físicos asociados a la gestión del riesgo y el cambio climático en diferentes contextos. Cada experimento se presenta en piezas gráficas digitales que contienen la descripción del experimento, los materiales, la explicación científica y algunas preguntas de análisis para favorecer el pensamiento crítico del sujeto (Gráfico 2).
Ciencia en un Minuto	Es un recurso educativo que consiste en mostrar a través de videos cortos, mediante las redes sociales, experimentos sencillos con elementos cotidianos para explicar conceptos o fenómenos científicos que se relacionan con el proyecto. En estos vídeos, participan los investigadores del proyecto SIATA y niñas y niños que hacen parte de la estrategia de Semilleros de Ciudadanos Científicos (que se explica más adelante) (Gráfico 3).

Juegos SIATA	Dentro del proyecto SIATA se entiende la lúdica como una estrategia para aprender de manera divertida, favoreciendo el interés, la curiosidad, la creatividad y el fortalecimiento de habilidades sociales, pensamiento crítico y resolución de problemas. Cada kit cuenta con el juego, las instrucciones y la cartilla de conceptualización en formato digital e impreso. (Gráfico 4)
Cuentos SIATA	Es un recurso con el que se explican temas sobre hidrología, meteorología, calidad del aire, ciencias de la tierra y cambio climático. A través de historias un poco salidas de la realidad se estimula la imaginación, la curiosidad y el interés por la ciencia, es así como cada narración enseña fenómenos científicos que se han comprendido y estructurado a partir de la investigación local para la gestión del riesgo. Las historias que se narran en la estrategia de Cuentos SIATA no tienen una estructura definida, estos se relatan teniendo en cuenta el fenómeno que se quiere explicar y las habilidades de creatividad e imaginación de los profesionales que las construyen. Estos se encuentran en formato digital e impreso (Gráfico 5).
PictoSIATA	Consiste en contenido educomunicativo digital e impreso con el que se explican conceptos y fenómenos asociados a los temas investigados del proyecto SIATA. Este se caracteriza por contener explicaciones gráficas con poco texto, favoreciendo el aprendizaje visual. Las personas acceden a este tipo de información a través de redes sociales o en las actividades de apropiación social del conocimiento realizadas en el proyecto (Gráfico 6).
Experiencias SIATA	Es un recurso educativo con el que se explica a través de material concreto (dispositivos físicos para prácticas experimentales, simulaciones), fenómenos físicos que se estudian en el proyecto. Cada experiencia contiene un dispositivo para realizar las actividades y una cartilla con explicación científica y el paso a paso para llevarlas a cabo. Este material se encuentra en formato impreso; pero en algunos casos se proporciona de manera digital para que las personas puedan imprimir y construir los dispositivos (Gráfico 7).

GRÁFICO 2. *Pieza de experimentos. Ejemplo: los vientos Alisios https://bit.ly/44LDII8*

GRÁFICO 3. *Formato Ciencia en un Minuto. Desarrollo de los experimentos de Ciencia en un Minuto https://bit.ly/3PHCN5y*

GRÁFICO 4. *Juego póker meteorológico https://bit.ly/3PMvGbM*

GRÁFICO 5. *Cuento SIATA https://bit.ly/3U1wZGn*

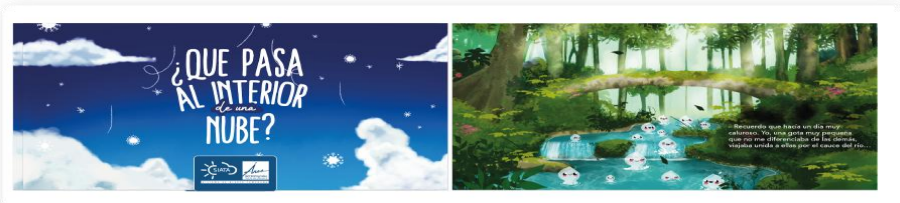
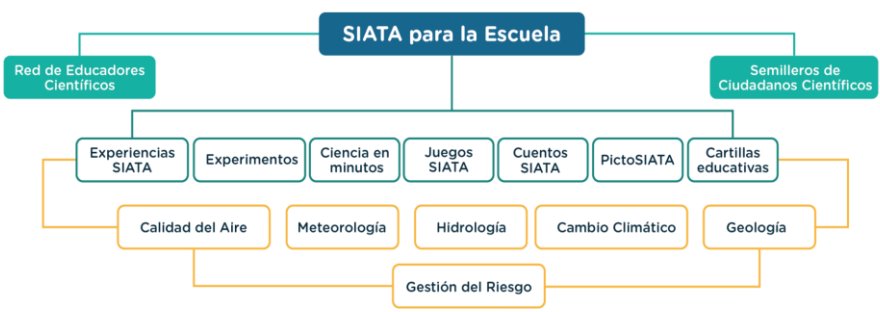


GRÁFICO 6. *Piezas educomunicativas, PICTOSIATA https://bit.ly/HVALuCmuCm*

GRÁFICO 7. *Caja del ciclo hidrológico https://bit.ly/3vA4gz1*

Continuando con lo anterior, es importante resaltar que los recursos de SIATA para la Escuela, son el insumo principal para el desarrollo de las actividades dentro de estrategias educativas que se llevan a cabo en el proyecto tales como, Semilleros de Ciudadanos Científicos (SCC), una propuesta de educación científica para niñas, niños y jóvenes y la Red de Educadores Científicos (REC), una apuesta de formación continua diseñada para aquellas personas que realizan prácticas educativas (Gráfico 8).

GRÁFICO 8. *Temas abordados en SIATA para la Escuela y su articulación con otras estrategias del proyecto.*



4. OBJETIVOS

4.1. Describir e interpretar la interacción de la ciudadanía con algunos de los contenidos generados desde la estrategia SIATA para la Escuela que son compartidos a través de las redes sociales, mediante el uso de métricas como el alcance, las impresiones y otros valores que permitan comprender su impacto en la comunicación y educación digital.

4.2. Evaluar la implementación de los materiales educativos desarrollados desde SIATA para la Escuela, a través de una entrevista a tres profesores que han hecho uso de estos, donde se pueda conocer cómo ha sido su integración en la práctica docente y su influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

5. METODOLOGÍA

Este estudio se desarrolla a partir de un enfoque cualitativo, definido en la literatura como un conjunto de métodos interpretativos que buscan comprender y representar el mundo a través de la observación y la documentación, enfocándose en recoger datos que reflejen las perspectivas y experiencias de los sujetos, subrayando la relevancia de la interacción humana y evitando la estandarización (Hernández et al., 2006; Hernández et al., 2011; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018; Corona, 2018).

La interacción en las redes sociales y las respuestas a las entrevistas realizadas a tres profesores de la REC, fueron las fuentes de información seleccionadas para recopilar los datos de esta investigación. Por un lado, se utilizó el alcance, las impresiones y la cantidad de reproducciones en las redes sociales del proyecto SIATA; por el otro, las respuestas de los profesores registradas mediante una entrevista estructurada (Folgueiras, 2016) de 11 preguntas validadas por profesionales del equipo de Educación; ésta fue enviada a los profesores vía electrónica dándoles una semana para responder por escrito. El desarrollo de la investigación se llevó a cabo entre diciembre de 2023 y febrero de 2024, después de varios años de maduración de la estrategia de SIATA para

la Escuela, donde se decide recoger información que permitiera dar respuesta a los objetivos planteados en el presente estudio.

5.1. Descripción del contexto y los participantes

Esta investigación se lleva a cabo en el Valle de Aburrá, subregión de Antioquia, Colombia, esta se conforma por 9 municipios (Caldas, La Estrella, Itagüí, Sabaneta, Envigado, Bello, Copacabana, Girardota Y Barbosa) y un distrito especial de ciencia tecnología e innovación (Medellín).

5.1.1. Contexto digital

Este estudio se introduce en el ecosistema digital de las redes sociales del proyecto SIATA para evaluar el alcance de algunos productos educativos publicados. Las plataformas seleccionadas incluyen Instagram y YouTube, representando un campo de interacción multifacético donde un público diverso interactúa con el contenido educativo. El contexto digital se caracteriza por su fluidez y por la variedad de usuarios que participan; desde profesores que buscan integrar estos recursos a sus planes de estudio, estudiantes que los utilizan para enriquecer su aprendizaje, hasta un público general que busca educación continua o que presentan interés en los temas tratados. Al ser un contexto dinámico, se requiere de un enfoque flexible y adaptativo para su análisis. En la tabla 2, se presentan los datos de cada una de las cuentas utilizadas para esta investigación.

***TABLA 2**. Número de seguidores por red social y fecha de apertura.*

Red social	Nombre de la cuenta	Fecha de apertura	Número de seguidores a enero del 2024
Instagram	@siatamedellin	Febrero 2017	17.028
Youtube	siatamedellin	Enero 2011	1.470

Las redes sociales generan métricas que informan sobre diversos asuntos que permiten evaluar la visibilidad y el alcance de los contenidos

publicados. Para este estudio se decide analizar alcance e impresiones en Instagram y para el caso de YouTube, número de reproducciones. En Instagram, el alcance se refiere al número total de cuentas únicas que han visto la publicación o historia, esto incluye las interacciones; mientras que las impresiones indican la cantidad total de veces que la publicación o historia ha sido vista y el número de cuentas a las que les llegó, estas incluyen tanto las veces que aparece en el feed de alguien como las veces que se muestra en la página de exploración o en los perfiles. Las impresiones no se limitan a usuarios únicos, una sola persona puede ver la misma publicación varias veces, por lo que cada vista cuenta como una impresión. Es importante aclarar que el algoritmo de Instagram cambia en el tiempo lo que hoy se conoce como el alcance, en años anteriores se le nombraba impacto, esta aclaración es importante porque algunas de las cifras utilizadas en la investigación son del año 2021.

En esta misma línea, las reproducciones en YouTube corresponden al número de veces que un video ha sido visto por los usuarios, para medirlas, la plataforma toma en cuenta varios aspectos: no basta con hacer clic para que el contador registre una visita, estas serán tomadas en cuenta después de aproximadamente 30 segundos de la reproducción; si el video es visto varias veces desde el mismo dispositivo solo se contabilizará una reproducción y deben pasar 30 minutos para que la información en la cookie sea eliminada y una nueva reproducción aparezca en el contador; si un video de YouTube se inserta en un sitio web externo, las reproducciones pueden o no ser contadas, por lo que las impresiones se refieren al número de veces que se muestra el video a los usuarios en la página de inicio.

5.1.2. Profesores de aula

Los profesores que participaron en este estudio fueron seleccionados mediante la técnica de muestreo incidental o por conveniencia, cada uno ejerce su práctica educativa en instituciones de educación básica en diferentes municipios del Valle de Aburrá, a excepción de uno, quien desarrolla su ejercicio docente fuera de este territorio. Este último caso se consideró con el interés de conocer la influencia de la estrategia de

SIATA para la Escuela en otros territorios cercanos con características similares, su testimonio puede dar cuenta de aspectos que son valiosos para fortalecer dicha estrategia. Algunas de estas instituciones educativas se ubican en zona rural. En la tabla 3, se presenta la información sociodemográfica de los participantes.

***TABLA 3**. Datos de los profesores participantes.*

Profesor	Género	Edad	Formación	Años de experiencia en la práctica educativa (años)	N° de estudiantes a cargo	Nivel educativo	Municipio	Zona
Sofía	F	39	Licenciada en básica primaria con énfasis en Lenguaje	20	23	Docente multigrado (escuela nueva)	Copacabana	Rural
Andrés	M	41	Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental	16	140	Secundaria	Medellín	Rural
Martín	M	43	Ingeniero Ambiental	5	220	Secundaria	El Peñol	Urbana

5.2. Análisis de los datos

Para analizar la información se utilizaron como técnicas el Análisis de Redes Sociales (ARS) y el Análisis de Contenido (AC). Para entender mejor la primera, es importante partir de lo que significa una red, Mitchell (1969) la define como un conjunto de conexiones entre un número determinado de personas, dichas conexiones poseen la cualidad distintiva de que al observarlas en su conjunto es posible deducir el comportamiento social de los individuos involucrados. De acuerdo con Kuz et al. (2016), las estructuras sociales están configuradas de tal modo que el ARS puede informar sobre su morfología y topología específicas.

En el ARS, las métricas son un insumo clave, estas permiten realizar mediciones para describir las relaciones entre los sujetos que interactúan con el contenido. También posibilita un número extenso de cifras para estudiar distintas propiedades de la red (Kuz et al., 2016), así como

describir e interpretar a través de los datos. Para el presente estudio los datos permiten evaluar la relevancia de las herramientas educativas en la educomunicación a través de las redes sociales e identificar aspectos que permitan potenciar y mejorar la información educativa que se desarrolla desde SIATA para la Escuela. Si bien se utilizan técnicas cuantitativas para recopilar la información, la naturaleza epistemológica de la investigación es cualitativa.

Para el análisis de contenido se hizo uso de la información generada por los profesores a través de la entrevista, utilizando el programa MAXQDA24. Esta es una técnica para interpretar una variedad de textos, ya sea en formato escrito, audiovisual o cualquier otro medio que contenga registros de información. Incluye transcripciones de entrevistas, discursos, documentos y videos. La información que se interpreta busca revelar detalles sobre diferentes aspectos y fenómenos de la sociedad y lograr generar teorías (Campos y Mújica, 2008). Para esta investigación se establecieron dos categorías y cuatro subcategorías iniciales; y surgieron dos categorías y una subcategoría emergentes (resaltadas en negrita) (tabla 4).

***TABLA 4**. Categorías de análisis.*

Categoría	Subcategoría	Descripción
Uso de las herramientas educativas	Frecuencia en el uso (tiempo)	La frecuencia se refiere a la regularidad o la cantidad de veces que se utiliza un material didáctico en el proceso de enseñanza y aprendizaje (años, intensidad horaria).
	Uso colectivo de herramientas educativas (colegas y estudiantes)	El uso colectivo se refiere a la utilización compartida de materiales didácticos por parte de un grupo de personas, como estudiantes, docentes o comunidades educativas.
	Desafío en el uso	Los desafíos en el uso de las herramientas educativas se refieren a las dificultades y obstáculos que se enfrentan al implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje.
Articulación de las herramientas educativas	Uso de herramientas educativas en el currículo	El uso de herramientas didácticas para el desarrollo de estrategias de aula se refiere a la utilización de diversas herramientas y recursos para diseñar, organizar y estructurar las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula.
	Utilidad de las herramientas educativas	La utilidad de las herramientas didácticas en el contexto escolar se refiere al valor que le da el docente para enriquecer y optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Transformación educativa		La transformación educativa se refiere al papel que cumplen las herramientas didácticas de SIATA para la Escuela en los procesos de enseñanza y aprendizaje con un enfoque innovador.
Afectividad en el aprendizaje		La afectividad en el aprendizaje se refiere al papel que cumplen las herramientas de SIATA para Escuela en la dimensión emocional y afectiva que influye en el proceso de aprendizaje.

5.3. Asuntos éticos y calidad en la investigación

Se llevó a cabo un procedimiento que aseguró el respeto, la confidencialidad y la privacidad de los profesores que participaron de manera voluntaria en el estudio, además, se aplicaron aspectos de integridad y calidad de la investigación (Rodríguez y Valldeoriola, 2009). A los participantes se les fue entregado el consentimiento informado para que fuera firmado, aceptando su participación en el estudio, en este se garantiza la protección de su identidad, haciendo uso de pseudónimos, asimismo, la protección de sus datos personales de acuerdo con la Ley 1581 de 2012 de Colombia.

6. RESULTADOS

6.1. SIATA para la Escuela en redes sociales

Teniendo en cuenta el objetivo 4.1, para este análisis se procedió a interpretar los resultados en torno a las cuentas alcanzadas y las impresiones para PictoSIATA y Experimentos para Pequeños Ciudadanos Científicos. Mientras que para YouTube se analizaron los resultados frente a las visualizaciones e impresiones de Cuentos SIATA y de Ciencia en un Minuto.

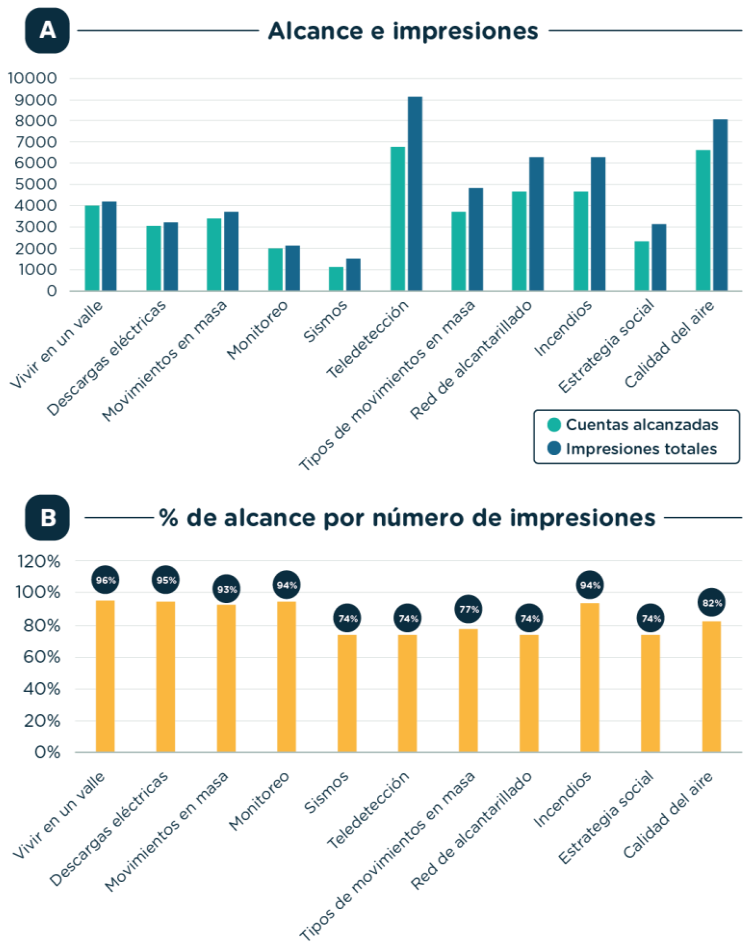
6.1.1. PictoSIATA en Instagram

Se analizaron 11 entregas de contenido en diversas temáticas (Gráfico 9a) entre 2021 y 2024. El tema con mayor número de cuentas alcanzadas e impresiones totales fue teledetección con drones, que explicaba el papel que cumple esta disciplina en temas de gestión del riesgo de desastres en el Valle de Aburrá, seguido de calidad del aire y red de

alcantarillado (Gráfico 9a). De acuerdo con los resultados, aunque teledetección mostraba el mayor número de impresiones, las cuentas alcanzadas se comportaron similar a calidad del aire. Aunque Sismos fue una publicación que parece haber tenido cifras menores, la mayoría de las personas a las que les llegó la información, ingresaron al contenido.

El Gráfico 9b explica el porcentaje de cuentas alcanzadas según el número de impresiones. La estrategia en términos generales se puede considerar exitosa, pues entre el 74% y 96% de las personas que les aparece el contenido, se interesan y lo leen.

GRÁFICO 9. *Métricas PICTOSIATA*



6.1.2. Experimentos para pequeños ciudadanos científicos en Instagram

Se analizaron 49 piezas educomunicativas en las que se presentan experimentos publicados en esta red social durante el 2020 y el 2021. El Gráfico 10 muestra el alcance obtenido por cada una, donde además, es posible identificar las piezas con mayor alcance. De igual forma, se identifican cambios en ciertos momentos, por ejemplo, hasta el experimento sobre humedad relativa y absoluta, el alcance estaba por debajo de 200 cuentas; sin embargo, para los experimentos siguientes se empiezan a evidenciar aumentos que pueden estar relacionados con el tema (por ejemplo, cambio climático y construcción de instrumentos de monitoreo).

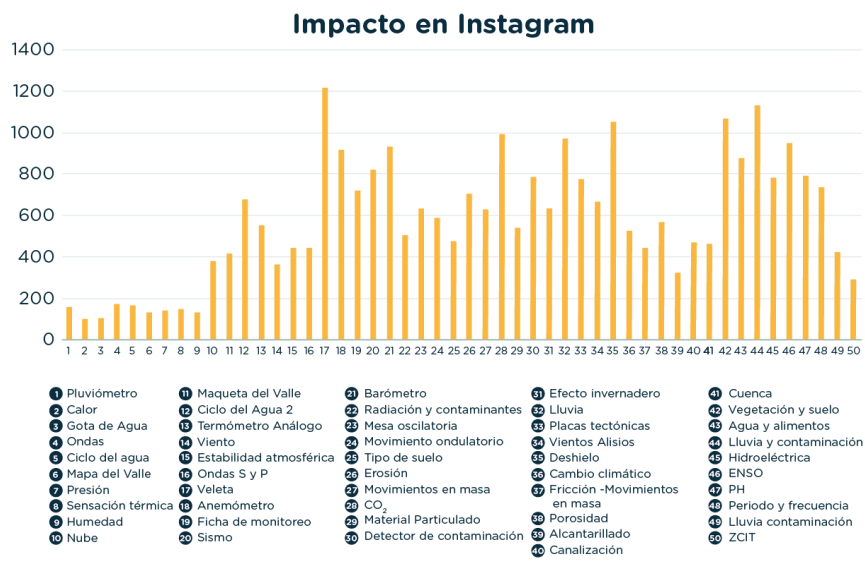
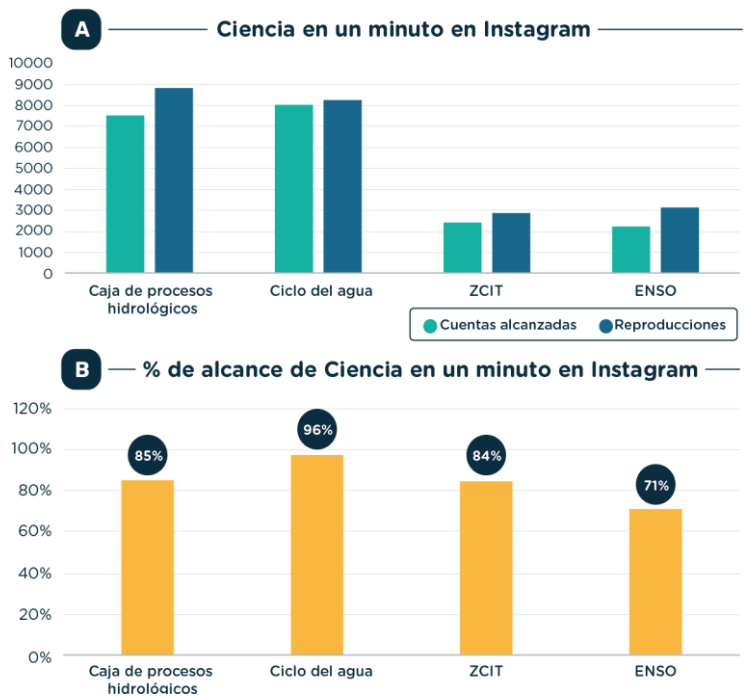


GRÁFICO 10. *Métricas Experimentos para Pequeños Ciudadanos Científicos en Instagram*

6.1.3. Ciencia en un Minuto en Instagram

Se analizaron cuatro videos de Ciencia en un Minuto publicados en 2023, donde es posible observar dos publicaciones con mayor alcance (Gráfico 11a). En general, las publicaciones muestran que el alcance es cercano a las reproducciones, es decir, que las personas a las que les llegó el video entre el 70% y el 98% observaron la publicación completa, esto indica que, para ciclo del agua, casi la totalidad de las personas a las que les llegó el contenido lo observaron (Gráfico 11b).

GRÁFICO 11. *Métricas Ciencia en un Minuto en Instagram*



6.1.4. Cuentos SIATA en YouTube

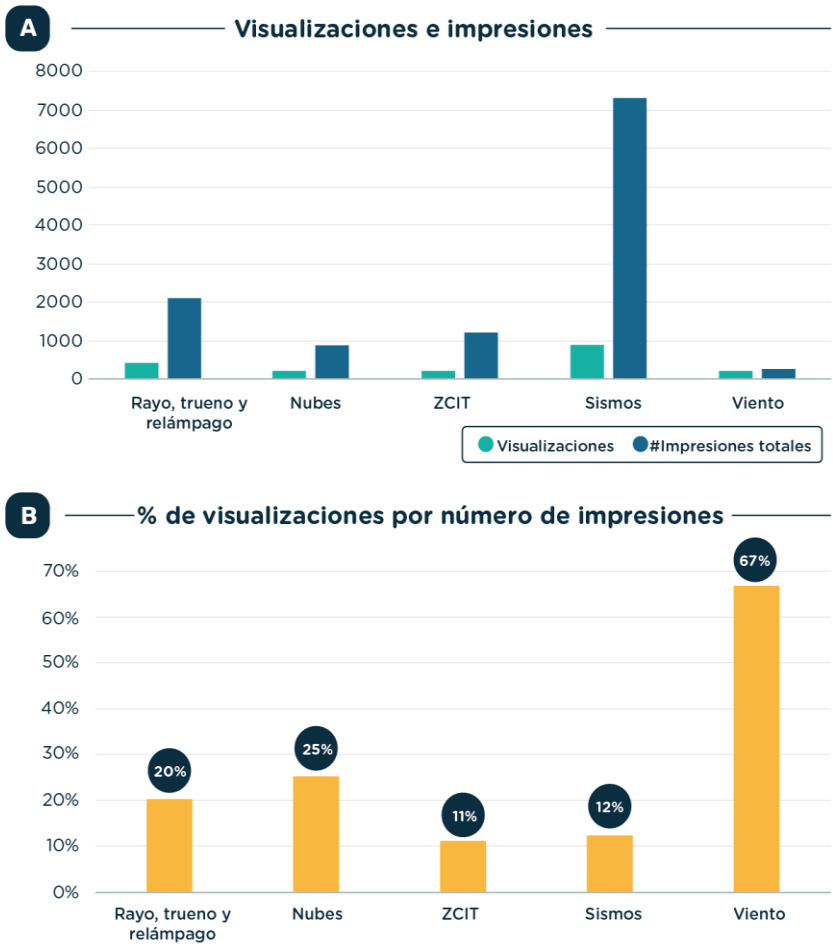
Se analizaron las métricas para cinco cuentos publicados entre 2021 y 2024 (Tabla 5). Los resultados muestran que las impresiones son

mayores en relación con las visualizaciones, es decir, aunque el contenido les llegó a las personas, no todos ingresaron a este (Gráfico 12a). Es importante resaltar que este resultado puede estar vinculado a que el material es utilizado en su mayoría por profesores en sus prácticas educativas del día a día. Aunque la gráfica parece presentar cifras pequeñas, los datos informan que por lo menos 134 personas interactuaron con el cuento, esta cifra para los objetivos de apropiación del proyecto se puede considerar positiva. De acuerdo con el Gráfico 12b, el 67% de las personas que accedieron al cuento sobre el viento, observaron la publicación completa (Gráfico 12b).

***TABLA 5**. Fechas de publicación de los cuentos en YouTube.*

Nombre del Cuento	Fecha de Publicación
¿Es un rayo, trueno o relámpago?	23 de junio de 2021
¿Por qué tiembla la tierra?	24 de agosto de 2022
La ZCIT ¡Dónde los vientos se encuentran!	2 de mayo de 2022
¿Qué pasa al interior de una nube?	31 de enero de 2022
El viento	1 de febrero de 2024

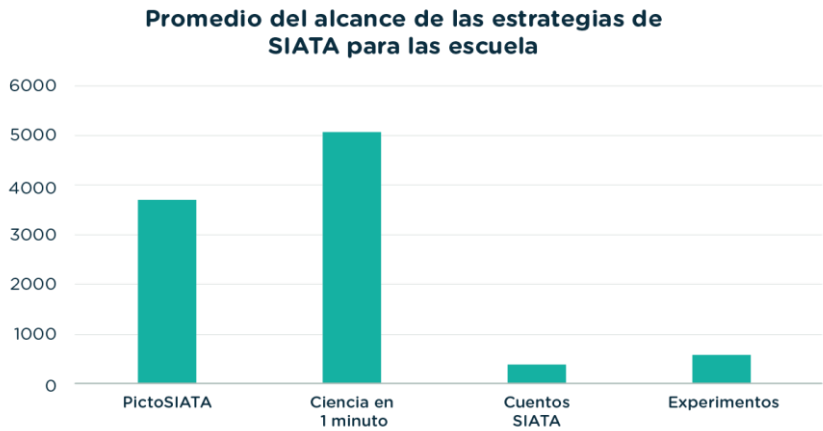
GRÁFICO 12. *Métricas Cuentos SIATA en YouTube*



6.1.5. Promedio del alcance

Después de analizar algunos de los contenidos generados desde SIATA para la Escuela en Instagram y YouTube, es posible identificar que, de acuerdo con el promedio del alcance, Ciencia en un Minuto es el formato con mejores resultados (Gráfico 13).

GRÁFICO 13. *Promedio del alcance de los formatos de SIATA para la Escuela en redes sociales*



6.2. SIATA PARA LA ESCUELA: IMPLEMENTACIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Teniendo en cuenta el *objetivo 4.2*, se presentan los resultados de las entrevistas, de acuerdo con las categorías y subcategorías de análisis de propuestas para la investigación (Tabla 6)

TABLA 6*. Resultados de los profesores a partir de la entrevista.*

Categoría/Subcategoría	Caso Sofía	Caso Andrés	Caso Martín
Uso de las herramientas educativas/Frecuencia en el uso (tiempo)	La profesora Sofía expresa que viene utilizando durante tres años las herramientas educativas del proyecto, mencionando estrategias como, experiencias SIATA (diario del investigador, estación meteorológica), Juegos SIATA (investicake, póker meteorológico, rompecabezas), Ciencia en un Minuto y PictoSIATA. Cada una con una intensidad horaria variable. Las más utilizadas son la estación meteorológica en la que	Andrés informa que ha utilizado herramientas como experiencias SIATA (el diario del investigador, la estación meteorológica) y Juegos SIATA (el póker meteorológico) durante un año. La estación la utiliza diariamente en las tardes para la toma de datos, el diario, una vez por semana, mientras que el póker meteorológico estuvo exhibido durante un periodo escolar (10 semanas) en una cartelera.	Aunque los profesores y otros públicos en general tienen acceso al material educativo virtual, Martín solo mencionó que le fue entregado el póker meteorológico (Juegos SIATA). De acuerdo con sus declaraciones, hace dos años lo utiliza e invierte en él ochos horas por semestre.

	registran los datos diariamente (dos veces al día) y el diario del investigador, una bitácora en la que los estudiantes registran la información y construyen sus productos de investigación. Las demás herramientas se emplean de manera estratégica para concluir un proceso o afianzar conceptos puntuales.		
Uso de las herramientas educativas/Uso colectivo de herramientas educativas (colegas y estudiantes)	A pesar de que Sofía desarrolla su práctica de aula como docente multigrado y es la única profesora en la sede rural de la institución, ha encontrado espacios para socializar las estrategias, involucrando a otros colegas y animándolos a utilizarlas. La profesora dice: "Compartí algunas en el Encuentro Subregional de Microcentros Rurales en el año 2023", "de forma detallada les conté la experiencia y el portal de SIATA (educación) de donde pueden tomar información muy valiosa". La profesora también expone: "Algunos colegas se interesaron y les compartí el correo de SIATA Educación". Con respecto a los estudiantes, la profesora manifiesta que participan activamente en tareas de monitoreo meteorológico, ellos le recuerdan la hora para tomar los datos y además les gusta el ejercicio de ir y registrar lo observado.	Andrés, manifiesta que realizó la gestión para compartir las herramientas educativas con sus colegas, pero no obtuvo respuesta. Sin embargo, algunos profesores que trabajaron con él en un proyecto pudieron conocerlas y familiarizarse con ellas pero no las utilizaron: "Las ofrecí, pero no fueron usadas". "Otros compañeros trabajaron conmigo en un proyecto sobre meteorología y cambio climático desde las áreas de Ciencias Naturales, Tecnología y Matemáticas". "los profes no usaron la estación pero participaron en el proyecto, usaron los datos y realizaban otras actividades sin la estación". En cuanto al uso del material con los estudiantes, Andrés manifiesta: "la estación la usábamos en el descanso yo la armaba, los estudiantes me acompañaban, pero para pasar los datos lo hacía yo porque los computadores del colegio no tenían el puerto micro sd, entonces lo debía hacer en mi casa" Por el contrario, con el póker meteorológico, el profesor	Martín declara estar trabajando con una colega y su intención de compartir el material, de acuerdo con su expresión es algo que apenas está empezando a hacer: "...estoy trabajando con una compañera y la idea es compartirle el material". Con respecto a la participación de los estudiantes, el profesor parece darle la posibilidad de que aprendan haciendo uso del material; sin embargo, fueron pocas las unidades codificadas: "Los jóvenes interactúan muy bien con las cartas".

		optó por imprimir el juego y pegarlo en una cartelera durante un periodo académico, esta fue su elección para evitar daños: “el juego como tal no lo usé con los estudiantes porque algunos rayan las cosas”. Esto también se generó porque el profesor pensó que el material se debía devolver al proyecto.	
Uso de las herramientas educativas/Desafío en el uso	Sofía declara haber tenido pocos desafíos en torno al uso de las herramientas, incluso, parece sentirse tranquila porque cuenta con el apoyo del proyecto para superar las dificultades con las que se encuentre: “Desafíos pocos, pero siempre he tenido el apoyo del equipo de SIATA educación para resolverlo”.	Retomando fragmentos de la subcategoría anterior, los desafíos expresados por Andrés tuvieron que ver con los posibles daños que se le pudiesen generar al material; con respecto a la estación fue similar: “como se hacía en momentos de descanso se corría el riesgo que la dañaran con los balones”. Otro de los desafíos del profesor con respecto al uso de la estación tuvo que ver con el tiempo: “El uso de la estación resultó retador por el tiempo que se debía invertir para el monitoreo”.	Los desafíos de Martín con respecto al uso también se asocian a los posibles daños que puedan generar los estudiantes a la herramienta, algunas de sus expresiones fueron: “No, lo único negativo es estar muy pendiente del material ya que algunos estudiantes las doblan” , “...lo dejan en el suelo por lo que hay que estar muy pendiente para que no se pierdan o se dañen”.
Articulación de las herramientas educativas /Uso de herramientas educativas en el currículo	Sofía informa que las estrategias de SIATA para la Escuela se abordan en asignaturas del currículo como Ciencias Naturales: “Algunas herramientas proporcionadas por SIATA se ajustan a los contenidos curriculares del área de Ciencias Naturales”, y menciona temas puntuales que hacen parte del plan de área de dicha asignatura: “son de gran apoyo para el desarrollo de temas como el ciclo del agua”. Cabe mencionar que la profesora aunque no menciona otras	El profesor Andrés utilizó el material desde diversas asignaturas. Ciencias Naturales es clave con respecto a estos contenidos, el profesor mencionó adicionalmente Matemáticas y Tecnología. Además, resaltó su utilización en ciertas estrategias de enseñanza como, prácticas experimentales, incluso para temas de divulgación institucional: “Los aprendizajes de esta secuencia están incorporados en la malla curricular de ciencias naturales de 7° en el cuarto	Martín manifiesta que la herramienta es utilizada en la asignatura de Ciencias Naturales, además menciona algunos temas en los que es clave para generar explicaciones, resaltando la importancia de abordar la meteorología como un tema educativo dada la crisis ambiental: “...son temas pertinentes en el área de ciencias naturales, máxime cuando se habla de alteraciones del medio ambiente y cómo estas influyen en la vida del

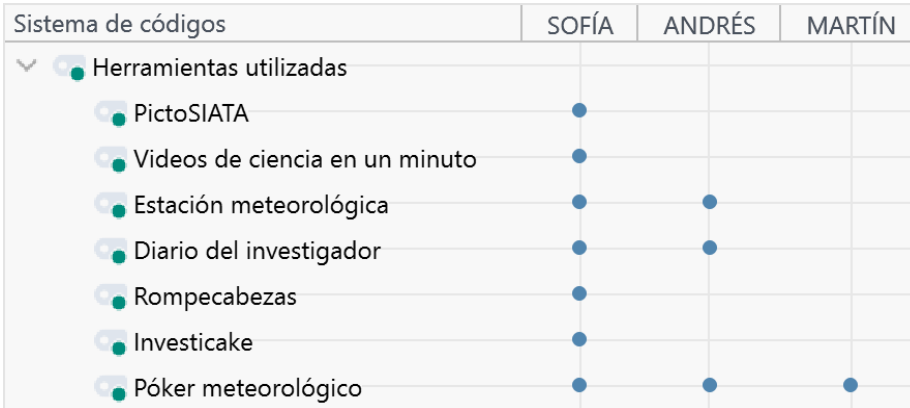
	áreas o los proyectos obligatorios institucionales, expone que aborda temas como “el clima, la gestión del riesgo”; el primero asociado a las Ciencias Sociales y el segundo a los Planes Escolares para la Gestión del Riesgo de Desastres (PEGRD). Sofía mencionó que las herramientas le han permitido formular propuestas didácticas.	periodo”“Ciencias Naturales, Tecnología y Matemáticas”. “Estos recursos los he usado en actividades prácticas”, “experimentos”, “proyectos de investigación”,“lecciones temáticas”, “difusión institucional de conceptos meteorológicos”.	hombre y este a su vez como incide en la estabilización del entorno”.
Articulación de las herramientas educativas /Utilidad de las herramientas educativas	Esta fue una de las subcategorías con más unidades codificadas; varias expresiones de Sofía dan cuenta de la forma en la que las herramientas de SIATA para la Escuela han generado beneficios a sus prácticas educativas desde lo pedagógico y didáctico: “En mi caso, son un apoyo excepcional, puesto que mi formación es en lenguaje, la forma en que han sido diseñadas permiten aprender de una manera sencilla y muy explícita, logrando los propósitos planteados”. Uno de los aspectos que resalta la profesora es el hecho de utilizar un lenguaje que le permita comprender mejor el contenido: “...es diseñado con un lenguaje asertivo…” . Uno de los principios bases del proyecto SIATA es que las herramientas que se generen le permita a las personas comprender el lenguaje científico y tengan la capacidad de utilizarlo en su contexto cotidiano, en este sentido, el	Andrés valora estas herramientas en el aula, por brindarle la posibilidad de poder desarrollar prácticas educativas más dinámicas e interactivas, favoreciendo la participación de los estudiantes. Además, resalta el hecho de favorecer una educación situada. Algunas de sus expresiones textuales fueron: “Una posibilidad para diversificar la enseñanza y el aprendizaje al proporcionar recursos interactivos y contextualizados sobre temas relacionados con el ambiente y la meteorología”, “Lo que puede hacer que el aprendizaje sea más significativo y contextualizado para los estudiantes”.	El profesor resalta la utilidad de este juego partiendo de las necesidades actuales de los estudiantes, que han llevado a pensar desde hace mucho tiempo en la importancia de generar prácticas educativas, donde los estudiantes participen y sean activos con la gestión del conocimiento. Martín resalta el valor de esta herramienta para acercar a los estudiantes a la cotidianidad. Estas fueron algunas de sus declaraciones: “Son muy buenas para estudiar casos de la cotidianidad”, “...y los fenómenos ambientales que ellos experimentan en el día a día”, “El proceso del juego es mejor para el aprendizaje y más en estos tiempos que los jóvenes no quieren tanta teoría sino actividades interactivas donde ellos comprendan más fácilmente los conceptos dados”.

	diseño gráfico del material facilita la comprensión del mismo. La profesora también resalta el hecho de que las herramientas sean pensadas a partir del contexto, permitiendo comprender mejor el territorio local: "...ayudan a desarrollar comprensiones acerca de cambio climático, variabilidad climática, además para conocer y reconocer el territorio". Por último, Sofía también expresa que el contenido es clave para fortalecer la alfabetización científica, teniendo en cuenta que los contenidos que se desarrollan en el proyecto buscan la ASC. Los profesores identifican en este material un insumo para favorecer el aprendizaje de las ciencias en su contexto educativo: "fortalecer la alfabetización científica desde el aula".		
Transformación educativa	Las unidades codificadas dan cuenta de la importancia que Sofia le da al material educativo que ha utilizado, asociándolo a la transformación educativa. De acuerdo con sus declaraciones, las herramientas le permiten innovar en el aula y fortalecer procesos de aprendizaje de una manera más efectiva, logrando el empoderamiento de sus estudiantes con respecto a su entorno cercano: "conocer el territorio y lo que en él converge, articulado con los procesos de	Las unidades codificadas dan cuenta del papel que tiene las herramientas de SIATA para la Escuela para abordar temas de relevancia en la actualidad, que implican la recopilación de datos claves en la toma de decisiones y en el desarrollo del pensamiento científico: "participan activamente en el registro de datos" "consultando los medios informativos (cartelera del póker meteorológico", "experimentando y aprendiendo desde la práctica". "Estos recursos han contribuido al aprendizaje significativo crítico de	Retomando algunas de las declaraciones de Martín, que también fueron codificadas en la categoría "utilidad de las herramientas educativas", se puede inferir que este material le permite innovar en el aula y generar estrategias de enseñanza que favorecen el aprendizaje de los estudiantes y los acerca a su contexto. En cuanto a la última categoría, que surgió durante el análisis sobre indicios de "afectividad

	aprendizaje es una forma efectiva de obtener la apropiación social del conocimiento.", "...me permite orientar mi práctica de una forma adecuada e innovadora".	los estudiantes" "facilitan el aprendizaje de conceptos complejos mediante actividades interactivas".	en el aprendizaje", no se identificaron unidades.
Afectividad en el aprendizaje	Sofía en diversas ocasiones mencionó aspectos asociados al vínculo que existe entre las emociones y el aprendizaje. Según sus declaraciones, el material de SIATA para la escuela, favorece la motivación e interés de los estudiantes y les posibilita aprender de una manera sencilla: "Los estudiantes se sienten motivados con su utilización", "El material es excelente, lo cual hace que el trabajo con ellas sea interesante". Incluso, la profesora resalta el diseño y la estética del material didáctico: "Las herramientas tienen un diseño hermoso, la forma en que han sido diseñadas permiten aprender de una manera sencilla y muy explícita".	De acuerdo con las declaraciones de Andrés, interactuar con las herramientas educativas que se han desarrollado desde SIATA para la Escuela, han suscitado la curiosidad de los estudiantes, esto es reiterativo por parte del profesor: "se ha despertado su curiosidad". También se declararon otras emociones como interés.	

Al concluir el análisis de los casos, se pudieron identificar asuntos en los que las unidades codificadas de cada uno muestran similitudes y diferencias. Para la primera subcategoría, sobre "frecuencia en el uso", el Gráfico 14 muestra las herramientas que utilizaba cada profesor, logrando identificar que Sofía, aprovecha en buena medida los productos en diversos formatos con una alta intensidad horaria. Tanto Andrés como Sofía contaban con la estación meteorológica y el diario del investigador, siendo materiales de uso frecuente.

GRÁFICO 14. *Herramientas utilizadas por cada profesor*



Para la subcategoría "uso colectivo de las herramientas educativas (colegas y estudiantes)", todos los profesores han hecho un esfuerzo por incluir a otros colegas para que conozcan el material y lo utilicen en sus prácticas. Con relación a la participación de los estudiantes, es importante resaltar que los profesores los involucran de tal modo que la construcción del aprendizaje sea activa y ellos sean protagonistas en esta.

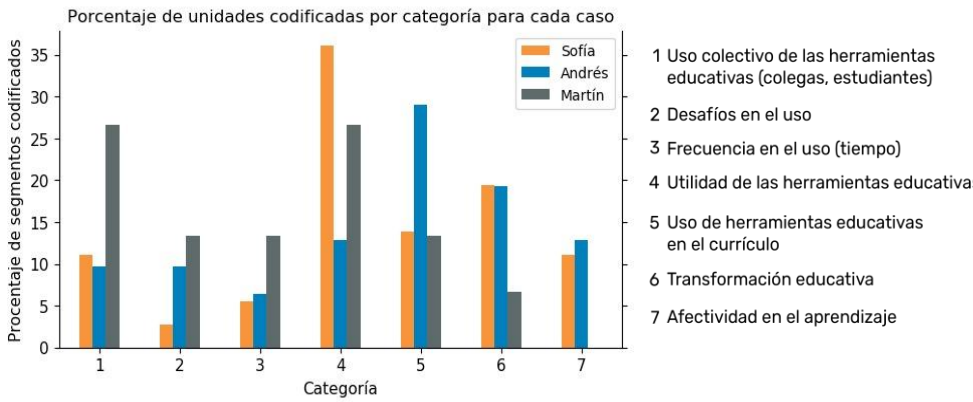
Con respecto a los "desafíos en el uso", Andrés y Martín expresaron dificultades similares, el temor al daño. Por su parte, la profesora Sofía no los puntualizó, sus declaraciones indicaban que estos podrían estar más relacionados al dominio de la herramienta o del contenido; sin embargo, reiteró el apoyo del proyecto para favorecer su uso. Sobre el "uso de herramientas educativas en el currículo", los tres profesores expresaron utilizar como signatura clave Ciencias Naturales, aunque Andrés también mencionó Matemáticas y Tecnología, Sofía, pese a que no habló de otras áreas, sí señaló temas que corresponden a Ciencias Sociales y a proyectos institucionales obligatorios.

Una de las subcategorías con mayor número de unidades codificadas fue "utilidad de las herramientas educativas", donde se resaltó el hecho de que se desarrollaran a partir del contexto, favoreciendo de esta manera la educación científica local. Sobre la categoría "transformación educativa" es importante resaltar que las declaraciones de los profesores permitieron evidenciar el papel que cumplen las herramientas en temas de innovación educativa y como un insumo clave para abordar los desafíos

actuales, como la crisis climática y ambiental, lo que puede contribuir a un aprendizaje significativo que favorezca la toma de decisiones.

Finalmente, para la categoría "afectividad en el aprendizaje" es importante mencionar algunas emociones que Sofía y Andrés declararon y han movilizado el aprendizaje de sus estudiantes a través de las herramientas, tales como motivación, interés y curiosidad. En el Gráfico 15, se presenta el porcentaje de las unidades codificadas a partir de las entrevistas para cada profesor, de acuerdo con las categorías y subcategorías propuestas para el análisis.

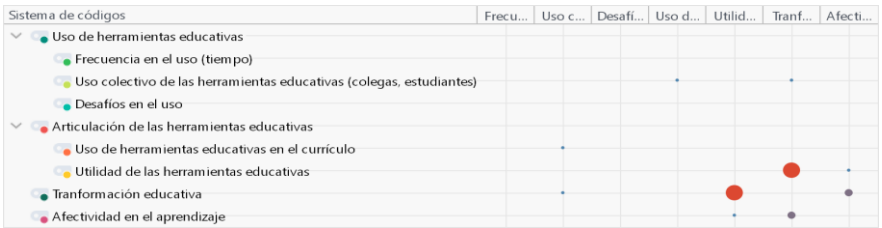
GRÁFICO 15. *Porcentaje de unidades codificadas para cada caso, según las categorías de análisis*



6.2.1. Relación entre códigos

Con respecto al nivel de relación entre códigos, se considera necesario el uso de otros instrumentos que permitan enriquecer el nivel de vinculación entre estos. Sin embargo, a partir de la entrevista, fue posible identificar que la relación más fuerte se dio entre transformación educativa y utilidad en las herramientas educativas (círculo rojo). Otra relación un poco más débil fue transformación educativa y afectividad en el aprendizaje (Gráfico 16).

GRÁFICO 16. *Relación entre códigos*



7. DISCUSIÓN

Luego de analizar las herramientas de SIATA para la Escuela mediante el uso de métricas de las redes sociales y las entrevistas a los docentes, se presenta la discusión de acuerdo con los objetivos propuestos para el presente estudio. Para el *objetivo 4.1* los comentarios se exponen a continuación:

7.1. Sobre las redes sociales

A lo largo del tiempo el proyecto ha ido creciendo y teniendo mayor reconocimiento en la región, esto ha permitido que el número de seguidores en redes sociales haya aumentado, lo que se podría relacionar con el crecimiento en el impacto de las publicaciones. En el caso de Instagram, aunque desde su apertura en 2017 siempre se ha procurado generar contenido que responda a los objetivos de esta red social, para el 2020, tiempo de pandemia, fue clave para fortalecer los canales virtuales del proyecto, este fue un periodo donde nacieron la mayoría de formatos de SIATA para la Escuela. De acuerdo con otros estudios, Instagram es la red social más eficaz entre el público joven (Sánchez-Vizcaíno y Bada, 2019), lo que ha podido contribuir en el alcance que han tenido los materiales educativos publicados a través de este medio.

YouTube, pese a ser una de las redes sociales más antiguas del proyecto, es quizá la que menos fuerza tiene. Se pudo identificar en el caso de los cuentos, que es necesario trabajar en el fortalecimiento de las herramientas didácticas del proyecto y visibilizarlas a través de este canal. Anteriormente, YouTube estaba pensado para la publicación de contenido

técnico, dirigido a un público más específico, después de una reevaluación se decide convertirlo en un canal para compartir material educomunicativo, necesidad que también se ha identificado en la literatura (Colás-Bravo y Quintero-Rodríguez, 2023). Los cambios en dicho canal han implicado una transición que ha llevado tiempo y que requiere un trabajo constante para posicionarlo en temas de educación.

También es importante mencionar que los cuentos publicados en YouTube abordan temas científicos para que las niñas, niños y jóvenes comprendan asuntos asociados a la ciencia local del Valle de Aburrá, por lo que una buena parte de las personas que utilizan el contenido son los profesores y otros actores que abordan temas educativos para sus clases; es claro que las personas que visualizan ciertos contenidos tienen un interés común (De Salas, 2010).

Otro aspecto importante tiene que ver con las temáticas que se abordan en la estrategia de SIATA para la Escuela. Para los experimentos se identificó que hubo un mayor alcance para aquellas piezas sobre cambio climático, algo similar sucedió con los experimentos que implican el desarrollo de un instrumento de medición. El lenguaje familiar al parecer también favoreció las impresiones; aquellas piezas que contenían palabras como, sismos, viento o lluvia, le llegó a más personas. Lo anterior podría estar relacionado con el algoritmo empleado por las redes sociales (Campos-Pellanda y Bueno-Fernandes, 2022).

7.2. Sobre la entrevista a los profesores

Para presentar la discusión del *objetivo 4.2* de este estudio, se realizará acorde a las categorías y subcategorías propuestas para los estudios de caso.

Con respecto al *"uso de las herramientas educativas"*, para *"la frecuencia en el uso (tiempo)"* es importante plantear estrategias que permitan aumentar el uso que los profesores hacen de las herramientas didácticas, incluso es necesario reforzar la interacción de los docentes con los medios digitales para que accedan al material educativo. Para el *"uso colectivo de las herramientas educativas (colegas, estudiantes)",* los

profesores se esfuerzan y muestran interés por compartir con sus colegas las herramientas didácticas; sin embargo, algunas expresiones dan cuenta de que ha sido difícil despertar suficiente interés. Esto lleva al proyecto a pensarse cómo provocar a estos docentes a que también participen y puedan hacer uso del material, en especial el que se encuentra en línea, teniendo en cuenta el potencial que tienen las redes sociales (Marín-Díaz y Cabero-Almenara, 2019). Tal vez sería propicio generar un acercamiento para que se articulen al proyecto y utilicen los insumos que se generan desde éste.

Con los estudiantes se espera un papel protagónico que les permita desde un enfoque constructivista proveer herramientas para que construyan su propio conocimiento, en el caso de la profesora Sofía, fue claro el hecho de que los estudiantes se involucren, propongan, reflexionen a través del contacto y uso de las herramientas. Para Andrés y Martín se evidenciaron mayores dificultades por asuntos como los recursos de la institución. Si bien, el proyecto SIATA proporciona las herramientas didácticas en formato físico y digital, las instituciones deben contar con elementos que les permitan hacer uso de estas, por ejemplo, la disponibilidad de un computador. Lo anterior también se encuentra relacionado con los *"desafíos en el uso",* pues aparte de los obstáculos antes mencionados, los profesores también manifiestan limitaciones de tiempo y preocupación por los daños que se pudiesen generar en el material, lo que se relaciona con las barreras de control expuestas por Charpentier (1995). Sofía fue la única que al parecer no presentó desafíos con relación a los posibles daños, de acuerdo con sus declaraciones, los desafíos estaban más relacionados al dominio de los temas o del uso de las herramientas didácticas; sin embargo, decía estar tranquila por el apoyo brindado por el proyecto.

Con relación a la categoría *"articulación de las herramientas educativas",* para "u*so de herramientas educativas en el currículo",* se pudo identificar que los profesores asocian los temas ambientales a las ciencias naturales. Esto ya lo han expresado otros investigadores quienes exponen que los asuntos ambientales en el currículo escolar generalmente no se abordan desde una mirada holística, limitándose a la

perspectiva de áreas como las ciencias naturales (Cardona, 2012). Aunque se presentaron otros temas en los que los profesores vinculan las herramientas, no mencionaron las asignaturas con las que se relacionan. Andrés fue el único profesor que mencionó las matemáticas y la tecnología, teniendo en cuenta que él utilizó las herramientas a partir de un proyecto interdisciplinario.

Sobre la *"utilidad de las herramientas educativas"* es importante resaltar dos asuntos mencionados por los profesores; el primero, es el hecho de que las herramientas didácticas están pensadas para comprender el territorio, uno de los principios para desarrollarlas es la visión de ciencia local para que no se siga cayendo en la dinámica de conocer mejor otros territorios antes que el propio; por ejemplo, en la experiencia ha sido recurrente que las niñas, niños y jóvenes tengan mayor conocimiento de las estaciones del año en los extratrópicos (verano, invierno, primavera y otoño), por el contrario, no tienen claridad de que en el trópico existen temporadas secas y temporadas de lluvia. Conocer el entorno cercano fortalece la identidad cultural (Bustos, 2014) de su territorio. El segundo, es el lenguaje que se utiliza para presentar el contenido; los profesores resaltaron el hecho de emplear un lenguaje amigable para ellos y aunque sigue conservando la rigurosidad técnica, el hecho de utilizar imágenes e intervenir con diseño las herramientas educativas puede estar favoreciendo que sea más comprensible para ellos. Esto es un punto muy importante para evitar reduccionismos distorsionantes sobre la ciencia, favoreciendo una contribución a la formación del espíritu crítico (Gil y Vilches, 2006).

Sobre la *"transformación educativa",* diversas expresiones de los profesores permiten evidenciar el aporte de las herramientas didácticas para abordar problemáticas actuales, como la crisis climática, la calidad del aire en el territorio entre otros, siendo una estrategia innovadora que le proporciona a los estudiantes y profesores insumos para comprender desde una postura crítica y reflexiva (Latorre, 2021) del entorno que habitan, contribuyendo así al fortalecimiento del pensamiento científico. Aunque la transformación educativa fue una categoría que emergió a través de las respuestas de los docentes y puede implicar un análisis más

amplio, este primer ejercicio, le permite al proyecto evaluar el aporte que está generando en las escuelas.

Finalmente, para la *"afectividad en el aprendizaje"* diversos autores han resaltado la importancia de que el dominio afectivo atraviese la enseñanza de las ciencias (Caballero y Blanco, 2007; Garritz y Ortega, 2013; Garritz y Mellado, 2014); los profesores mencionaron emociones que se promovieron a través del uso de las herramientas de SIATA para la Escuela como, curiosidad, interés, motivación; resaltando la conexión entre el componente emocional y el aprendizaje. Aquí el diseño juega un papel importante, como ya se mencionó antes, de esta manera, la estética, la emoción y el aprendizaje se conectan.

8. CONCLUSIONES

Sobre las redes sociales, se puede decir en términos generales que las herramientas que se analizaron han tenido una respuesta positiva por parte de los usuarios, pues en la mayoría de los casos, el número de personas que ingresaron a la publicación es cercana al número de personas a las que les llegó. Es importante resaltar que desde el proyecto no se paga publicidad por lo que el alcance es orgánico y llega a las cuentas que de acuerdo con el algoritmo de las redes sociales, muestran interés por los temas, esto a su vez podría limitar el número de personas que visualizan el contenido, pues como ya lo han demostrado los resultados de investigaciones como la de Sánchez-Vizcaíno y Bada (2019), estrategias como los anuncios pueden generar mayor efectividad para posicionar una marca o producto.

En cuanto a los estudios de caso, es claro que el papel de las herramientas didácticas pensadas y diseñadas con base en el contexto son fundamentales para fortalecer la ASC en el territorio, generan una oportunidad que favorece procesos de enseñanza y aprendizaje que conectan con los intereses y motivaciones de los profesores y los estudiantes (Mora, 2016), y contribuyen a la transformación educativa.

Es importante mencionar que toda la creación del material educativo en el proyecto se ha desarrollado desde el conocimiento profesional de las

personas que participan en su construcción, pero ninguno es experto en formatos específicos como la elaboración de cuentos, juegos, infografías, entre otros, siendo un aprendizaje constante y evolutivo que le ha permitido a dicho proyecto crecer y replantearse diferentes formas de fortalecer la ASC. Quedan algunos interrogantes; con respecto a las redes sociales como canal de divulgación es importante cuestionarse si es la forma más efectiva para compartir este contenido, teniendo en cuenta, por ejemplo, el poco alcance de algunas publicaciones, es decir no todas las estrategias o las temáticas de SIATA para la Escuela son potencial digital, quizá algunas deban ser en formato impreso y entregadas a los interesados. Por otro lado, sigue abierta la pregunta frente a la contribución de esta estrategia a la transformación educativa y para finalizar, Es claro que esta estrategia de ASC tiene potencial en los públicos de las instituciones educativas, el interrogante radica en cómo potenciar esta estrategia para que muchos docentes del valle utilicen el material como contenido didáctico en el aula.

Este estudio representa una de las primeras apuestas por indagar sobre el papel que han tenido las herramientas educativas de SIATA para la Escuela en la ciudadanía, donde se incluyen los seguidores de Instagram y YouTube, y algunos profesores de la educación básica, por lo que hubo algunas limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los resultados. Las métricas de las redes sociales ofrecen diversos datos que no fueron tomados en cuenta porque no estaban disponibles, dificultando algunos análisis. En cuanto a la entrevista a los profesores, es importante contar con otros instrumentos de recopilación de información, que permitan ampliar el análisis y tener una visión más profunda de las experiencias de los mismos, realizar otro tipo de entrevistas y acompañarlos durante sus clases para observar cómo utilizan las herramientas en el contexto real (entrevistas en profundidad, ejercicios etnográficos), estas son otras posibles estrategias que entregarán información de valor, posibilitando la identificación de patrones de uso, desafíos y oportunidades de mejora. Asimismo, sería interesante realizar estudios de desarrollo para evaluar el impacto a largo plazo del uso de las herramientas didácticas, esto podría incluir seguimiento de resultados

de aprendizaje, cambios en la metodología de enseñanza y adaptaciones realizadas por los profesores.

9. REFERENCIAS

Arteaga Valdés, E., Armada Arteaga, L., & Del Sol Martínez, J. L. (2016). La enseñanza de las ciencias en el nuevo milenio. Retos y sugerencias. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 69-176. Recuperado de http://rus.ucf.edu.cu/

Barbas Coslado, Á. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, 10(14), 157-175.

Bisquerra, R. (2010). El marco conceptual de las emociones. En R. Bisquerra (Ed.), *Educación Emocional y bienestar* (pp. 59-85). Wolters Kluwer.

Blanco Nieto, L., Caballero Carrasco, A., Piedehierro, A., Guerrero Barona, E., & Gómez del Amo, R. (2010). El Dominio afectivo en la Enseñanza/ Aprendizaje de las Matemáticas. Una revisión de investigaciones locales. Campo Abierto, 29(1), 13-31.

Bohórquez Álvarez, D. E., & Otálora Calderón, B. Y. (2022). Influencia del uso de las herramientas y estrategias didácticas en el aula. *Panorama*, 16(31). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343971615003

Bonilla Sánchez, A. (1989). La importancia actual del conocimiento científico. Momento Económico (48), 2-4. http://ru.iiec.unam.mx/id/eprint/2011

Borrachero Cortés, A. (2015). *Las emociones en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en Educación Secundaria* [Tesis de doctorado]. Universidad de Extremadura, España. http://hdl.handle.net/10662/3066

Bustos Velazco, E. H. (2014). Enseñanza de las ciencias y cultura: múltiples aproximaciones. En A. Molina Andrade (Ed). *La importancia de la relación cultura, territorio y enseñanza de las ciencias* (83-101). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Bueno-Fernandes, A. C., & Campos-Pellanda, E. (2022). Estereotipos de género en TikTok e Instagram: un experimento de ingeniería inversa para entender los mecanismos de los algoritmos de las redes sociales. *Universitas-XXI*, 37, pp. 247-270. https://doi.org/10.17163/uni.n37.2022.10

Caballero Carrasco, A., & Blanco Niño, L. (2007). *Las actitudes y emociones ante las Matemáticas de los estudiantes para Maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura.* Comunicación presentada en el Grupo de Trabajo. Simposio de Investigación y Educación Matemática, Universidad de La Laguna, España.

Cardona, J. D. (2012). *Concepciones sobre Educación Ambiental y desarrollo profesional del profesorado de ciencias experimentales en formación* [Tesis de doctorado]. Universidad de Huelva, España. http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/6158

Chacón, P. (2008). El Juego Didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje. ¿Cómo crearlo en el aula?. *Nueva Aula Abierta*, 16.

Charpentier, C. (1995). *Barriers to environmental education in Costa Rican State Universities: Theory, analysis and recommendations for intervention programs* [Published doctoral dissertation]. University of Idaho, Moscow.

Colás-Bravo, P & Quintero-Rodríguez, I. (2023). YouTube y aprendizaje: Una revisión bibliográfica sistemática. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(1), 47-63. https://doi.org/10.15366/reice2023.21.1.003

Corona Lisboa, J. L. (2018). Investigación Cualitativa: Fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. *Vivat Academia*, 144, 69-76. https://doi.org/10.15178/va.2018.144.69-76

Costa, J. (2012). *Cambio de paradigma: la Comunicación Visual* [Publicación en foro en línea]. Foro alfa. https://foroalfa.org/articulos/cambio-de-paradigma-la-comunicacion-visual

Costillo Borrego, E., Borrachero Cortés, A., Dávila Acedo, A. M., & Brígido Mero, M. M. (2014). Valoración por los profesores en formación del dominio afectivo en las salidas al medio natural como actividades de enseñanza-aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7(1), 213-220. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.793

De Salas Nestares, I. (2010). La publicidad en las redes sociales: de lo invasivo a lo consentido. *ICONO 14, Revista de comunicación y tecnologías emergentes,* 8(1), 75-84.

Duque-Romero, M. V., & Acero-Quilumbaquín, E. C. (2022). Herramientas educativas como apoyo en la enseñanza. *Mendive. Revista de Educación*, 20(4), 1099-1108. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962022000401099&lng=es&tlng=es

Folgueiras Bertomeu, P. (2016). Técnica de recogida de información: La entrevista. *Documento de trabajo*. Universidad de Barcelona.

Garritz, A., & Mellado, V. (2015). El Conocimiento Didáctico del Contenido y la afectividad. En A. Garritz, S. Daza, & G. Lorenzo (Eds.), *Conocimiento Didáctico del Contenido. Una perspectiva Iberoamericana* (pp. 229-264). Academia Española.

Garritz, A., & Ortega-Villar, N. (2013). El aspecto afectivo en la enseñanza universitaria. Cómo cinco profesores enseñan el enlace químico en la materia condensada. En V. Mellado, L. Blanco, A. Borrachero, & J. Cardenas (Eds.), *Las Emociones en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias y las Matemáticas* (pp. 279-306). DEPROFE.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education.

Hernández Sampieri, R, Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2011). *Metodología de la investigación*. McGRAW-HILL Education.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGRAW-HILL Education.

Hernandez-Armenta, I.,, & Domínguez, A. (2019). Evaluación de Percepciones Sobre la Interdisciplinariedad: Validación de Instrumento para Estudiantes de Educación Superior. *Formación universitaria*, 12(3), 27-38. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000300027

Kuz, A., Falco, M., & Giandini, R. (2016). Análisis de redes sociales: un caso práctico. *Computación y Sistemas*, 20(1), 89-106.

Latorre Cosculluela, C., Sierra Sánchez, V., & Lozano Blasco, R. (2021). *El docente del siglo XXI: Enfoques y metodologías para la transformación educativa.* Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Marín-Díaz, V., & Cabero-Almenara, J. (2019). Las redes sociales en educación: desde la innovación a la investigación educativa. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 25-33, 2019. DOI: https://doi.org/10.5944/ried.22.2.24248

Mitchell, J.C. (1969). *Social Networks in Urban Situations: Analyses of Personal Relationships in Central African Towns*. Institute for Social Research, University of Zambia.

Montessori, M. (1909). *El Método De La Pedagogía Científica*. Casa editorial Araluce.

Mora, F. (2016). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama (8a reimpresión)*. Alianza Editorial.

Moraima Campos, M., & Auxiliadora Mújica, L. (2008). El análisis de contenido: Una forma de abordaje metodológico. *Laurus*, 14(27), 129-144.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Peña Casallas, N. (2020). El diseño gráfico más allá de la experiencia visual-óptica. *Bitácora Urbano Territorial*, 30(2), 101–112. https://doi.org/10.15446/bitacora.v30n2.81512

Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 2, 13-54.

República de Colombia, Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible. (2012). Política de protección de datos personales. Ley 1581 de 2012. https://www.minambiente.gov.co/politica-de-proteccion-de-datos-personales/#:~:text=Ley%20de%20Protecci%C3%B3n%20de%20Datos,de%20naturaleza%20p%C3%BAblica%20o%20privada.

Rodríguez, G., & Valldeoriola, R. (2009). *Metodología de la investigación*. UOC.

Salgado Medina, R. M., Keyser, U., & Ruiz de La Torre, G. (2018). Conocimientos y saberes locales en tres propuestas curriculares para educación indígena. *Sinéctica*, (50). https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-003

Sánchez-Vizcaíno, I., & Bada Olara, M. C. (2019). *Análisis de la publicidad en las redes sociales.* Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Comillas, Universidad Pontificia. Microsoft Word - TFG NSVL DEFINITIVO.docx (comillas.edu)

Sanmartí, N. (2022). Enseñar y aprender Ciencias: algunas reflexiones. https://www.redcientificaescolar.com/post/ense%C3%B1ar-y-aprender-ciencias-algunas-reflexiones-neus-sanmart%C3%AD

Yanes Watson, B. I., Alegría Puertas, M., & Donald Torres, E. M. (2020). La educación: factor principal para el desarrollo local. *EduSol*, 20(72), 15-31.

OPINIÓN, VALORACIÓN CRÍTICA Y PROPUESTAS DE MEJORA DEL ALUMNADO DE HUMANIDADES SOBRE EL MÁSTER DE PROFESORADO

JUAN PATRICIO SÁNCHEZ-CLAROS
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

La inevitable realidad de considerar la enseñanza como una profesión regulada, junto con la necesidad de dotar a los cuerpos docentes de la conveniente formación para que tal ejercicio profesional pueda ser desempeñado con garantías de efectividad y solvencia, ha conducido al desarrollo de diferentes modelos de *aprendizaje* de la docencia. Es preciso resaltar este hecho dado que si bien los estudios de magisterio han contado con una fértil historia, resulta conocido que a medida que se escala en los niveles educativos, aquélla necesidad de formación antes indicada ha recibido una respuesta cada vez menos enfática. Consecuencia de esta situación es que el profesorado de Infantil o Primaria precisen de cuatro años de Grado para su formación (tres, en el anterior sistema pre-Bolonia), mientras que los niveles superiores como mucho recibieron apenas un curso (el CAP, de "adaptación pedagógica", según su antigua denominación), con el que se asumía que todos los requerimientos para convertirse en un profesional de la educación podían quedar resueltos. Tal pretensión, enfrentada a los tiempos de eclosión de la educación comprehensiva, la extensión de los niveles obligatorios y el *boom* del fenómeno del malestar docente, puso en evidencia las insuficiencias del CAP y la necesidad de ampliar su naturaleza, su sentido, su contenido y su extensión temporal.

El actual Máster de Profesorado es una respuesta a esta evidencia. Aun con sus límites, supone una sustancial mejora sobre aquel longevo modelo que certificaba una supuesta *aptitud* pedagógica y, en consonancia

con las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior, pretende dignificar la actividad docente elevando hasta el nivel de posgrado la titulación específica que habilite para su desempeño.

Esta instauración, con llevar ya más de diez años de implantación en nuestro sistema, desde el curso 2009-2010, ha sido y aún sigue siendo objeto de críticas y propuestas de modificación y perfeccionamiento (Benarroch et al., 2013; Escudero et al., 2019). El natural afán por comprender la evolución de un título profesionalizador que afecta a la totalidad del futuro docente de Secundaria y Bachillerato, la necesidad de someter a criterios de verificación válidos y fiables el uso dado a los recursos públicos que las universidades emplean en la titulación, junto a la voluntad académica de perfeccionar los aspectos organizativos, metodológicos y didácticos del mismo, han conducido a una proliferación importante de investigaciones que buscan dar respuesta a estos interrogantes.

1.1. COMPETENCIAS Y EEES

Asomándonos a esta literatura y atendiendo a los aspectos estudiados por la misma, vemos que en un primer momento, el énfasis es puesto en la vinculación entre el entonces relativamente novedoso tema de las competencias, y su desarrollo y articulación en el recién llegado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), bajo cuya ordenación se situaba el entonces reciente Máster de Profesorado.

Unos primeros resultados aportados por Buendía et al. (2011), tras estudiar esta temática en la totalidad de las especialidades del Máster en la Universidad de Granada, establece que las competencias más valoradas por aquél alumnado pionero eran el fomento del espíritu crítico, reflexivo y emprendedor, la adquisición de estrategias para la estimulación del esfuerzo del estudiante y de su capacidad para aprender, y finalmente la disposición de recursos para fomentar la convivencia en el aula y poder así abordar los problemas de disciplina y la resolución de conflictos.

Arjona (2012), en una investigación llevada a cabo en la Universidad de Málaga, aunque no se especifican cuáles son las especialidades abordadas, concluye con el reconocimiento de una satisfacción generalizada

respecto de las competencias adquiridas, y distinguiendo en aquéllas valoradas más positivamente, entre las que se encuentran las materias relacionadas con la práctica de la profesión docente, y las menos valoradas, que incluyen la formación sobre publicaciones científicas y alguna formación específica como la relacionada con lenguas extranjeras.

Una posición contrastante con las anteriores es la que ofrecen Pérez Navío y Rodríguez Moreno (2012), quienes analizan las asignaturas de innovación docente en la Universidad de Jaén, vinculando la incorporación de estas materias sobre innovación, temática constituida en uno de los ejes de la formación y la acción docente, con reflexiones ante el EEES. Los autores recogen un generalizado sentir de que se ha recibido poca información del funcionamiento del EEES por parte del alumnado, y que la universidad no posee los recursos adecuados para la adaptación que el nuevo escenario formativo exige. Se demanda en consecuencia que se analicen las necesidades formativas del alumnado para poder atenderlas de modo más riguroso, si bien se percibe positivamente el plan de estudio, a pesar de las insuficiencias apuntadas.

1.2. COMPETENCIAS DEL PROFESIONAL DOCENTE

Un segundo foco de atención es el constituido por los estudios sobre las competencias del profesional docente. Serrano y Pontes (2017) realizan su investigación sobre las distintas especialidades de la Universidad de Córdoba, distribuidas en cuatro áreas: ciencias experimentales, ciencias instrumentales, ciencias sociales y humanidades. Su objeto de interés es la importancia formativa concedida a los objetivos y competencias profesionales. Encuentran que el alumnado presenta expectativas elevadas pero valoran de forma más baja su nivel de desarrollo en la mayoría de los casos; que los objetivos mejor valorados son los vinculados con valores humanos, éticos y sociales; y que las competencias menos desarrolladas fueron las relacionadas con aspectos prácticos visibles en la actividad real una vez en el aula. En cuanto a su percepción como docentes noveles, consideran la profesión docente una actividad que esencialmente consiste en buscar, obtener, procesar y comunicar información (ya sea oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia),

transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sola Reche et al. (2020) se interesan por la opinión sobre las competencias profesionales que debe tener un docente, en un estudio sobre la totalidad de especialidades en la Universidad de Granada, y sus conclusiones señalan que se otorga gran importancia a estimular al estudiante de cara al proceso de aprendizaje, a fomentar habilidades críticas, así como al desarrollo de competencias asociadas a la creación de un clima de confianza y comunicación en el aula. Se valoran positivamente las competencias de saber planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje en equidad, educación emocional y valores, igualdad de derechos, respeto a los derechos humanos y principios de accesibilidad universal, igualdad, no discriminación y cultura de paz.

1.3. CREENCIAS Y EXPECTATIVAS DEL ALUMNADO

Guerrero y Benítez (2021), observando once especialidades de la Universidad de Málaga, sopesan la opinión del alumnado en cuanto a su implicación y perspectivas profesionales. En primer lugar, se reconoce que la formación obtenida anteriormente a la realización del Máster no les ha permitido recibir una instrucción adecuada en el ámbito pedagógico. Aún así, un tercio de los consultados considera inútil, poco apropiado e innecesaria la titulación. Esta situación se extiende a la implicación del alumnado, que parece circunscribirse casi exclusivamente a lo que sucede en el aula y a lo que acontece en el proceso lectivo, sin entrar en otros componentes más epistemológicos de la formación en educación. La inmensa mayoría del alumnado ambiciona dedicarse a la profesión docente una vez concluya su formación, en buena parte, quizás, apoyados por la vocación que dicen poseer.

López Calatayud y Botella Nicolás (2022) se preguntan sobre las creencias, expectativas y valoración de asignaturas en la especialidad de Música de la Universidad de Valencia. Encuentran extendida la creencia de que la función docente requerirá de una formación continua a lo largo de toda su trayectoria, aunque también atribuyen un componente innato que puede ayudar en dicha función. La función de este futuro

profesorado, según expresan, no consistirá únicamente en enseñar, sino también en educar al alumnado. Destacan las expectativas depositadas en la obtención de recursos músico-instrumentales de su especialidad, y valoran positivamente que en el Máster participen profesores de secundaria en ejercicio, ya que les aportan experiencias y conocimientos de la realidad educativa. Existe la creencia de que la duración que tiene el Máster es excesiva. Puede que esa valoración se fundamente en la dificultad para compaginar los estudios con otras tareas, como el trabajo, y en este sentido algunos estudiantes demandan otras modalidades de estudio además de la presencial.

Sánchez-Cabrero y Pericacho-Gómez (2022) estudian todas las especialidades de la Universidad Alfonso X, tratando de definir el perfil social y formativo, así como las expectativas del alumnado. Éste resulta ser mayormente vocacional y sin experiencia docente. Dos tercios consideran que la sociedad no tiene buena opinión de los docentes, y un tercio guarda mal recuerdo de sus docentes de ESO. La inmensa mayoría ven adecuada la formación del Máster, aunque también se considera necesario ampliar dicha formación.

1.4. RASGOS PARTICULARES DEL PERFIL DOCENTE

Pasando a considerar algunos rasgos particulares que perfilan la identidad docente, Pontes, Poyato y Oliva (2015) estudian en el Área de Ciencia y Tecnología del Máster en la Universidad de Córdoba las concepciones sobre el aprendizaje y modelos de profesorado. Tales concepciones están alineadas en mayor medida con un enfoque centrado en el alumno, insertas en el marco constructivista. A pesar de tal reconocimiento, encuentran también que se produce una mayor coherencia en las respuestas próximas al modelo transmisivo centrado en el profesor y en el currículo, que en el modelo centrado en el alumno, lo que supone un limitado afianzamiento de este último modelo en la parte de la muestra que parece sustentarlo.

Las cuatro áreas de la Universidad de Córdoba anteriormente mencionadas (ciencias experimentales, instrumentales, sociales y humanidades) son objeto de atención por Serrano y Pontes (2016), quienes vienen realizando un seguimiento de las opiniones en torno a distintos aspectos

del Máster que nos ocupa. En esta ocasión se tratan de las necesidades formativas en el futuro docente ESO, y encuentran que esas necesidades percibidas son de cuatro tipos: Necesidad de formación didáctica y psicopedagógica frente a disciplinar, necesidad de formación metodológica y didáctica para mejrar la motivación, el diseño de actividades, la convivencia, el trabajo en equipo y la mejora de la comunicación oral, necesidad de formación en TIC y uso de mapas conceptuales, y necesidad de formación en atención a la diversidad y necesidades educativas especiales.

En la Universidad Católica de Valencia, Ballester, Mula y Mula (2017) investigan cuáles son las actitudes ante rasgos de lo que denominan el "deber ser" docente. La mayor unanimidad se concreta en que el profesor debe actuar como agente de cambio en las vidas de sus alumnos. Existe una mayor disposición de las mujeres en cursos de actualización, mayor compromiso con la equidad y empeño en favorecer a los alumnos con mayores dificultades académicas, mientras que la mayor disposición de los hombres es su interés por lecturas pedagógicas. Se encuentran asimismo con una tendencia hacia la reducción de la importancia otorgada al factor vocacional.

1.5. ASPECTOS PARTICULARES DE LA FORMACIÓN Y LA DIDÁCTICA

Otros focos de interés han tenido por objeto diversos aspectos particulares de la formación y la didáctica. Así, las percepciones sobre el aprendizaje cooperativo, tan relevante en la pedagogía contemporánea, fueron estudiadas por Gil Molina (2015) en seis especialidades de la Politécnica de Valencia, encontrando que el alumnado consideraba haber realizado un elevado número de aprendizajes relacionados con la materia y con la aplicación de dichos conocimientos, como técnicas de trabajo en grupo y estrategias docentes. Pero aún reconociendola como una metodología práctica, real y útil, se la considera novedosa y que supone un gran esfuerzo para profesorado y alumnado.

Pontes, Poyato y Oliva (2018), en las áreas científico-técnicas de la Universidad de Córdoba, investigaron las creencias sobre la enseñanza en ciencias. Encontraron que tienden a identificarse con planteamientos de carácter constructivista, y con una aceptación acrítica y superficial

de modelos innovadores, que pueden ser abandonados ante las primeras dificultades de la práctica docente.

Por lo que respecta al Prácticum, Gil-Molina et al. (2018), en la Universidad Politécnica de Valencia, se preguntaron por su utilidad y satisfacción. En general se produce una valoración positiva, sobre todo en cuanto a la utilidad formativa de las prácticas y su sistema de evaluación. Se dan diferencias entre las valoraciones del alumnado y del profesorado-tutor acerca de la organización de las prácticas, los agentes implicados y la utilidad de las mismas.

1.6. PROCESO DE FUNCIONAMIENTO DEL MÁSTER

Finalmente, las investigaciones se preguntan por el propio proceso de funcionamiento del Máster. Cachón Zagalaz et al. (2015), en una encuesta al profesorado y alumnado de una universidad del sur de España sin especificar, preguntan sobre las aportaciones del Máster a la formación del profesorado, la calidad docente y los intereses personales. Sus resultados apuntan a cuatro conclusiones: 1. El profesorado piensa que el Máster aporta muchos conocimientos a la formación de los futuros docentes de secundaria, mientras que el alumnado tiene un criterio diferente y opinan que contribuye poco o casi nada a su formación, y solo consideran positivas las informaciones que reciben sobre el funcionamiento de los centros. 2. El profesorado valora como muy alta su labor docente, mientras que el alumnado opina todo lo contrario. 3. Se puede comprobar que el profesorado del Máster, en general, tiene una mala opinión del alumnado, de sus intereses y de sus conocimientos previos, cuestión dispar con las opiniones de los estudiantes, que se consideran suficientemente preparados. Y 4. Los estudiantes opinan que el profesorado de secundaria es el que les aporta conocimientos prácticos, y que estos son los que tienen más importancia para su formación.

Este apartado de funcionamiento del Máster es el que parece arrojar las críticas más sensibles y extendidas. Sebastián-Alcaraz y García-Rubio (2021), en un trabajo en la especialidad de Geografía e Historia de dos universidades, la de Almería y la de Valencia, preguntan por un tema clave: la coordinación docente. Obtienen que las dificultades en la coordinación resultan más patentes en las asignaturas específicas que en las

materias relacionadas con la psicopedagogía y sociología. Una de las razones es que algunas asignaturas de especialidad son impartidas por varios docentes, lo que dificulta su coordinación. Se confirma la repetición de muchos de los contenidos, lo que lleva a falta de aprovechamiento del escaso tiempo del Máster y a falta de interés por esos contenidos reiterados. Se echan de menos ciertos contenidos que los estudiantes consideran oportunos, como son la atención a la diversidad, programación, salidas profesionales o gestión de situaciones conflictivas. También se evidencian grandes diferencias entre las dos universidades estudiadas, así como numerosas respuestas contradictorias dentro del mismo grupo de alumnado.

En una línea semejante de crítica se encuentran los resultados de Arnáiz-Sánchez et al. (2023) respecto de la percepción sobre los conocimientos adquiridos en todas las especialidades de la Universidad de Murcia. El alumnado no se siente suficientemente capacitado para abordar el reto de dar una respuesta educativa a la diversidad en las aulas después de cursar el Máster, aunque manifiesta una postura positiva hacia ella. En este estudio, la especialidad de Orientación destaca al ser evaluada de forma más favorable.

Las dificultades percibidas y las propuestas de mejora son objeto de atención de Sanz Ponce et al. (2023) en un trabajo que reúne datos de tres universidades de la Comunidad Valenciana. Las mayores dificultades percibidas atañen a las relaciones personales y pedagógicas con las familias (falta de comprensión, resistencias, indiferencia o desacuerdos en las formas de educar), al cómo utilizar los tiempos de clase e impartir todos los contenidos del currículum, y a la gestión del aula, de los conflictos y de indisciplina. Pocas dificultades en cambio en el resto de temas relacionados con docencia, organización y materiales docentes.

1.7. PROPUESTAS DE MEJORA

Saliendo del apartado del mero análisis del desarrollo del Máster, algunas investigaciones avanzan concretas propuestas de mejora a partir de los resultados obtenidos.

Así, Buendía et al. (2011) proponen ampliar la formación en metodología para el desarrollo de competencias en el profesorado, y establecer una correspondencia más estrecha entre los contenidos y experiencias de aprendizaje respecto a los intereses del alumnado.

Pérez Navío y Rodríguez Moreno (2012) sugieren fomentar una mayor coherencia entre la teoría y la práctica, el empleo de entrevistas individualizados para conocer la opinión del alumnado, flexibilidar los horarios lectivos, y utilizar los espacios virtuales, entonces poco usados.

Cachón Zagalaz et al. (2015) indican que sería conveniente mantener reuniones periódicas entre los coordinadores de las materias y el alumnado, solicitando la participación a modo de "tormenta de ideas", para facilitar la comunicación, acercar posiciones y mejorar el proceso. Sugieren también que los representantes de los estudiantes actúen como coordinadores entre el profesorado y sus compañeros para conocer cuanto antes los problemas, desencantos y posibilidades de mejora, y resolver los problemas que puedan suscitarse.

Pontes, Poyato y Oliva (2018) dicen que es preciso favorecer la explicitación de las concepciones previas sobre los procesos de enseñanza aprendizaje para fomentar la consolidación de las ideas innovadoras.

Gil-Molina et al. (2018), que uno de los aspectos claros a mejorar son las funciones de los tutores y tutoras de la universidad y la coordinación entre los distintos agentes implicados.

Arnáiz-Sánchez et al. (2023), la necesidad de una actitud positiva y de una formacion especifica del profesorado para la atencion a la diversidad, además de una necesaria conexion de la teoria con actividades prácticas que permitan una mayor asimilacion de los conocimientos impartidos.

Y para concluir este apartado en el que se han revisado algunos de los estudios realizados sobre nuestra temática con objeto de ofrecer una panorámica general acerca de la misma, Sanz Ponce et al. (2023) establecen propuestas de mejora para cada una de las dificultades percibidas en su análisis: Visualizar situaciones en las que interactúen profesorado y familias. Proponer reflexiones y debates en clase por

profesores que tengan experiencia en esas relaciones. Empleo de estudio de casos, simulación y role-playing. Utilizar el Prácticum a modo de *laboratorio pedagógico*. Y por último, formación teórica sobre convivencia con intervenciones de expertos y con el planteamiento de situaciones *ad hoc* en el Prácticum.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Según quedó indicado, el objetivo propuesto en el presente trabajo consiste en conocer la opinión del alumnado de Humanidades del Máster de Profesorado de la Universidad de Málaga, a través de los comentarios y reflexiones expuestos en el apartado de Conclusiones y Valoración personal final de sus Trabajos Fin de Máster.

El hecho de emplear los Trabajos de Fin de Máster se debe a que la práctica totalidad de la investigación en este mismo ámbito utiliza como instrumento de obtención de datos a los cuestionarios. Todos los trabajos comentados en el precedente apartado de Introducción utilizan tal instrumento, cuyos resultados son posteriormente sometidos a distintos tipos de análisis en los que el tratamiento estadístico es frecuente.

La expresión "Humanidades" alude al conjunto de procedencias académicas del alumnado objeto de nuestra atención, e intenta agrupar bajo una denominación única la diversidad de aquéllas. En efecto, el Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachilerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES) de la Universidad de Málaga (UMA) es una formación ofertada desde el curso 2009-2010, consistente en una titulación de posgrado que pretende aportar la formación pedagógica y didáctica que habilite para el ejercicio de las profesiones de Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Cuenta en la actualidad con un total de 19 especialidades: Biología y Geología; Dibujo, Imagen y Artes Plásticas (DIAP); Economía, Empresa y Comercio; Educación Física; Física y Química; Formación y Orientación Laboral (FOL); Hostelería y Turismo; Lengua extranjera: Francés; Lengua extranjera: Inglés; Lengua y Literatura, Latín y Griego; Matemáticas; Música; Orientación Educativa; Procesos Sanitarios; Ciencias

Sociales, Geografía e Historia; Tecnologías Informáticas y Procesos Industriales (TIPI).

La especialidad de Ciencias, Sociales, Geografía e Historia es la denominación con la que el plan de estudios del Máster designa a lo que aquí hemos indicado en un sentido amplio como "Humanidades", pues incluye Geografía, Historia, Historia Contemporánea, Filosofía y Ciencias Sociales; una amalgama en la que tienen cabida los usuales estudios propios de las tradicionales Facultades de Filosofía y Letras. El empleo de esa designación por el plan de estudios del Máster no es pacífico, encontrándonos de hecho en los TFM estudiados con alusiones del alumnado acerca de la falta de especificidad didáctica con los estudiantes procedentes de Filosofía, o la crítica acerca de la inclusión de unas genéricas "Ciencias Sociales" que encuentran extrañas en esta especialidad, pues no les reconocen que compartan naturaleza, sentido y metodología con el resto de las habituales "Humanidades".

El Trabajo Fin de Máster de la UMA está constituido por los siguientes apartados

1. Marco contextualizador de la profesión docente.
2. Diseño y fundamentación de un proyecto o plan de trabajo que refleje las competencias de la especialidad docente cursada. Incluye un resumen del proyecto o plan de trabajo inicial y de la correspondiente intervención didáctica desarrollada durante el Prácticum, una evaluación de la planificación y del desarrollo de la intervención, y finalmente una nueva propuesta completa y fundamentada del proyecto o plan de trabajo, orientada a mejorar la intervención desarrollada en las Prácticas.
3. Reflexión crítica y valoración personal.

Este último apartado es el que resulta de interés para el presente trabajo. Tal reflexión crítica y valoración personal incluye tanto una autoevaluación de las competencias adquiridas, como cuestiones sobre el programa formativo del Máster, su organización y estructura, así como la expresión de propuestas de mejora. No todos los trabajos del alumnado responden a la totalidad de las recién mencionadas cuestiones, pues en

la conformación de este apartado final del TFM existe cierta flexibilidad, y la exhaustividad de las opiniones vertidas y los datos en que se basen también pueden variar mucho. Ello obliga a realizar una interpretación a la hora de extraer la información relevante al encontrarnos frente a TFMs con este apartado ampliamente estructurado, y TFMs en los que la *reflexión crítica* consiste un texto unitario en el que se abordan diferentes ideas conclusivas de modo yuxtapuesto.

Por lo que se refiere a las fuentes de datos concretas, se han utilizado los TFMs de la especialidad "Ciencias Sociales, Geografía e Historia" (según su denominación oficial, como ya se ha indicado) del último curso 22-23, que arrojan una cifra de 63 TFM.

Con esta selección restringida al último curso disponible se pretende responder a la imagen *actual* de la información que buscamos, en oposición a un sentido diacrónico de la misma que pudiera verse perturbada por factores coyunturales (ejemplos de los cuales podrían ser las dificultades respecto a contrataciones de personal docente universitario que tuvieron lugar en el curso 21-22 y que afectó a ciertas especialidades, circunstancia que fue objeto de amplia atención y crítica por el alumnado en estos apartados de reflexión de sus TFMs. O el estado de pandemia en los cursos 19-20 y 20-21, que supuso una importante disrupción en la organización y desarrollo de las actividades lectivas, igualmente reflejadas en este apartado de reflexión a que nos referimos).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La organización de la información recogida y el análisis documental de la misma se expondrá con arreglo a la siguiente disposición, coincidente con los apartados de reflexión final de los TFMs, hayan o no sido seguidos tales apartados por sus autores y autoras, según se ha dicho:

- Valoración crítica: Expectativas, desarrollo y resultados.
- Propuestas de mejora: Sobre la organización del Máster, sobre las Prácticas, sobre el desarrollo de las asignaturas y sobre las carencias percibidas

3.1. VALORACIÓN CRÍTICA: EXPECTATIVAS PREVIAS

Referidas a la situación personal respecto al mundo de la educación y qué se espera del máster que va a cursarse, las opiniones vertidas oscilan entre dos polos. El positivo apunta a un interés previo por la educación entendida como ejercicio de la acción docente. El alumnado procedente de historia y filosofía pertenece a unos campos académicos tradicionalmente vinculados al mundo educativo. Su presencia ya en las antiguas Enseñanzas Medias y una tradición docente asentada permite que la enseñanza figure entre las perspectivas profesionales que este alumnado considera habituales una vez egresados de sus carreras de origen. De hecho, una gran parte de la construcción histórica de estas disciplinas se ha basado en un modelo lectivo transmisivo, fundado en el debate participativo o relacionado de forma muy directa con un proceso de aprendizaje estrecho y constante. Así pues, el *interés previo por la educación* figura como el principal fundamento que impulsa al alumnado de Humanidades a cursar el Máster de Profesorado.

El polo negativo se centra en dos cuestiones relacionadas con la imagen que del Máster se ha creado, en parte por su propio desarrollo, y en parte por su imposición como titulación obligada para opositar. De este modo, las *bajas expectativas respecto al Máster* se presenta como un obstáculo actitudinal que sitúa al alumnado en una posición de escepticismo respecto de sus eventuales virtudes. Ésta es, por desgracia, una opinión socialmente extendida y fomentada por ciertos sectores, que se ha ido consolidando a lo largo de la década de implantación de la titulación, cuyos ecos ya encontramos en la literatura revisada (Guerrero y Benítez, 2021). La segunda postura negativa es la consideración del *Máster como trámite*, el reconocimiento de que el Máster es una exigencia administrativa cuyo carácter instrumental enturbia sus posibilidades didácticas y pedagógicas, haciendo que éstas pasen a segundo plano ante la obligatoriedad jurídica de su cursado.

3.2. VALORACIÓN CRÍTICA: DESARROLLO DEL MÁSTER

En cuanto al propio desarrollo del recorrido lectivo, se produce una apreciación recurrente que atiende al proceso completo del curso, y es

la conciencia de profundos *cambios sobre las dinámicas acostumbradas*. Esto es, cambios respecto a los formatos didácticos a que vienen habituados los alumnos y alumnas en sus titulaciones de origen. Pese a que el modelo Bolonia amplió mucho la disponibilidad de opciones metodológicas y evaluativas frente al sistema tradicional de enseñanza, éste aún continúa siendo prioritario en ciertas facultades universitarias o, al menos, no tan extendido como es lo usual en la Facultad de Ciencias de la Educación. La flexibilidad curricular, los trabajos grupales en un formato cooperativo y la utilización de métodos innovadores para la participación y el aprendizaje forman parte de estas novedades percibidas al entrar en contacto con el mundo educativo "desde dentro".

Existe una *amplia variabilidad de opiniones según las asignaturas* atendidas, en muchas ocasiones contrapuestas. Se valora especialmente las asignaturas de diseño de actividades curriculares vinculadas con la concreción de situaciones de aprendizaje, dada la necesidad de las mismas en el nuevo modelo LOMLOE, valoración entreverada con el elemento estimulante ya mencionado que supone la innovación docente.

Sin embargo, es usual que las opiniones respondan a una *división respecto de las asignaturas de primer cuatrimestre*, más generalistas, que van desde quienes piensan que su carácter es superfluo o subalterno (prefiriendo las asignaturas "prácticas" más propias del segundo cuatrimestre, a las que se considera más "profesionales") hasta las opiniones que resaltan que resaltan la necesidad de esas asignaturas generalistas como base para dicha práctica.

Hay una queja habitual respecto al *solapamiento de asignaturas* y la repetición de contenidos entre ellas. En este sentido, no parece ser reconocible aún entre estos docentes en ciernes la diversidad de perspectivas desde las que pueden ser considerados los distintos fenómenos educativos. Problemas coynturales como la *multiplicidad de docentes en una asignatura* y la consecuente multiplicación de evaluaciones son también mencionados, junto al reconocimiento de una crónica sensaciópn de *falta de tiempo* a medida que el curso avanza. En último término, se denuncian las *carencias en formación en atención a la diversidad* desde un punto de vista de aplicación práctica de soluciones e intervenciones, aspecto éste que el alumnado prefigura como

especialmente problemático, preocupación asentada y reconocida por la investigación (Sebastián-Alcaraz y García-Rubio, 2021; Arnáiz-Sánchez et al., 2023).

En el lado positivo, destaca la extraordinaria *relevancia de las prácticas*, consideradas como el momento decisivo y prioritario, sobre las que habría de pivotar la enseñanza general del futuro profesorado.

3.3. VALORACIÓN CRÍTICA: RESULTADOS A LA FINALIZACIÓN DEL MÁSTER

Aun cuando el propio desarrollo del máster es objeto, como hemos visto, de diversas críticas, la impresión final apunta hacia aspectos positivos que aluden al desarrollo de la identidad personal y profesional docente. Así, el alumnado reconoce un *cambio en la mirada profesional* de la educación una vez se ha tenido acceso interno a los problemas de la misma y a la comprensión de sus dinámicas. Uno de estos aspectos de cambio es el relacionado con la capacidad de *apreciar la diversidad*, su riqueza y sus posibilidades, y ello a pesar de las carencias mencionadas respecto a su tratamiento. En tercer lugar, se valora el *conocimiento de la normativa y organización institucional*, dada la utilidad de tales conocimientos de cara a las oposiciones, al mismo tiempo que se consideran más relacionados con la práctica docente que el alumnado trae como idea previa acerca de qué es la enseñanza. Se valora igualmente la *amplitud metodológica y la innovación* como uno de los aportes más útiles para el futuro profesional y, singularmente, el alumnado del pasado curso ha valorado la *importancia de la psicología* para el conocimiento de la población adolescente de educación secundaria.

3.4. PROPUESTAS DE MEJORA: SOBRE LA ORGANIZACIÓN DEL MÁSTER

En primer lugar, *extender la duración del máster*, pues se considera muy breve y rápido, e impide produndizar en cuestiones teóricas relevantes que se ven muy de pasada.

En segundo lugar, *mayor flexibilidad en la temporalización* del máster, bien sea mediante horarios más flexibles o el establecimiento de distintas modalidades de asistencia, para poder compatibilizarlo con las obligaciones laborales del alumnado. Se inisiste en que el alumnado de

máster está formado por postgraduados que tienen responsabilidades laborales y familiares diferentes de las de los alumnos de Grado, y que ni la organización temporal ni la exigencia de asistencia tienen en cuenta esta circunstancia

Y en tercer lugar, *aumentar la oferta de asignaturas optativas*, poniéndose aquí de nuevo el ejemplo de la atención a la diversidad o la alfabetización digital en Humanidades como posibles temáticas para esa optatitividad.

3.5. PROPUESTAS DE MEJORA: SOBRE LAS PRÁCTICAS

Ya se ha referido la gran importancia atribuida por el alumnado al período de prácticas, al que se atribuye la mayor capacidad para promover aprendizajes. Esta importancia es compartida por la investigación (Peinado Rodríguez y Abril Gallegos, 2016), constituyendo uno de los tópicos referentes comunes. El énfasis en las prácticas debe priorizarse, así como la vinculación recíproca entre las materias teóricas y la participación en los centros educativos (Pérez Navío y Rodríguez Moreno, 2012).

Como mejoras para esa estancia en prácticas, nuestro alumnado propone, en primer lugar, la *reorganización del ciclo de prácticas* apostando por un gran segundo período de prácticas que no interrumpa la inmersión en los centros educativos, no solapen actividades propias del modulo teórico y facilite una mayor continuidad. Hay que recordar que las prácticas se encuentran divididas en tres períodos discontinuos.

Se aboga también por una *mayor duración del período de prácticas*, incluso haciéndolo continuo a lo largo del máster, evitando los tiempos de espera y vacío entre esos tres períodos actuales.

Y, por último, *mejorar la formación de los tutores profesionales* de las prácticas para una mejor tutorización.

3.6. PROPUESTAS DE MEJORA: SOBRE LAS ASIGNATURAS

Se responde aquí al desarrollo de las distintas asignaturas, obviándose en este apartado algunas ideas coyunturales vinculadas con la recurrente problemática de la contratación docente, que ha supuesto en

algún caso la interrupción de la docencia durante el período lectivo, situación mencionada con cierta frecuencia.

Las mejoras propuestas se refieren a los siguientes aspectos:

Mayor coordinación entre asignaturas y su profesorado para evitar reiteraciones y solapamientos, y una *progresión organizada en complejidad y profundidad*, teniendo en cuenta que el alumnado es completamente ajeno a cuestiones de educación o pedagogía. Y finalmente en cuanto se refiere a aspectos de funcionamiento interno de asignaturas, *coordinar mejor el funcionamiento entre los grupos reducidos y el gran grupo*.

Una propuesta cuyos ecos hemos podido atender en la investigación (Buendía et al., 2011) es la demanda de una *mayor vinculación con las disciplinas de origen del alumnado*. Se comenta a este respecto que no se discrimina adecuadamente entre Geografía, Historia del Arte y Filosofía, con lo que se dan didácticas aplicadas que no corresponden con la titulación de procedencia.

Hay por último una queja recurrente a la que llega a denominarse "predicar con el ejemplo", sobre el hecho de que se incide mucho en metodologías activas en asignaturas que sin embargo se desarrollan según lecciones magistrales tradicionales

3.7. PROPUESTAS DE MEJORA: SOBRE LAS CARENCIAS PERCIBIDAS

Primero, mayor orientación sobre salidas profesionales y oposiciones.

Segundo, *mayor formación sobre resolución de conflictos y atención a la diversidad*. Éstos son aspectos que causan preocupación en el alumnado, pues se perciben como incontrolados. Al mismo tiempo, habría que incidir más también en formación respecto al papel que cumplen los departamentos de orientación, pues el alumnado MAES piensa que han de resolver todas las situaciones en solitario.

Tercero, *mayor conexión de las asignaturas con la realidad de los centros escolares*. Se dice que algunas están alejandas de los desafíos y contextos reales que los docentes enfrentan en la práctica diaria.

Finalmente, la demanda de *profesorado con experiencia en Secundaria*. Se sugiere que el profesorado del máster dé o haya dado clases en Educación Secundaria.

4. CONCLUSIONES

Cachón Zagalaz et al., (2015) aludían a la importancia de averiguar cuáles eran las opiniones, creencias y actitudes del alumnado para, conociendo qué creen que deben saber, poder orientar el proceso de enseñanza. En el caso del Máster de Profesorado de Secundaria y Bachillerato, es apropiado saber si sus expectativas y demandas son realistas.

En orden a ese objeto de obtención de datos se formulado el objetivo del presente trabajo: acudir a una fuente primaria de información como es el Trabajo Fin de Máster que, como quedó indicado, no ha formado parte usual del instrumentario de investigación en este ámbito, a pesar de la utilidad y riqueza que puede proporcionar de cara a una evaluación realista y contextualizada del Máster de Profesorado (de Pro Bueno et al., 2013).

Un alumnado adulto como el de postgrado inicia estos estudios con una serie de ideas preconcebidas acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje, que tiene como origen tanto sus personales experiencias en los distintos niveles educativos, como de la socialización académica de sus titulaciones de origen, como de la afinidad de sus respectivas especialidades con el mundo de la enseñanza. (Romero y Trigo, 2018; Zapico et al., 2017). Estas experiencias funcionan como filtros que pueden condicionar su modo de comprensión del conocimiento que reciben en los programas de formación inicial, y también sus creencias acerca de la práctica docente.

Por último, indicar que tanto las críticas y propuestas de mejora expuestas en el presente trabajo, como las comentadas en el apartado introductorio del mismo, para ser efectivas han de articularse con una visión más allá de las universidades que organizan el Máster, y entrar en debate con una reflexión educativa, social y política acerca de cuál es el modelo de profesionales de la docencia que precisamos para dar respuesta a los problemas actuales (y previsiblemente futuros) de la educación como profesión inserta en un medio institucional. La falta de un

estatuto de la función docente y de un consenso sobre las exigencias educativas apuntan a la responsabilidad de las fuerzas políticas y administrativas para crear un marco de evaluación del sistema sensible a la experiencia de los implicados, profesorado y alumnado, y capaz de devolver las expectativas que la práctica muestra. Una política de recopilar temas pendientes sin resolver como la hasta ahora llevada a cabo Escudero et al., 2019) es el mejor camino para sedimentar los errores y soslayar las vías de reforma.

5. REFERENCIAS

Arjona Muñoz, J. A. (2012). Satisfacción del alumnado que ha cursado el Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria en la Universidad de Málaga Estudio sobre las competencias interpersonales, instrumentales y sistémicas. Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI), 1, 1-18.

Arnaiz-Sánchez, P., Albaladejo Méndez, M. J. y Caballero García, C. M. (2023). Percepciones del alumnado del Máster de Profesorado en Educación Secundaria sobre su formación en atención a la diversidad. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 98(37.1), 375-394.

Ballester Pont, L., Mula Benavent, N. y Mula Benavent, J. (2017). Actitudes en los alumnos del máster de profesorado de secundaria de la Universidad Católica de Valencia ante rasgos del saber ser. EDETANIA, 52, 41-66.

Benarroch Benarroch, A., Cepero Espinosa, S. y Perales Palacios, F. J. (2013). Implemantación del Máster de Profesorado de Secundaria: aspectos metodológicos y resultados de su evaluación. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 10, 594-615.

Buendía Eisman, L., Berrocal de Luna, E., Olmedo Moreno, E. M., Pegalajar Moral, M., Ruiz Rosillo, M. A. y Tomé Fernández, M. (2011). Valoración por parte del alumnado de las competencias que sepretenden conseguir con el Máster Universitario de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Bordón, 63(3), 57-74.

Cachón Zagalaz, J., López Manrique, I., Romero Granados, S., Zagalaz Sánchez, M. L. y González González de Mesa, C. (2015). Magister. Revista miscelánea de investigación, 27(1), 1-10.

de Pro Bueno, A. J., Sánchez Blanco, G. y Valcárcel Pérez, M. V. (2013). ¿En qué medida están contribuyendo los TFM a los resultados de aprendizaje planificados? Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias, 10(4), 728-748.

Escudero Muñoz, J. M., Campillo Díaz, M. y Sáez Carreras, J. (2019). El Máster de Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria: Revisión, balances y propuestas de mejora. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 23(3), 165-188.

Gil Molina, P. (2015). Percepciones hacia el aprendizaje cooperativo del alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria (2015). REDU. Revista de Docencia Universitaria, 13(3), 125-146.

Gil-Molina, P., Ibáñez-Etxeberria, A., Arribas, S. y Jaureguizar,J. (2018). El prácticum del máster de formación del profesorado de secundaria: Valoraciones del alumnado y del profesorado-tutor. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 22(1), 369-392.

Guerrero Vicente, J. y Benítez Barrios, R. (2021). Percepciones del alumnado del Máster de Formación en Profesorado sobre su intervención en los procesos de enseñanza-aprendizaje: Un estudio de caso. Universidad, Escuela y Sociedad, 10, 18-31.

López Calatayud, F. y Botella Nicolás, A. M. (2022). Creencias y expectativas de los estudiantes de música del máster de profesor de educación secundaria de la Universitat de València. ArtsEduca, 33, 25-38.

Peinado Rodríguez, M. y Abril Gallego, A. (2016). El Máster en Profesorado de Secundaria desde dentro: expectativas y realidades del Prácticum. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 30(1), 5-22.

Pérez Navío, E. y Rodríguez Moreno, J. (2012). Reflexiones del alumnado del Máster de Secundaria ante el Espacio Europeo de Educación Superior. Revista Riaices, 0(1), 31-50.

Pontes Pedrajas, A., Poyato López, F. y Oliva Martínez, J. M. (2015). Concepciones sobre el aprendizaje en estudiantes del máster de profesorado de educación secundaria del área de ciencia y tecnología. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 19(2), 225-243.

Pontes Pedrajas, A., Poyato López, F. J. y Oliva Martínez, J. M. (2018). Estudio de las creencias sobre la enseñanza de las ciencias que presentan los estudiantes de profesorado de enseñanza secundaria. REEC. Revista electrónica de enseñanza de las ciencias, 17(3), 581-601.

Romero, M. F. y Trigo, E. (2018). Entre las creencias y la formación inicial de los estudiantes del Máster de Profesorado de Secundaria: una mirada hacia la enseñanza de la literatura en las aulas. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 22(1), 73-96.

Sánchez-Cabrero, R., R. y Pericacho-Gómez, F. J. (2022). Perfil y percepciones de los estudiantes del Máster universitario en formación del profesorado de educación secundaria en España. Espiral Cuadernos del Profesorado, 15(30), 71-83.

Sanz Ponce, J. R., Giménez Beut, J. A:, García Grau, P. y López Luján, E. (2023). Dificultades de enseñanza. Un análisis de las percepciones de los estudiantes del Máster del Profesorado. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 27(3), 197-218.

Sebastián-Alcaraz, R. y García-Rubio, J. (2021). La relevancia de la coordinación docente en el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria en Geografía e Historia. Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 36(2), 113-129.

Serrano Rodríguez, R. y Pontes Pedrajas, A. (2016). Necesidades formativas en el futuro docente de Educación Secundaria. Revista de Educación Hekademos, 21, 74-82.

Serrano Rodríguez, R. y Pontes Pedrajas, A. (2017). Diferencias entre expectativas y logros en la formación inicial del profesorado de Secundaria. Revista Complutense de Educación, 28(3), 791-807.

Sola Reche, J. M., Marín Marín, J. A., Alonxo García, S. y Gómez García, G. (2020). Análisis de percepciones del estudiantado del Máster de Secundaria respecto a las competencias profesionales del docente. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 23(2), 81-93.

Zapico, M. H., Martínez, E. y Montero, M. L. (2017). Demandas sociales y formación inicial del profesorado: ¿Un callejón sin salida? Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 21(1), 80-102.

APLICACIÓN DE LA ECONOMÍA CIRCULAR EN LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS A TRAVÉS DE DINÁMICAS COLABORATIVAS. INTRODUCCIÓN A LA ECONOMÍA CIRCULAR

ALICIA GARCÍA SAN GABINO
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El arte siempre ha tenido la capacidad de suscitar asombro, pensamiento crítico, dar una visión más creativa, generar reflexión y relacionarse con múltiples disciplinas a la vez, por lo que tiene un papel imprescindible ante la misión de educar y generar reacciones innovadoras para encontrar soluciones a la situación medioambiental en la que nos encontramos. (Olivos, 2019)

Antes de concretar el origen de la Economía Circular cómo nuevo modo de consumo, se analizan los orígenes de esa necesidad de ser Sostenibles con el planeta. Una actitud sostenible va más allá de reciclar y de respetar la biodiversidad, es un nuevo modelo de vida que se elige. Es por esto que es un nuevo reto el informar y educar a la sociedad sobre la realidad de la situación y de la sostenibilidad y el medio ambiente, ya que son asuntos que atañen tanto al campo económico, ecológico y social, y que se incorporen en a su vida personal, con la responsabilidad, que, de un modo urgente, no pide la vida en el planeta. (Estévez Serrano, 2017).

En 1987 la Comisión de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Mundial y Desarrollo, publicó el informe Our Common Future, bajo la presidencia de la primera ministra noruega Gro Harlem Brundtland, por lo que esta reunión se conoce como la Comisión Brundtland, y en ese informe es donde se define el concepto de desarrollo sostenible, del cual

se utiliza como su sinónimo, el término sostenibilidad, el cual se podría definir como aquellos caminos de progreso social, económico, político y medioambiental que satisfacen la necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades (*ídem*).

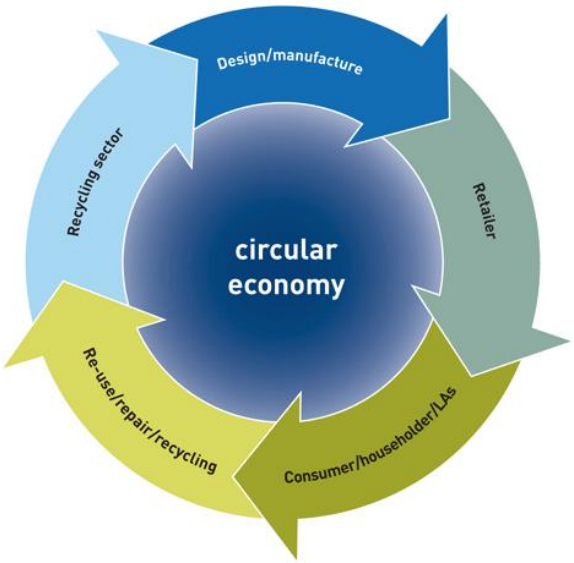
A raíz de los movimientos ecosostenibles que han desarrollado los diferentes estados, las Naciones Unidas crearon los Objetivos de Desarrollo Sostenible para 2023, (ODS), fueron aprobados en 25 de septiembre de 2015. Son una llamada a la población global para adoptar medidas que pongan fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad (Naciones Unidas. 2015). Para alcanzar esos objetivos, la creatividad, el conocimiento, las nuevas tecnologías y contar con recursos financieros por parte de la sociedad es lo necesario para que se puedan implementar en todos los contextos.

La economía circular es un modelo de desarrollo eco social que busca implantarse en la sociedad para que esta desarrolle una actitud más responsable hacia el planeta y sus recursos. Tras una época inmersa en la economía capitalista es complicado entender ese cambio y cómo aplicarlo.

Dar el paso de la economía lineal de extraer-producir-desperdiciar a la economía circular de reducir-reutilizar-regenerar desde la educación y la creación es el reto de los educadores de este siglo.

La Economía Circular es restaurativa y regenerativa con la intención de que los productos, componentes y materias mantengan su utilidad y valor máximo en todo momento, distinguiendo en estos procesos, dos ciclos, el técnico y el biológico.

La esencia de la economía circular radica en crear productos que no generen desechos, que faciliten su desmontaje, separación de materiales por naturaleza, y así propiciar su reutilización. Esto supone un cambio de mentalidad de los fabricantes, para que sean incentivados económicamente para que una vez terminado su proceso de fabricación generen sistemas de recogida, reutilización y volver a fabricar productos y distribuirlos, cerrando así el ciclo para no generar residuos.



Fuente: ecointeligencia.com

Es también un concepto que tratamos en este texto y qué, si en primer momento lo vemos como actividad docente, realmente se trata de una modelo social que se denomina Economía Colaborativa, que va en paralelo a la Economía circular, creando una serie de paralelismos y sinergias, donde se puede ver que la suma de estas dos actitudes son las que llevan a conseguir un resultado final óptimo. Si definimos Economía Colaborativa como un sistema económico donde se comparten bienes y servicios a través de plataformas colectivas, podemos ver la perfecta adaptación a un entonado dentro del aula, para crear una sociedad paralela en el grupo de trabajo y así, en una escala mucho menos, entender los procesos y los principios de la Economía Circular y Colaborativa.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo principal

- El objetivo principal de esta propuesta es la invitación a familiarizar a los alumnos de estudios artísticos con los conceptos y principios fundamentales de la economía circular a través de trabajos colaborativos.

2.2. Objetivos secundarios

- Proponer una simulación de una sociedad de consumo dentro del aula
- Enseñar las herramientas necesarias para adoptar un cambio de mentalidad hacia un enfoque más sostenible y responsable en su práctica artística.
- Proporcionar conceptos para trabajar de modo colaborativo
- Proponer una valoración los trabajos de los alumnos en base a su efectividad sostenible

3. METODOLOGÍA

La metodología a desarrollar parte por implementar actividades colaborativas donde se apliquen los principios de la economía circular en el contexto de las enseñanzas artísticas. Estas actividades se centran en fomentar la reducción de residuos, la reutilización de materiales, y la promoción del pensamiento crítico y creativo en los estudiantes para la regeneración de la naturaleza. Además, se exploran diferentes técnicas y enfoques artísticos que se alineen con los principios de la Economía Circular.

3.1. Metodología Cualitativa

El modo natural de indagar de los artistas es la metodología cualitativa, y por ello es el modo más adecuado para realizar investigaciones en el campo de las artes. La experiencia es lo que produce conocimiento, sensaciones y expresiones. Discernir sobre esa experiencia es lo que va dando sentido al mundo, lo que nos devuelve de modo descriptivo y categórico, aquello que observamos. (Martínez Barragán, 2011)

3.2. Metodología Cuantitativa

La metodología cuantitativa es una forma de investigación que se basa en la medición y análisis estadístico de datos numéricos. Tiene como objetivo obtener información objetiva y precisa. En este proyecto de

investigación la medición cuantitativa se aplica en la parte final de los trabajos, en la parte de certificación de las obras finales.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Se desarrollan los conceptos básicos sobre la temática de este estudio.

- 4.1. Exploración de los principios fundamentales de la Economía Circular
- 4.2. Entendimiento del concepto de dinámicas colaborativas
- 4.3. Análisis de la importancia de la economía circular en la enseñanza artística

4.1. Principios de la Economía Circular

La economía circular se basa en tres principios fundamentales, impulsados por el diseño, a través del diseño de productos, de arte, de edificios, de cualquier producto de consumo…, podemos eliminar los residuos y la contaminación. Circular esos productos y materiales dentro de una comunidad y con ello ayudar a regenerar la naturaleza, creando una economía que beneficie a las personas, las empresas y la naturaleza.

1. Reducción de residuos y la contaminación.
   Este principio se enfoca en minimizar la generación de residuos en los procesos productivos y promover la reutilización y el reciclaje de materiales. Esto significa que debemos diseñar productos y procesos que permitan una mayor durabilidad, reparabilidad y reciclabilidad, y fomentar la implementación de prácticas de economía circular en la gestión de residuos.
2. Uso eficiente de recursos.
   Este principio se enfoca en optimizar el uso de materias primas y energía en los procesos productivos. Circular los productos y los materiales, para darles más de un uso. Esto implica utilizar recursos renovables y no renovables de forma eficiente y reducir la extracción y el consumo de recursos naturales en general. Para lograr esto, se deben considerar los impactos ambientales

y sociales de los procesos productivos y fomentar la innovación en tecnologías y prácticas más eficientes.

3. Regeneración de sistemas.
   Este principio se enfoca en promover la restauración y regeneración de los ecosistemas y recursos naturales. Se trata de crear sistemas productivos que imiten a la naturaleza y que permitan la regeneración de los recursos naturales utilizados. Esto implica, por ejemplo, la implementación de prácticas agrícolas y forestales regenerativas y la restauración de ecosistemas degradados.

La aplicación de estos principios puede tener múltiples beneficios, tales como la reducción de costos, la mejora en la calidad de los productos, la generación de empleos y la reducción del impacto ambiental negativo. Es por eso que cada vez más empresas, organizaciones y gobiernos están adoptando la economía circular como modelo de desarrollo sostenible.

4.2. Concepto de dinámicas colaborativas

En pleno siglo XXI, la educación tiene que evolucionar en paralelo a la sociedad y se plantea la necesidad de repensar esta la metodología educativa desde una visión humana y bajo estándares de acciones colectivas, eficientes y sostenibles. (Bustamante Torres et al., 2017)

> Si hubiera que explicar a los que practican la pedagogía cómo se aplicaba ese espíritu del método en los institutos de Pestalozzi, se podría estudiar de qué manera se articulan, en el meollo del proceso, tres elementos: el corazón, la cabeza y la mano (Herz, Kopf, Hand). No se trata de tres "partes" del hombre, ni siquiera de tres "facultades", sino de tres puntos de vista sobre una misma y única humanidad en acción de autonomía. Para Pestalozzi, la cabeza representa el poder que tiene el hombre, gracias a la reflexión, de separarse del mundo y sus impresiones confusas, y de elaborar conceptos e ideas. Pero como individuo situado, el hombre sigue estando completamente sumergido en un mundo que, a través de la experiencia, no deja de requerir su sensibilidad y lo vincula con sus semejantes en la lucha emprendida para dominar la naturaleza por medio del trabajo: esa es la dimensión del corazón. El hombre, provocado de este modo por lo que es y requerido por lo que debe ser, no tiene otra solución en ese conflicto siempre abierto y plenamente asumido, que hacer una obra consigo mismo: esa es la dimensión de la mano. Estos tres elementos concurren así en la producción de la fuerza autónoma en cada uno de los interesados: la parte razonable garantiza

> la universalidad de la naturaleza humana, la parte sensible garantiza su particularidad radical, mientras que la contradicción entre ambas libera a su vez el poder esencialmente humano de llevar a cabo una acción que constituya la personalidad autónoma. Cabe señalar también que este proceso se desarrolla integralmente dentro del marco de la sociedad, en la medida en que ésta modela la razón humana y es objeto de la insatisfacción esencial de los interesados. (Soëtard, 1994, pp.299-313)

Autor de la máxima 'Aprender Haciendo', J. Dewey abordó cuestiones plenamente vigentes, afirmando que ideas como la naturaleza científica de la educación, la relación entre la teoría y la práctica en este campo y el valor educativo del pluralismo democrático para el desarrollo de hábitos inteligentes y morales, hunden sus raíces en la obra de Dewey.

> "Que la educación no es un asunto de narrar y escuchar, sino un proceso activo de construcción" también lo afirmaba J. Dewey hace más de 100 años atrás, "y este es un principio tan aceptado en la teoría como violado en la práctica" afirma J. Martínez en cada una de sus conferencias y seminarios en los que expone. (Schmidt M. 2006)

De un modo sintético se describen las partes de una actividad colaborativa:

1. Trabajo en Equipo.
   Promueve la colaboración entre estudiantes y artistas.
2. Creatividad Colectiva.
   Fomenta la generación de ideas y proyectos conjuntos.
3. Integración Multidisciplinaria.
   Facilita la combinación de habilidades y conocimientos diversos
4. Comunidad Artística.
   Fortalece los lazos entre la comunidad de artistas y estudiantes

4.3. Importancia de la economía circular en la enseñanza artística

texto:

1. Oportunidades Creativas
   Estimula la innovación y la experimentación artística ya que se plantean nuevos retos.
2. Sostenibilidad Ambiental. Fomenta el uso de materiales reutilizables y reciclados.

3. Formación Integral. Promueve un enfoque holístico para los estudiantes. Donde el objetivo de la obra va más allá de su ejecución y exposición.

5. RESULTADOS

Propuestas a la docencia

Una propuesta innovadora que aúna conceptos medioambientales y educativos tiene una visión de cambio frente a las propuestas convencionales. Los principales resultados que se aprecian en esta propuesta pueden resumirse en tres.

5.1. Enfoque Holístico

Es fundamental adoptar un enfoque holístico en la implementación de la economía circular en la enseñanza artística. Esto implica considerar todos los aspectos del proceso educativo, desde el diseño del plan de estudios hasta la forma en que se llevan a cabo las actividades prácticas, así como su lugar de exposición y relación con el público y con los alumnos entre sí.

5.2. Innovación Sostenible

La innovación sostenible debe ser uno de los pilares fundamentales de la enseñanza artística basada en la economía circular. Esto implica fomentar la creatividad y el pensamiento crítico en los estudiantes, alentándolos a encontrar soluciones innovadoras y sostenibles a los desafíos artísticos. La economía circular, y el entorno de sostenibilidad que nos envuelve puede crear confusión si se queda a nivel teórico. Traspasar la teoría a la práctica genera un entendimiento mayor de su teoría y su comprensión para ejecutar esos principios en su radio de acción diario.

5.3. Colaboración Creativa

La colaboración creativa es clave para la implementación exitosa de la economía circular en la enseñanza artística. Los estudiantes deben ser alentados a trabajar en equipo, compartir ideas y colaborar en proyectos

artísticos que promuevan la reutilización de materiales y la reducción de residuos.

6. DISCUSIÓN

Aplicación de la economía circular en la enseñanza artística a través de dinámicas colaborativas

La pedagogía por proyectos, según Dewey, es una metodología de enseñanza práctica, denominada la metodología del "aprender haciendo". Para Dewey, los problemas tenían que estar directamente relacionados con la vida común, y en este caso, aunque son proyectos de Arte, la vida en el planeta Tierra y la relación de los futuros artistas con él, lo ha convertido en un asunto común y global al mismo tiempo (Schmidt M, 2006). Por esta razón las dinámicas colaborativas tienen sentido en esta propuesta

6.1. Fases

Se parte de un modelo de trabajo basado en la integración de partes dentro de un todo coherente. El docente se responsabiliza de que los alumnos aprendan a colaborar eficazmente entre ellos, así se transforma el aula en una comunidad de enseñanza-aprendizaje (Roselli, 2016).

Como todo proyecto colaborativo, la organización del equipo es primordial, para asignar roles y áreas de responsabilidad a los alumnos. Para realizar esa actividad se siguen las siguientes fases:

1. Planificación
   Diseñar proyectos que integren principios de economía circular, planteando la adquisición de materiales, energía y recursos que se puedan reutilizar entre todos los miembros del aula.
2. Implementación. Aplicar estrategias colaborativas para el uso sostenible de recursos tanto energéticos, materiales y humanos. La planificación tiene que ser llevada a cabo para que todas las acciones vayan en la dirección ecosostenible que se ha planteado.
3. Evaluación. Analizar el impacto ambiental y creativo de las prácticas adoptadas con una visión de impacto de la obra en el espectador o espacio expositivo. Con los parámetros trazados

en los puntos anteriores, se puede evaluar el impacto de los proyectos realizados.

4. Certificación de obras basada en la economía circular. Implementar un sistema que puntúe las obras de arte en función de cómo se han aplicado los principios de la economía circular en todas las etapas del proceso creativo, desde la concepción de la idea y el proceso hasta el resultado final.

6.2. Beneficios

Toda propuesta educativa se basa en la persecución de una mejoras y beneficios a la hora de enseñar la materia. En este caso se identifican tres beneficios principales:

1. Creatividad Amplificada. Estimula la creatividad a partir de restricciones y desafíos. La necesidad de buscar materiales fuera de los comercios habituales y con unas características específicas de reciclaje o reutilización estimulan la creatividad y promueve decisiones valientes y originales.
2. Sensibilización Ambiental. Promueve la conciencia sobre el impacto ambiental de las prácticas artísticas. El acercamiento de los problemas medioambientales al aula hace que se conozcan de primera mano y eso acentúa el compromiso y la sensibilización hacia la búsqueda de soluciones.
3. Aprendizaje Colaborativo. Fomenta el intercambio de conocimientos y habilidades entre estudiantes y expertos. Una comunidad con responsabilidades compartidas que generen una convivencia con un objetivo común propicia el desarrollo de habilidades sociales.

6.3. Propuestas de dinámicas colaborativas en la enseñanza artística

Aplicando lo analizado anteriormente se aplicará en diversas propuestas con la intención que se muestran en los objetivos de este trabajo. Dar a conocer a los alumnos los principios de la economía circular y darles la oportunidad de aplicarlo, de un modo propio y personal y tomando sus propias decisiones.

1. Instalaciones Recicladas. Creación de arte a partir del reciclado o recuperación de materiales de desecho o pensados para otras aplicaciones. Una propuesta de creación de un proyecto creativo donde se desarrollen dinámicas colaborativas donde se plantee búsqueda de materiales reciclados, de segunda mano o con una vida útil terminada. Además de preparar todo el proceso hacia una inversión mínima de energía. También trabajar de modo colaborativo social, creando una integración de todos los miembros en el proyecto. Una previsión de una segunda vida para las obras creadas o un sistema de reciclaje o reutilización de los productos al final de su vida útil definido en la propuesta proyectual.
2. Mural Comunitario. Proyecto colectivo de pintura donde se trabaje de un modo consciente frente al ambientalmente en la utilización tanto de pinturas como en el mensaje del mural. Plantear un mural donde los diferentes componentes del grupo trabajen en equipo, ya sea en diferentes partes que completan un todo global, o por partes o en conjunto. En esta actividad la sostenibilidad social sería el punto fuerte a valorar. A saber, que, dentro de los principios sostenibles, la igualdad de oportunidades, de género y de desarrollo humano, son parámetros que también se valoran dentro de una economía circular, teniendo en cuenta el valor humano de los componentes del equipo.
3. Exhibiciones Interactivas. Eventos que integren componentes tecnológicos con obras hechas de reciclaje o con materiales reutilizables. La tecnología es un lenguaje muy actual que las nuevas generaciones dominan y lo sienten como su entorno natural de trabajo y modo de comunicación. Aplicar los principios de la economía circular en este entorno virtual también es un nuevo reto. La comunicación de los principios, el uso de servidores o de plataformas comprometidas con acciones de ecología, mensajes y actividades de compromiso sostenible dentro de ese lenguaje digital, acerca las propuestas creativas a su realidad diaria y entienden el proyecto como algo propio y cercano.

6.4. Desafíos en la implementación de la economía circular en la enseñanza artística

Los desafíos que se plantean en la implementación de la economía circular en la enseñanza artística afecta a los campos fundamentales de la sostenibilidad. No sólo trabajar en el medio ambiente, si no crear desarrollo social con las personas que se implican en el proyecto y una gestión eficiente de la energía ahorrando gasto innecesario de recursos tanto energéticos como económicos. Los podemos resumir en estos tres puntos:

1. Cambio de Mentalidad. Adaptación de enfoques de trabajo artístico más tradicionales hacia prácticas más sostenibles, generando conciencia de la repercusión de su trabajo tanto en la sociedad como en el medio ambiente. La parte de crecimiento personal se produce al entender que son generadores de cambio y que su trabajo tiene repercusión fuera del aula. Este sentimiento proporciona una subida de autoestima y aceptación de la responsabilidad y su consecuente crecimiento personal como artista y como personas.
2. Recursos limitados. Como reto donde se plantee aplicar creatividad e ingenio para superar la escasez o la necesidad de recuperar materiales más sostenibles y reciclados. Buscar otras opciones originales y creativas que estimulen su capacidad de creación artística. Entender que es un modelo a escala de la sociedad actual y de la necesidad constatable de preservar los recursos del planeta, como una réplica a los requisitos que se podría plantear en cualquier empresa del ámbito nacional.
3. Evaluación de Impacto. Cuantificar y medir el impacto positivo de las iniciativas implementadas ecosostenibles y compartirlas. La certificación de la obra en base a unos parámetros de eficiencia energética y de huella de carbono plantea un modelo de réplica de las exigencias que se imponen en los productos de consumo actuales. Es, de nuevo, cuando se vuelve a plantear la simulación de las condiciones de la sociedad real dentro del aula y enfocada a los procesos creativos.

7. CONCLUSIONES

La educación tiene como objetivo formar individuos que se integren en la sociedad aportando valores y creatividad. La tarea de trasladar la realidad social a las aulas prepara a los estudiantes para que puedan contribuir de manera más preparada y creativa, logrando así cambiar su actitud hacia una participación más activa en la sociedad en la que viven.

Diseñar un manual que acerque a los alumnos de estudios artísticos a los principios de sostenibilidad que tanto se promueven en este momento en la sociedad, es acercarles a los problemas sociales actuales desde la educación. Familiarizarlos con los conceptos de economía circular y su implementación en proyectos propios les da herramientas para poder aplicarlos a modo individual en su entorno cercano, creando así actores multiplicadores de la experiencia sostenible y su impacto, aunque sea a pequeña escala, en su ecosistema cercano.

Las dinámicas colaborativas también trabajan en esa línea de comunidad y desarrollo sostenible, donde el concepto de sociedad y planeta es un marco colaborativo y global, alejándose de la tendencia unipersonal e individualista que está implantada en la mayoría de los entornos de jóvenes en nuestra sociedad occidental.

La sociedad de consumo manipula y dirige los actos de los consumidores hacia los nichos de productos que más les interesan, dar a los alumnos conocimiento de los efectos de ese consumo masivo y sus consecuencias en el medio ambiente, les da argumentos para que, a la hora de consumir, tengan capacidad de decidir y no sean manipulados, al menos, en menor medida.

La práctica artística posiciona a los estudiantes de artes en el lugar de creadores de producto o servicio, y es en este caso, cuando ven al mercado y el compromiso con la sostenibilidad desde la responsabilidad de ser ellos los que ofrecen al consumidor un producto que respeta y cumple con las premisas del Desarrollo Sostenible. Esta situación posiciona a estos alumnos en un nivel superior dentro de la sociedad. Su nuevo rol como creadores les posiciona en un nivel con capacidad de influir

en su entorno de un modo positivo ya que su producto, que puede ser adquirido o consumido a nivel artístico. Ese tipo de responsabilidad y la sensación personal que conlleva repercute en su autoestima y en su propia responsabilidad. Crecer como artistas y como ciudadanos responsables, es otro valor añadido a esta propuesta.

Como se ha comentado anteriormente, los jóvenes de la sociedad occidental actual se mueven en círculos muy pequeños con actitudes muy individualistas. Su gran dependencia de las redes sociales y su modo de relacionarse entre ellos es en gran medida virtual. Desarrollar actividades colaborativas es un modo de ayudarles a entenderse como seres sociales y a gestionar conflictos derivados de la necesidad de tener no sólo contacto físico, si no organizarse y generar jerarquías tanto de trabajo como de organización grupal.

Por último, se propone una valoración de la obra en base a una certificación sostenible en base a su eficiencia dentro de la economía circular. Con esta certificación se premien y califiquen tanto los resultados finales de la obra, a nivel tanto estético cómo artístico, si no, que además se valore y califique todo el proceso. Este proceso comprende el conjunto de decisiones que se han tomado para ejecutar la obra y gestionarla desde una posición de desarrollo sostenible. Esa gestión comprende también, la gestión de materiales, consumo eficiente de energía y su capital social, valorando sus compromisos y organización de los componentes del equipo de trabajo.

Que la educación no es un asunto de narrar y escuchar, sino un proceso activo de construcción también lo afirmaba J. Dewey hace más de 100 años atrás, la puesta en práctica de este principio es algo lógico en su razonamiento, pero poco aplicado en la práctica.

La actualidad requiere nuevos modelos de enseñanza para crear individuos responsables que se aúnen con las necesidades futuras.

7. REFERENCIAS

Bustamante Torres, J., Calderón Imbaquingo, Z., & Rubio Martínez, N. (2017). REPENSAR LA EDUCACIÓN ES UN DEBER HUMANO. Retos de la Ciencia, 1(2), 22-38.

Deleuze: Una pedagogía desde la inmanencia: Apuntes para otros modos de enseñar y aprender. (2021). Fundación Universitaria Juan de Castellanos. https://doi.org/10.38017/9789588966458

Dewey, J., & Claramonte, J. (2008). El arte como experiencia. Paidós.

Estévez Serrano, R. (2017). Guía para comprender la sostenibilidad. 12 conceptos ecointeligentes para cambiar a un estilo de vida sostenible. 04/2017. www.ecointeligencia.com

Martínez Barragán, C. (2011). Metodología cualitativa aplicada a las Bellas Artes. DOCREA, 1, 46-62.

Molinos Tejada, M. del C. (2002). Concepto y práctica del currículo en John Dewey (1a ed). Ediciones Universidad de Navarra.

Naciones Unidas. (1987). Informe Brundland. https://drive.google.com/file/d/1VHuacfetduxOc7DQz60qlemAfGbHdo5Y/view

Olivos, M. J. (2019, mayo). Arte y educación ambiental: Una nueva esperanza ante la crisis de la naturaleza. https://www.elmostrador.cl/cultura/2019/05/13/arte-y-educacion-ambiental-una-nueva-esperanza-ante-la-crisis-de-la-naturaleza/

Roselli, N. (2016). Artículos de Revisión. El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. Propósitos y Representaciones, 4(1), 219-280. https://doi.org/pyr2016.v4n1.90

FEMALE LECTURERS' LOYALTY DRIVERS IN SPANISH PUBLIC UNIVERSITIES

JAVIER CASANOVES-BOIX
Universidad Alfonso X El Sabio

SONIA GARCÍA-LAFUENTE
Universidad Internacional de Valencia

MÓNICA PÉREZ-SÁNCHEZ
Universidad de Guanajuato

JOSÉ MIGUEL LORENTE-AYALA
Universidad CEU Cardenal Herrera

1. INTRODUCTION

The current context of the knowledge society means that the European **higher education sector** is facing a number of changes (social, economic, cultural and political, among others) that directly affect the conceptualization and functioning of universities (Ramírez, Santos and Tejada Ponce, 2011). Today, in **Spain**, the university system is made up of a total of 76 universities, of which 56 of them are public and 20 are privately owned (https://www.crue.org/universidades). And, Ortega (2021) indicates that the training of excellent professionals is a key indicator of educational quality and, in parallel, also in the Spanish educational system.

In relation to **female lecturers**, Astiz (2021) indicates that global efforts in favor of gender equality gained momentum as a result of the global movements for women's rights that began in the late 1970s. With this, Maheshwari and Nayak (2022) argue that in this era of globalization, countries across the globe have faced the social changes in many areas, including the education revolution by women. Although, according to the *Unidad de Mujer y Ciencia* (2021: 35-36) of the Spanish

government, currently more women enter doctoral studies, but fewer reach stable positions (lecturers and full professors).

Parallel to this, Malik, Ghafoor, Iqbal, Riaz, Hassan, Mustafa and Shahbaz (2013) state that **brand loyalty** can be defined as the degree of closeness of client to a specific brand, expressed by their replicate purchase regardless of marketing stress created by the rival brands. Alhaddad (2014) indicates that brand loyalty is widely discussed in marketing literature because it plays a more and more important role in marketing. Finally, Tabaku and Zerellari (2015) argue that brand loyalty comes as a solution for creating a strong and long-term competitive advantage for any business.

In this framework, the **objectives of this research** are to (1) analyze which variables of brand loyalty are determinants in the Spanish public universities by female lecturers, (2) determine if there are differences in perceptions according to the salary income on brand loyalty, and (3) compare whether there are differences in perceptions according to salary income on each of the elements of brand loyalty separately. In the scenario described, this work represents a scientific ad-vance in the marketing discipline since to date, although specific re-search has been carried out on brand loyalty and its variables, we consider that there are no research studies that exhaustively analyze the perception of brand loyalty through the opinions of female lecturers from Spanish public universities. Finally, it can help university man-agers since, based on the results obtained, they can generate appropriate strategies to maintain or improve each variable of brand loyalty.

2. CONCEPTUAL FRAMEWORK

To carry out the objectives described, the information found in the literature has been divided into two blocks: (1) the perception of brand loyalty among female lecturers at public universities, and (2) the comparison of these perceptions according to salary income. Each of them is detailed below.

2.1. THE PERCEPTION OF BRAND LOYALTY AMONG FEMALE LECTURERS AT PUBLIC UNIVERSITIES

Focusing on **university brand loyalty**, Schee (2010) states that past research found that brand loyalty in higher education is crucial to the fiscal stability of the institutions. Ramli (2016) argues that, for public universities to be competitive, these institutions need to adopt innovative ways of branding their institutions. One such strategy is by understanding and recognizing the new affective determinants of brand loyalty among international students along with other variables. Rew, Cha, Kim, and Jung (2023) support that universities need to focus on building and maintaining the quality of relationship with students (in terms of loyalty).

In relation to **brand loyalty and lecturers**, Jillapalli, and Jillapalli (2014) show that lecturer brand characteristics (quality of instruction, competence, and reputation) have an influence on students' feelings of attachment to the lecturer and to the quality of their professional relationshiptionship. Casanoves, Küster and Vila (2019) state that universities must commit to creating strong brands, highlighting brand loyalty as a factor to consider by all the agents involved, including female lecturers. Rodríguez, Román, and Zúñiga (2019) analyzed the relationship between identification and loyalty of two groups of key stakeholders (lecturers and graduates) of a public university, revealing that identification influences loyalty.

Finally, for this research, **three elements have been considered key to generating brand loyalty**, taking into account the importance given in previous studies (Abbas, 2019; Saydan and Dülek, 2019; Huang, Wang, Chen, Deng and Huang, 2020; Dam and Dam, 2021; These are: (1) brand awareness, (2) brand image and (3) perceived quality. Each of these is detailed below.

2.1.1. BRAND AWARENESS

Focusing on **university brand awareness**, Mulyono (2016) indicates that the universities are currently facing many challenges as institutions of service providers, paying attention in obtaining numbers of students.

The Results show that brand awareness is a key element to improve brand building. Nyamwaya, and Muchunku (2021) emphasize the importance of generating brand awareness campaigns whenever there is identity rebranding at a university. Barus (2023) emphasizes the importance of trust and brand awareness in higher education marketing, and the role that digitalization plays in reaching a wider audience of potential students.

In relation to **brand awareness and lecturers**, Casanoves, Küster and Vila (2019), following their work discussed above, also emphasize the importance of brand awareness as a factor to consider by female lecturers. Ghorashi, Kheiri, and Amirshahi (2019) state that nowdays personal branding is considered a very important issue for the university lecturers, and the success criteria of personal branding activities is their perceived brand equity by the students. And, in said brand equity, brand awareness is taken into account as an important factor. Pinar, Girard, and Basfirinci (2020) indicate that brand awareness (including the lecturers' effort) is a key dimension that may result in creating strong university brand equity.

In **relation to brand awareness and brand loyalty**, Abbas (2019) demonstrates that the brand awareness and the service quality have a significant impact on brand loyalty of educational institutes. Thus, making it compulsory to stress on continuous brand management. Saydan and Dülek (2019) brand awareness has an impact on brand image, brand image has an impact on brand attitude, and brand attitude has an impact on brand loyalty. Tammubua (2021) showed that brand awareness has a positive and significant effect on brand loyalty in higher education sector, also confirming the role of brand identity as a moderating influence of both elements.

In view of the above, it is possible to state the first research hypothesis, H1: Brand awareness perception influences brand loyalty perception among female lecturers of Spanish public universities.

2.1.2. Brand image

Focusing on **university brand image**, Chen, and Chen (2014) argue that brand image affects customer satisfaction and, subsequently, customer lifetime value in higher education. Thuy, and Thao (2017) show that sensations and behaviors inside the classroom, positive affective experiences, positive and negative relationships have significant effects on the perception of university brand image. Kango, Kartiko, and Maarif (2021) highlight the importance of promotion and formation of a good college image to influence the decisions of prospective new students in choosing a university.

In relation to **brand image and lecturers**, Caldo (2014) indicates that, over time, strategies have been deployed to sculpt the female figure of the teacher, which is therefore important as a brand image. Loscertales (2014) states that the majority of people who work in education are women and it is very important to improve their brand image as professionals in the sector. Huong, and Khoa (2019) highlight that the quality of human resources (including female lecturers) is one of the key brand image factors that influence students' choices in terms of graduating universities.

In **relation to brand image and brand loyalty**, Huang, Wang, Chen, Deng and Huang (2020) indicate that improving the brand image of an organization or company helps improve customer loyalty. Dam and Dam (2021) try to demonstrate the link between service quality, brand image, customer satisfaction and customer loyalty in supermarkets in Vietnam. The results confirm, among other aspects, that brand image has a positive impact on customer loyalty. Gim (2023) highlights that image is the key factor in the level of loyalty in Korean tourism.

With all this, it is possible to pose the second research hypothesis, H2: Brand image perception influences brand loyalty perception among female lecturers of Spanish public universities.

2.1.3. perceived quality

Focusing on **university perceived quality**, Chua (2004) emphasizes the importance of generating quality of products and services in the

business world, but also in the educational sector. Calvo, Lévy, and Novo (2013) suggest that tangibility and empathy dimensions are the most influential variables on perceived quality in higher education sector. Marimon, Mas, and Berbegal (2020) reveal that fulfilment of expectations has a high power, evidencing its mediation role between quality and Satisfaction in Catalonian universities.

In relation to **perceived quality and lecturers**, Badrolhisam, Rashid, Ma'amor, Mansor, and Bashirun (2019) argue that female lecturers have the best soft-skills, which in turn, make the students, feel comfortable and welcomed in higher educational institutions. Casanoves, Küster and Vila (2019), following their work discussed above, state that perceived quality is the key variable for building a powerful Spanish university brand by lecturers. Suwarni, Moerdiono, Prihatining, and Sangadji (2020) demonstrate, among other things, that there is a significant positive indirect effect the between lecturers' competence and students' satisfaction through perceived teaching quality.

In **relation to perceived quality and brand loyalty**, Abbas (2019), following his work discussed above, demonstrates that the service quality also has a significant impact on brand loyalty of educational institutes. Dam and Dam (2021), following their study discussed above, showed that service quality positively affects brand image, consumer satisfaction and loyalty at supermarkets in Vietnam. Akoglu and Özbek (2022) demonstrate the important intermediary role of per-ceived quality and brand trust that manages the relationship between customers' brand experience and brand loyalty for companies in the sports industry.

In view of the above, it is possible to pose the third research hypothesis, H3: Perceived quality perception influences brand loyalty perception among female lecturers of Spanish public universities.

2.2. COMPARING PERCEPTIONS OF BRAND LOYALTY ACCORDING TO SALARY INCOME

As a last part of the research, the aim is to study the existence, or not, of significant **differences between perceptions of brand loyalty according to salary income.**

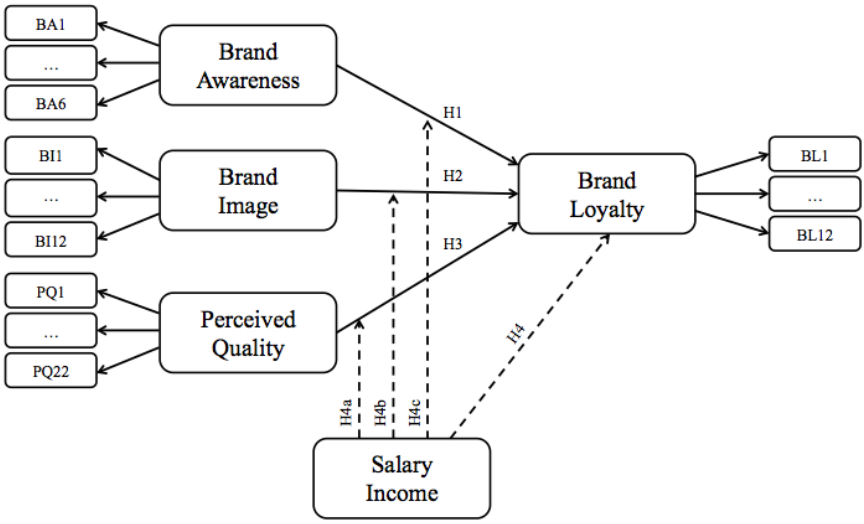
Tavassoli, Sorescu, and Chandy (2014) indicate that executive's value being associated with strong brands and, therefore, accept substantially lower salaries in companies that have strong brands. In other words, they are brand loyal. Klopotan, Vrhovec, and Mahič (2016) confirmed that the level of income has a significant influence on customers' attitude towards loyalty determinants in Croatia. Orhan, and Kaplan (2018) highlight that as higher is the demand for branded product as higher is the income level becomes in physical education and sports teachers. Hassanzade (2019) investigates the customer's perceptions of brand loyalty in car buying decisions along with other different variables that can affect this process. Their results show significant differences based on income level. Finally, Aghdaie, Ansari, and Filabadi (2020) demonstrate that the way and amount of salary payments have a significant and positive effect on employee's efficiency. And efficiency is influenced by brand equity (including brand loyalty as key variable) and salary and wages respectively.

With all this, it is possible to pose the block of moderating research hypotheses, being:

- H4. Salary income influences brand loyalty perception among female lecturers in Spanish public universities.
- H4a. Salary income influences brand awareness perception among female lecturers in Spanish public universities.
- H4b. Salary income influences brand image perception among female lecturers in Spanish public universities.
- H4c. Salary income influences perceived quality perception among female lecturers in Spanish public universities.

In view of the above, Figure 1 shows our proposed theoretical model designed to defend this research.

FIGURE 1. *Theoretical model proposed for this research*



3. METHODOLOGY

To test the hypotheses and meet the proposed objectives, a **quantitative study was carried out in Valencia (Spain)**. This city was chosen because it is perceived as a great educational market, thanks to the establishment of eight higher education institutes in recent years, which have projected the image of the city worldwide.

To quantify the target population, **non-probability convenience sampling** was used, by using official data from faculties related to the field of economics of two public universities (*Universidad de Valencia* and *Universidad Politécnica de Valencia*). Information was collected through a paper and digital questionnaire in Spanish language, distributed to 235 female lecturers and, after the collection and filtering of the information, all the surveys were valid.

As regards the **profile of the sample**, it is a group of women with an average age of 44 years belonging to the lecturer's team. This resulted in responses from six different nationalities (Spain representing the largest number, 92.2%, followed by Ireland, England, Mexico, Austria and France). Furthermore, it is worth noting that 4.3% of the sample

has less than one year of experience, 8.9% has 1 to 3 years of experience, 12.3% has between 3 and 5 years, and 12.3% has between 5 and 10 years of seniority, with the majority group, 57.9%, having more than 10 years of seniority. Among the positions they occupy at the university, we find that 41.3% are full professors, followed by 23.4% who have an associate professor contract and 13.2% are contracted doctoral professors, 7.2% of them have a doctoral assistant contract, distributing the rest among the other categories. Finally, it should be noted that more than 31.9% of the sample have a monthly income between 1000 and 2000 euros, 28.1% between 2000 and 3000 euros, 22.1% have an income of less than 1000 euros and 6% of them, have an income greater than 3000 euros. It is considered that the responses received by the majority of the respondents are of quality, since they come from female lecturers with good knowledge of their university.

Likert scales of grade 5 (1=Strongly disagree and 5=Strongly agree) were used to measure the concepts of (1) brand awareness, (2) brand image, (3) perceived quality, and (4) brand loyalty. All of them based on the measurement scale proposed by Casanoves, Pinazo and Flores (2020), which has reference to the studies by Aaker (1992) and Keller (1993) and which were selected because they have a similar attitudinal focus to that of this work, higher education.

Finally, the **techniques for data analysis** are based on descriptive statistics and multivariate analysis, using IBM-SPSS29 as a working tool for descriptive data techniques, regression techniques, comparison of means and analysis of variance (ANOVA). The statistical processing of the data followed in this study involves the application of different methods of analysis, distinguishing between: (1) hypothesis testing, (2) analysis of variance according to salary income on brand loyalty, and (3) analysis of variance according to salary income on each of the elements of brand loyalty separately.

4. RESULTS

Firstly, by means of simple least squares regression, the **hypothesis tests** were carried out, as shown in Table 1.

TABLE 1. *Hypothesis test*

	β standardized	R-square	intercept	β non-standardized	t-stadistic	p-value
H1	0.741	0.549	0.9	0.764	16.835	<0.001
H2	0.803	0.645	0.481	0,911	20.554	<0.001
H3	0.841	0.707	0.675	0.903	23.734	<0.001

The results suggest that the model designed in this research applied to the group of female lecturers is satisfactory for explaining the three hypotheses proposed. Thus, a positive relationship was demonstrated between perceptions of brand awareness, brand image and perceived quality with respect to brand loyalty, accepting the hypotheses H1, H2 and H3. Specifically, the most significant variable is perceived quality.

Secondly, an analysis of variance was first conducted for brand loyalty perception, considering salary income as a factor (Table 2).

TABLE 2. *Analysis of variance based on brand loyalty*

	Salary Income	N	Average	F	p-value
H4	<500	21	3.429	3.122	0.016
	501-1,000	31	3.806		
	1,001-2,000	92	4.021		
	2,001-3,000	66	3.774		
	>3000	14	4.042		

The results suggest that of the twelve indicators stipulated in the questionnaire to analyze **brand loyalty**, the average of the lowest set of variables among the different income levels corresponds to those who earn the least (3.429), being the highest valuation given by those who earns the most (4.042). After performing the Anova, it is observed that the p-value of the F-ratio is 0.016 less than 0.05, therefore there is a statistically significant difference between the average perceptions of brand loyalty in the different income levels, with a level of 5% significance. Hypothesis H4 is accepted.

Thirdly, as we have seen that each of the variables separately (brand awareness, brand image and perceived quality), an analysis of the variance individually, since all of them turned out to be significant in the proposed model, with the objective of extracting the arithmetic mean by response and salary income, to make comparisons, as shown in Table 3.

TABLE 3. *Analysis of variance based on the elements of brand loyalty.*

	Salary Income	N	Average	F	p-value
H4a	<500	21	3.765	1.444	0.221
	501-1,000	31	3.627		
	1,001-2,000	92	3.939		
	2,001-3,000	66	3.873		
	>3000	14	4.107		
H4b	<500	21	3.464	2.917	0.022
	501-1,000	31	3.481		
	1,001-2,000	92	3.843		
	2,001-3,000	66	3.671		
	>3000	14	3.946		
H4c	<500	21	3.151	2.283	0.061
	501-1,000	31	3.426		
	1,001-2,000	92	3.621		
	2,001-3,000	66	3.514		
	>3000	14	3.734		

Focusing on **brand awareness**, the results suggest that of the six indicators stipulated in the questionnaire, the average of the lowest set of variables, among the different income levels, corresponds to those who earn between €501 and €1,000 (3.627), with the highest rating given by those who earn the most (4.107). After carrying out the Ano-va, it is observed that the p-value of the F-ratio is 0.221 greater than 0.05, so there is no statistically significant difference between the average perceptions of brand awareness in the different income levels, with at 5% significance level. Hypothesis H4a is rejected.

Focusing on **brand image**, the results suggest that of the twelve indicators stipulated in the questionnaire, the average of the lowest set of variables, among the different income levels, corresponds to those who

earn the least (3.464), with the highest valuation given by those who earn the most (3.946). After carrying out the Anova, it is observed that the p-value of the F-ratio is 0.022 less than 0.05; therefore there is a statistically significant difference between the average perceptions of brand image in the different income levels, with a significance level of 5%. Hypothesis H4b is accepted.

Finally, focusing on **perceived quality**, the results suggest that of the twenty-two indicators stipulated in the questionnaire, the average of the lowest set of variables, among the different income levels, corresponds to those who earn the least (3.151), with the highest valuation given by those who earn the most (3.734). After carrying out the Ano-va, it is observed that the p-value of the F-ratio is 0.061 greater than 0.05, therefore there is no statistically significant difference between the average perceptions of perceived quality in the different income levels with a significance level of 5%. Hypothesis H4c is rejected.

5. CONCLUSIONS

Firstly, as conclusions from the results obtained in the **hypothesis test**, it is worth highlighting that the proposed model demonstrated a **positive and direct relationship between the three variables de-scribed and brand loyalty** with respect to female lecturers from Spanish public universities, supporting other research around brand awareness (Abbas, 2019; Saydan and Dülek, 2019; Tammubua, 2021), brand image (Huang, Wang, Chen, Deng and Huang, 2020; Dam and Dam, 2021; Gim, 2023) and perceived quality (Abbas, 2019; Dam and Dam, 2021; Thus, a favorable perception towards brand loyalty will be consolidated as positive perceptions are built towards each of the four variables and, especially, towards the perceived quality.

Secondly, as conclusions from the **analysis of variance according to salary income on brand loyalty**, the results suggest that there is a statistically significant difference between the average brand loyalty between different income levels. With this, previous studies found in the literature are supported (Tavassoli, Sorescu, and Chandy, 2014; Klopotan, Vrhovec, and Mahič, 2016; Orhan, and Kaplan, 2018; Hassanzade, 2019; Aghdaie, Ansari, and Filabadi, 2020). Thus, regarding the

analysis of the variance according to salary income on each of the elements of brand loyalty separately, the results show that there are no significant differences between the different income levels for two of the elements that influence brand loyalty (brand awareness and perceived quality), although significant differences are observed between different income levels in the perception of brand image.

Thirdly, as **research limitations**, although the two public universities in Valencia (Spain) have been studied, it is considered that, if it had been expanded to include more Spanish universities, the quality of the research would have increased. Furthermore, a quantitative study has been done, considering that it could be complemented with a qualitative study. As **future research lines**, it would be interesting to include the perception of brand loyalty among other female groups, such as service staff, or university managers, to make comparisons. Finally, it would be interesting to carry out longitudinal studies that consider possible variations in their perceptions over time.

6. ACKNOWLEDGMENT

Javier Casanoves-Boix would like to express his gratitude towards Inés Küster-Boluda and Natalia Vila-López for the suggestions and recommendations during the research stage.

7. REFERENCES

Aaker, D. A. (1992). The value of brand equity. Journal of business strategy, 13(4), 27-32.

Abbas, S. A. (2019). Brand loyalty of higher education institutions. Abbas, SA (2019). Brand loyalty of Higher Education Institutions. Marketing and Management of Innovations, 1, 46-56.

Aghdaie, S. F. A., Ansari, A., & Filabadi, M. A. (2020). Comparing the effects of brand equity, job security and salary and wages on the efficiency of human resources from the perspective of the staff. International Journal of Procurement Management, 13(3), 397-418.

Akoglu, H. E., & Özbek, O. (2022). The effect of brand experiences on brand loyalty through perceived quality and brand trust: a study on sports consumers. Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics, 34(10), 2130-2148.

Alhaddad, A. (2014). The effect of brand image and brand loyalty on brand equity. International Journal of Business and Management Invention, 3(5), 28-32.

Astiz, M. F. (2021). Política de género en la educación superior latinoamericana. Los desafíos que enfrentan las profesoras. Middle Atlantic Review of Latin American Studies, 5(1).

Badrolhisam, N. I., Rashid, N. M., Ma'amor, H., Mansor, M. N. M., & Bashirun, S. N. (2019). Students' perception, expectation and satisfaction toward the characteristics of female lecturers in higher education. Universal Journal of Educational Research, 7(10A), 1-6.

Barus, D. H. N. (2023). How Trust, Brand Awareness and Digital Marketing Enhance Higher Education Marketing. Asian Journal of Research in Business and Management, 5(1), 243-253.

Caldo, P. (2014). No parecían mujeres, pero lo eran. La educación femenina de las maestras, Argentina 1920-1930. Historia y sociedad, (26), 237-265.

Calvo-Porral, C., Lévy-Mangin, J. P., & Novo-Corti, I. (2013). Perceived quality in higher education: an empirical study. Marketing Intelligence & Planning, 31(6), 601-619.

Casanoves-Boix, J., Küster-Boluda, I., & Vila-López, N. (2019). Perceived quality as a key to building educational brand through university lecturers. UCJC Business and Society Review, (61), 60-99.

Casanoves-Boix, J., Pinazo-Dallenbach, P., & Flores-Pérez, J. R. (2020). The perception of educational brand capital in the Spanish context: A proposal for measurement with internal stakeholders. Harv. Deusto Bus. Res, 9, 40-52.

Chen, C. F., & Chen, C. T. (2014). The effect of higher education brand images on satisfaction and lifetime value from students' viewpoint. The Anthropologist, 17(1), 137-145.

Chua, C. (2004, July). Perception of quality in higher education. In Proceedings of the Australian universities quality forum (pp. 1-7). Melbourne, Australia: AUQA Occasional Publication.

Dam, S. M., & Dam, T. C. (2021). Relationships between service quality, brand image, customer satisfaction, and customer loyalty. The Journal of Asian Finance, Economics and Business, 8(3), 585-593.

Ghorashi, S. Y., Kheiri, B., & Amirshahi, M. (2019). Investigation into the Effective Factors Involved in Personal Brand Equity of University Professors. Iranian journal of educational sociology, 2(4), 166-178.

Gim, T. H. T. (2023). All lives matter. An analysis of internationals' living conditions in Seoul, Korea, using an extended image–satisfaction–loyalty mechanism. Growth and Change.

Hassanzade, M. (2019). Consumer's Perception of Brand Loyalty in Car Choices (Master's thesis, Eastern Mediterranean University (EMU)-Doğu Akdeniz Üniversitesi (DAÜ).

Huang, L., Wang, M., Chen, Z., Deng, B., & Huang, W. (2020). Brand image and customer loyalty: Transmitting roles of cognitive and affective brand trust. Social Behavior and Personality: an international journal, 48(5), 1-12.

Huong, H. T. Q., & Khoa, T. T. (2019). Factors of the brand image influencing students' choices in higher education institutions in Ho Chi Minh City. Ho Chi Minh City Open University Journal of Science-Economics and Business Administration, 9(1), 105-127.

Jillapalli, R. K., & Jillapalli, R. (2014). Do professors have customer-based brand equity?. Journal of Marketing for Higher Education, 24(1), 22-40.

Kango, U., Kartiko, A., & Maarif, M. A. (2021). The Effect of Promotion on the Decision to Choose a Higher Education through the Brand Image of Education. Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan, 13(3), 1611-1621.

Keller, K. L. (1993). Conceptualizing, measuring, and managing customer-based brand equity. Journal of marketing, 57(1), 1-22.

Klopotan, I., Vrhovec-Žohar, K., & Mahič, E. (2016). Impact of Income on Customers' Loyalty: Are Customers with Higher Income more Loyal?. Business Systems Research: International Journal of the Society for Advancing Innovation and Research in Economy, 7(1), 81-88.

Loscertales, F. (2014). La imagen de las profesoras a través del cine. Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology., 6(1), 159-166.

Maheshwari, G., & Nayak, R. (2022). Women leadership in Vietnamese higher education institutions: An exploratory study on barriers and enablers for career enhancement. Educational Management Administration & Leadership, 50(5), 758-775.

Malik, M. E., Ghafoor, M. M., Iqbal, H. K., Riaz, U., Hassan, N., Mustafa, M., & Shahbaz, S. (2013). Importance of brand awareness and brand loyalty in assessing purchase intentions of consumer. International Journal of business and social science, 4(5), 167-171.

Marimon, F., Mas-Machuca, M., & Berbegal-Mirabent, J. (2020). Fulfilment of expectations on students' perceived quality in the Catalan higher education system. Total Quality Management & Business Excellence, 31(5-6), 483-502.

Mulyono, H. (2016). Brand awareness and brand image of decision making on university. Brand Awareness and Brand Image of Decision Making on University, 18(2), 163-173.

Nyamwaya, M. K., & Muchunku, I. G. (2021). The Effect of Brand Awareness Campaigns due to Identity Rebranding of Multimedia University of Kenya. American Journal of Humanities and Social Sciences Research, Vol.5(8), 208-215.

Orhan, S., & Kaplan, Z. (2018). Analysis on Brand Preference and Loyalty of Physical Education and Sports Teachers. Universal Journal of Educational Research, 6(11), 2471-2477.

Ortega, R. R. (2021). Misión de la Universidad española en el siglo XXI. Revista de Occidente, (487), 39-50.

Pinar, M., Girard, T., & Basfirinci, C. (2020). Examining the relationship between brand equity dimensions and university brand equity: An empirical study in Turkey. International Journal of Educational Management, 34(7), 1119-1141.

Ramírez-Córcoles, Y., Santos-Peñalver, J. F., & Tejada-Ponce, Á. (2011). Intellectual capital in Spanish public universities: stakeholders' information needs. Journal of Intellectual capital, 12(3), 356-376.

Ramli, M. F. (2016). Determinants of brand loyalty in public higher education institutions in Malaysia: The mediating role of emotional brand attachment. Universiti Utara Malaysia.

Rew, D., Cha, W., Kim, J. W., & Jung, J. Y. (2023). The effects of commitment and trust on the relationship between service quality and university brand loyalty in time of crisis. Journal of Marketing for Higher Education, 1-22.

Rodríguez, G. C., Román, C. P., & Zúñiga-Vicente, J. Á. (2019). The relationship between identification and loyalty in a public university: Are there differences between (the perceptions) professors and graduates?. European Research on Management and Business Economics, 25(3), 122-128.

Saydan, R., & Dülek, B. (2019). The impact of social media advertisement awareness on brand awareness, brand image, brand attitude and brand loyalty: a research on university students. International Journal of Contemporary Economics and Administrative Sciences, 9(2), 470-494.

Schee, B. (2010). Students as consumers: Programming for brand loyalty. Services Marketing Quarterly, 32(1), 32–43.

Suwarni, S., Moerdiono, A., Prihatining, I., & Sangadji, E. M. (2020). The effect of lecturers' competency on students' satisfaction through perceived teaching quality. KnE Social Sciences, 1-14.

Tabaku, E., & Zerellari, M. (2015). Brand loyalty and loyalty programs; a literature review. Romanian Economic and Business Review, 10(2), 87.

Tammubua, M. H. (2021). Brand loyalty in higher education institution: the effects of brand awareness and brand association moderated by brand identity. Indonesian Journal of Economics, Entrepreneurship, and Innovation, 2(1), 37-47.

Tavassoli, N. T., Sorescu, A., & Chandy, R. (2014). Employee-based brand equity: Why firms with strong brands pay their executives less. Journal of Marketing Research, 51(6), 676-690.

Thuy, V. T. N., & Thao, H. D. P. (2017). Impact of students' experiences on brand image perception: the case of Vietnamese higher education. International Review on Public and Nonprofit Marketing, 14, 217-251.

Unidad de Mujer y Ciencia. Ministerio de Ciencia e Innovación. (2021). Científicas en cifras 2021. Recuperado de: https://www.ciencia.gob.es/Secc-Servicios/Igualdad/cientificas- en-cifras.html;jsessionid=3CF79E0A317FF6D08A4E141686ED9E8C.2

8. ANNEXES

Spanish wording of items and questions used.

Please indicate your degree of disagreement or agreement with the following statements (1 = Strongly disagree; 5 = Strongly agree).

Brand Awareness (BA)

BA1. He oído hablar de mi Universidad.

BA2. En líneas generales, tengo buena opinión sobre mi Universidad.

BA3. En caso de decidir realizar unos estudios de Grado, recomendaría mi Universidad.

BA4. En caso de decidir realizar unos estudios de Posgrado, recomendaría mi Universidad.

BA5. En caso de decidir realizar unos estudios de Doctorado, recomendaría mi Universidad.

BA6. En general, tengo alto conocimiento de mi Universidad.

Brand Image (BI)

BI1. Mi Universidad suministra buen valor por el dinero que se paga.

BI2. Tengo razones para trabajar en esta Universidad en lugar de otra.

BI3. Mi Universidad: Me transmite confianza.

BI4. Me ofrece prestaciones muy especiales.

BI5. Tiene una rica historia.

BI6. El servicio de mi Universidad satisface mis necesidades.

BI7. El servicio de mi Universidad es efectivo y eficiente (en términos de velocidad, capacidad de respuesta, etc.).

BI8. En comparación con otras universidades, los precios son, por lo general, más bajos.

BI9. Es fácil darme mantenimiento y servicio en mi Universidad.

BI10. La gente que admiro y respeto querría trabajar en mi Universidad.

BI11. Siento que he crecido a nivel profesional con mi Universidad.

BI12. Mi opinión sobre los trabajadores de mi Universidad es buena.

Perceived Quality (PQ)

PQ1. En relación calidad-precio, mi Universidad es buena.

PQ2. En relación horas de trabajo-salario, mi Universidad es buena.

PQ3. En líneas generales, mi Universidad satisface mis necesidades.

PQ4. Mi opinión general sobre mi Universidad es buena.

PQ5. El Personal Docente e Investigador (PDI) de mi Universidad es innovador.

PQ6. El PDI está interesado en las opiniones de los alumnos.

PQ7. El PDI está interesado en las opiniones de sus compañeros.

PQ8. El PDI admira y respeta a la propia Universidad.

PQ9. El Personal de Administración y Servicios (PAS) de mi Universidad es innovador.

PQ10. El PAS está interesado en las opiniones de los alumnos.

PQ11. El PAS está interesado en las opiniones de sus compañeros.

PQ12. El PAS admira y respeta a la propia Universidad.

PQ13. Es probable que recomiende mi Universidad a otras personas.

PQ14. Mi Universidad como marca tiene relevancia para mi.

PQ15. Trabajar en mi Universidad: Me ofrece unas ventajas que no me ofrecería otra universidad.

PQ16. Es emocionante.

PQ17. Me produce sensación de diversión.

PQ18. Me produce sensación de calidez.

PQ19. Me produce sensación de seguridad en la incorporación al mundo laboral.

PQ20. Me produce sensación de estabilidad laboral.

PQ21. Me produce sensación de auto-respeto.

PQ22. Me produce sensación de aprobación social.

Brand Loyalty (BL)

BL1. Me considero leal como trabajador a mi Universidad.

BL2. Mi Universidad es el tipo de institución en el que quiero trabajar.

BL3. Me gusta lo que transmite la marca de mi Universidad por encima de cualquier otra.

BL4. Mi Universidad es especial para mi.

BL5. Me identifico con los valores de mi Universidad.

BL6. Me identifico con los valores de mis compañeros de trabajo.

BL7. Tengo sentido de pertenencia a mi Universidad.

BL8. Siento conexión con mis compañeros de trabajo.

BL9. Me gusta hablar de mi Universidad a otras personas.

BL10. Estoy interesada en aprender más sobre mi Universidad.

BL11. Sigo a menudo las noticias de mi Universidad (presencial y/o digitalmente).

BL12. Estoy orgullosa de que los demás sepan que trabajo en mi Universidad.

UNDERSTANDING THE IMPORTANCE OF BRAND EQUITY ON HIGHER EDUCATION: AN EMPIRICAL STUDY OF IRISH PUBLIC UNIVERSITIES

JAVIER CASANOVES-BOIX
Universidad Alfonso X El Sabio

ANA CRUZ-GARCÍA
Munster Technological University

SONIA GARCÍA-LAFUENTE
Universidad Internacional de Valencia

MÓNICA PÉREZ-SÁNCHEZ
Universidad de Guanajuato

1. INTRODUCTION

The today's **university education** exposes that the argument that students have an authentic and valuable voice in the decisions that impact their learning and education has become a phenomenon known as 'student voice' (Matthews and Dollinger, 2023). Furthermore, Boymurodova y Qosimova (2024) call to action for stakeholders in higher education to prioritize and invest in quality assurance initiatives as indispensable components of institutional effectiveness and academic excellence. According to Lafuente, Cifuentes, and Faura (2024), higher education curricula must incorporate competencies that prepare graduates with the necessary knowledge and values.

In **Ireland**, there are nine universities that account for a large share of the undergraduate and postgraduate base (CSO Department of Education Statbank and Department of Education and Skills, 2019. Education Indicators for Ireland, p.8). Alongside the university sector, the Institutes of Technology, formally known as the Regional Technical

Colleges (RTCs), also developed steadily as a response to fill a gap in advanced technical education (Hanafin, 2006). At present, Ireland's higher education system is going through a period of radical reform with the merging of some Institutes of Technology into Technological Universities, Technological University of Dublin (TU Dublin) in 2019 and Munster Technological University (MTU) in 2021. To encompass this variety in third-level institutions in Ireland, this article focuses on one of the more traditional universities, University College Cork (UCC) and one of the Institutes of Technology, Cork Institute of Technology (CIT) before it merged with Institute of Tralee to become MTU.

Parallel to this, although **brand equity** is a widely accepted concept, its definition is still elusive, and researchers have not reached a consensus about which measures provide the best estimates of this complex and multi-faceted construct (Oliveira, Heldt, Silveira y Luce, 2023). To ground the concept, Van-Dúnem, Coelho and Bairrada (2023) state that Aaker (1991) defines it as the set of assets and liabilities attached to a brand, such as its name and symbol, that add or subtract value provided by products or services to a company and its consumers (Aaker, 1991). Finally, Waqas (2022) emphasizes that the brand managers of higher education institutions try to enhance brand equity by engaging students with the brand and providing a good brand experience.

In this framework, the **objectives of this research** are to (1) analyze which variables of brand equity are determinants in the Irish public university environment by students, (2) determine if there are differences in perceptions according to the biological gender on brand equity, and (3) compare whether there are differences in perceptions according to biological gender on each of the elements of brand equity separately. In the scenario described, this research represents a scientific advance in the marketing discipline since to date, although specific research has been carried out on brand equity and its variables, it is considered that there are no research studies that exhaustively analyze the perception of brand equity through the opinions of students from Irish public universities. Finally, it can help university managers since, based on the results obtained, they can generate appropriate strategies to maintain or improve each variable of brand equity.

2. CONCEPTUAL FRAMEWORK

To carry out the objectives described, the information found in the literature has been divided into two blocks: (1) the perception of brand equity among students at public universities, and (2) the comparison of these perceptions according to biological gender. Each of them is detailed below.

2.1. THE PERCEPTION OF BRAND EQUITY AMONG STUDENTS OF PUBLIC UNIVERSITIES

Focusing on **brand equity specifically in public universities,** Clark, Chapleo and Suomi (2020) argue that, although research on branding in higher education has increased, there is still little specific focus on internal branding in this sector. And, more specifically, in the public university field. Pinar, Girard and Basfirinci (2020) reveal the collective and/or individual influence of brand awareness, perceived quality, brand associations, learning environment, emotional environment, brand trust, brand loyalty and university reputation on students' university learning experiences, which can result in the creation of strong university brand equity. Finally, Tan, Rasoolimanesh and Manickam (2022) add that attention should be paid to brand reputation to enhance the brand equity of public and private universities.

Regarding the **elements encompassing brand equity that have been taken into account for this research**, considering the main proposals on brand equity models found in the literature (Farquhar, 1989; Aaker, 1992; Keller, 1993; Faircloth, Capella, and Alford, 2001; Yoo and Donthu, 2001; Delgado and Munuera, 2002; Washburn and Plank, 2002; Kim and Kim, 2004; Atilgan, Aksoy and Akinci, 2005; Pappu, Quester and Cooksey, 2005; Christodoulides and De Chernatony, 2010; Buil, Martínez and De Chernatony, 2010; Lee and Leh, 2011; Pinar, Girard and Eser, 2011; Liu, Liu and Lin, 2015; Casanoves, Küster and Vila, 2019), four key elements have been considered in relation to brand equity. These are: (1) brand awareness, (2) brand image, (3) perceived quality, and (4) brand loyalty. Each of these is detailed below.

2.1.1. BRAND AWARENESS

Focusing on **brand awareness in public universities,** Abbas (2019) investigated the impact of brand awareness and service quality of universities, specifically on their credibility, trust and long-term loyalty, which can be achieved by promoting the university brand and providing valuable services. Noor, Manan and Kuthoos (2019) highlighted that brand awareness, among other dimensions, has a positive effect on the corporate brand equity of Malaysian public universities. Thus, brand awareness should be considered as a key variable by educational managers.

In **relation to brand awareness and brand equity**, Khoshtaria, Datuashvili and Matin (2020) indicate that perceived quality, brand associations, brand loyalty, brand awareness, brand salience and brand knowledge act as key variables in building university brand equity. Zhang (2020) found that brand awareness influences many marketing processes, including brand equity building, which precedes consumer decision-making processes. Finally, Azzari and Pelissari (2021) show that brand awareness acts as a first step in creating brand equity for consumers.

In view of the above, it is possible to state the first research hypothesis, H1: Brand awareness perception influences brand equity perception among Irish public university students.

2.1.2. Brand image

Focusing on **brand image in public universities,** Lomer, Papatsiba and Naidoo (2018) emphasise the importance of connecting representations of a nation with those of prospective international students and the higher education sector, and combining this with brand promises can become a competitive advantage in the education market. And, Twum, Yalley, Agyapong and Ofori (2021) argue that library branding mediates the relationship between service effect, information access, personal control, and user loyalty at the university level.

In **relation to brand image and brand equity**, Al-Arafati, Kadir and Al-Haderi (2019) state that perceived quality is a key variable of brand equity, which can be applied to all product/service categories of an organisation. Zia, Younus, and Mirza (2021) highlight that brand image

and brand loyalty have a considerable relationship with the brand equity of the non-student citizen, educational institutions, and university students. Finally, Akbar and Azhar (2024) highlight that brand image is one of the important factors of brand equity in the mobile phone industry in Pakistan.

With all this, it is possible to pose the second research hypothesis, H2: Brand image perception influences brand equity perception among Irish public university students.

2.1.3. perceived quality

Focusing on **perceived quality in public universities,** Pham, Limbu, Bui, Nguyen, and Pham (2019) state that the overall e-learning service quality was positively related to e-learning student satisfaction, which in turn positively influences e-learning student loyalty for colleges and universities. Dam and Dam (2021) emphasise that the service sector has become the engine of economic development in many countries in recent years, but due to the current fierce competitive situation, companies continuously try to provide superior service quality and excellent brand image to achieve customer satisfaction and loyalty.

In **relation to perceived quality and brand equity**, Amelia (2018) highlights that perceived quality positively influences brand equity of Beer Bintang in Indonesia. Khoshtaria, Datuashvili and Matin (2020), following their work discussed above, also consider perceived quality as an important variable in building university brand equity. Finally, Pinar, Girard and Basfirinci (2020), following their work discussed above, include perceived quality as a key variable in building educational brand equity.

In view of the above, it is possible to pose the third research hypothesis, H3: Perceived quality perception influences brand equity perception among Irish public university students.

2.1.4. BRAND LOYALTY

Focusing on **brand loyalty in public universities,** Erdoğmuş and Ergun (2016) argue that building brand loyalty is important to improve student attraction and retention, given that students have many options

available to them and there is strong competition in the university market. Rew, Cha, Kim and Jung (2023) identify that trust and commitment play important roles as mediators in the relationship between student satisfaction and university brand loyalty.

In **relation to brand loyalty and brand equity**, Khoshtaria, Datuashvili and Matin (2020), following their work discussed above, also consider brand loyalty as a relevant variable in building university brand equity. In addition, Pinar, Girard and Basfirinci (2020), following their work discussed above, also include brand loyalty as a key variable in building strong university brand equity. And, Zia, Younus, and Mirza (2021), following their work discussed above, show that brand loyalty has a significant relationship with brand equity at the university level.

This leads to the fourth research hypothesis, H4: Brand loyalty perception influences brand equity perception among Irish public university students.

2.2. Comparing perceptions of brand equity according to students' gender

As a last part of the research, the aim is to study the existence, or not, of significant **differences between perceptions of brand equity according to biological gender**.

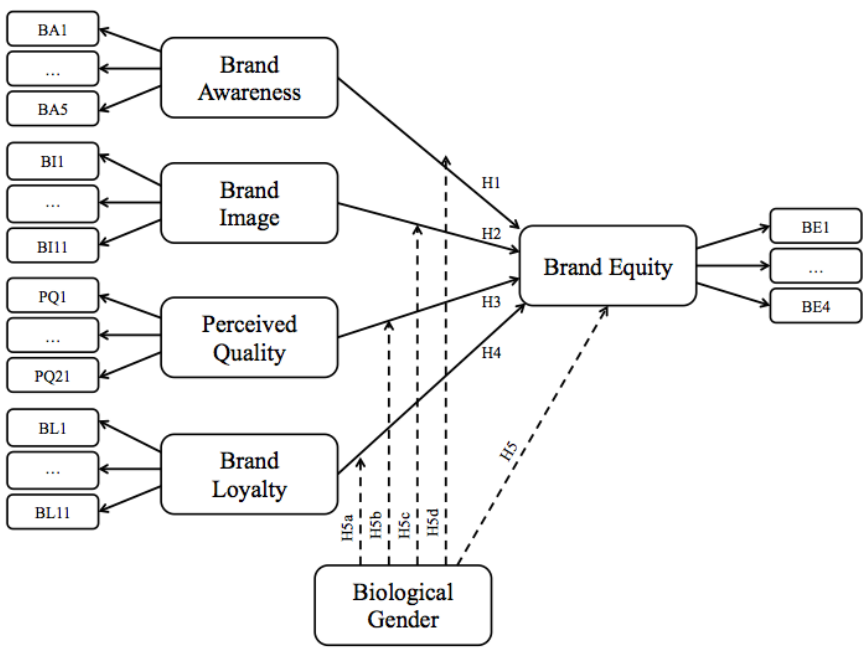
Oly (2006) shows that there is a significant gender difference in the trust-loyalty relationship in the banking sector. In other words, women are significantly more loyal. Sim, Tan, Sia, and Hii (2020) show that there are differences between women and men in their choice of higher education institutions. Universities should therefore take this factor into account when designing communication strategies, especially those aimed at building brand awareness. Kucharska (2024) contributes to the literature on personal branding of knowledge workers by revealing that a culture that incorporates knowledge, learning and collaboration supports knowledge sharing among employees and that this sharing is important for the self-perceived personal brand equity of knowledge workers. Among his findings, the author highlights significant gender differences that could be caused by existing gender stereotypes in STEM (science, technology, engineering, mathematics).

With all this, it is possible to pose the block of moderating research hypotheses, being:

- H5. Biological gender influences brand equity perception among university students in Ireland.
- H5a. Biological gender influences brand awareness perception among university students in Ireland.
- H5b. Biological gender influences brand image perception among university students in Ireland.
- H5c. Biological gender influences perceived quality perception among university students in Ireland.
- H5d. Biological gender influences brand loyalty perception among university students in Ireland.

In view of the above, Figure 1 shows our proposed theoretical model designed to defend this research.

FIGURE 1. *Theoretical model proposed for this research.*



3. METHODOLOGY

To test the hypotheses and meet the proposed objectives, a **quantitative study was carried out in Cork (Ireland)**. Cork was chosen because, according to (https://www.corkcity.ie), it benefits greatly from its status as a centre for third-level institutions and learning. It is also home to two of the best universities in the country: (1) University College Cork and (2) Munster Technological University (incorporating Crawford College of Art & Design and the Cork School of Music).

To quantify the target population, **non-probability convenience sampling** was used by viewing the data books of the two chosen public universities. A total of 34,650 undergraduate students (22,650 from University College Cork and 12,000 from Munster Technological University) were enrolled at the time of the research. Information was collected through a paper and digital questionnaire in English language distributed to 442 undergraduate students and, after the collection and filtering of the information, 420 valid surveys were obtained.

As regards the **profile of the sample**, it is a mixed group of women (54.7%) and men (42.9%) with an average age of 22 years belonging to the students' team. This resulted in responses from 28 different nationalities (with Ireland representing the largest number, 82.8%, followed by Norway, China, and Italy) and 124 different undergraduate degrees (Bachelor of Business Administration being the largest with 11.8% of the students, followed by Bachelor of Arts with 7.8% of the students and Bachelor of Marketing with 6.4% of the students). Furthermore, 35.3% of the sample have 2 or less years of seniority, 48% have between 3 and 4 years, 12.5% have 5 years of seniority and the rest have 6 or more years of seniority. Furthermore, 25.3% are enrolled for 30 credits or less, 2.6% are enrolled for 31 to 40 credits, 5.4% are enrolled for 41 to 50 credits and 42.1% are enrolled for 51 to 60 credits, with the remaining students enrolled for more than 60 credits. Finally, more than 48.3% of the sample have an expenditure of less than 300 euros per month, 19.8% have an expenditure between 301 and 500 euros per month, 19.5% of the students have an expenditure between 501 and 1000 euros per month, with the rest having a monthly expenditure of

more than 1000 euros. In addition, 45.4% are full-time students, around 8% are actively looking for a job and 37.4% combine their studies with a job. Thus, the answers received by most respondents are of high quality, as they come from university students with a good knowledge of the functioning and know-how of their university.

Likert scales of grade 5 (1=Strongly disagree and 5=Strongly agree) were used to measure the concepts of (1) brand awareness, (2) brand image, (3) perceived quality, (4) brand loyalty and (5) brand equity. All of them based on the measurement scale proposed by Casanoves, Pinazo and Flores (2020), which has reference to the studies by Aaker (1992) and Keller (1993) and which were selected because they have a similar attitudinal focus to that of this work, higher education.

Finally, the **techniques for data analysis** are based on descriptive statistics and multivariate analysis, using IBM-SPSS29 as a working tool for descriptive data techniques, regression techniques, comparison of means and analysis of variance (ANOVA). The statistical processing of the data followed in this study involves the application of different methods of analysis, distinguishing between: (1) hypothesis testing, (2) analysis of variance according to biological gender on brand equity and (3) analysis of variance according to biological gender on each of the elements of brand equity separately.

4. RESULTS

Firstly, by means of simple least squares regression, the **hypothesis tests** were carried out, as shown in Table 1.

TABLE 1. *Hypothesis test.*

	β standardized	R-square	intercept	β non-standardized	t-stadistic	p-value
H1	0.625	0.391	1.278	0.632	16.385	<0.001
H2	0.718	0.516	0.442	0,910	21.117	<0.001
H3	0.793	0.628	0.190	0.938	26.581	<0.001
H4	0.784	0.614	0.744	0.798	25.810	<0.001

The results suggest that the model designed in this research applied to the group of students is satisfactory for explaining the four hypotheses proposed. Thus, a positive relationship was demonstrated between perceptions of brand awareness, brand image, perceived quality, and brand loyalty with respect to brand equity, accepting the hypotheses H1, H2, H3 and H4. Specifically, the most significant variable is perceived quality.

Secondly, an analysis of variance was first conducted for brand equity perception, considering biological gender as a factor (Table 2).

TABLE 2. *Analysis of variance based on brand equity*

	Biological Gender	N	Average	F	p-value
H5	Men	182	3.69	0.215	0.807
	Women	232	3.74		

The results suggest that of the four indicators stipulated in the questionnaire to analyse **brand equity**, the average of the lowest set of variables for women is 3.74 points, higher than those men (3.69). After performing the Anova, it is observed that the p-value of the F-ratio is 0.81 greater than or equal to 0.05, so there is no statistically significant difference between the mean of brand equity between men and women, with a significance level of 5%. Hypothesis H5 is rejected.

TABLE 3. *Analysis of variance based on the elements of brand equity*

	Biological Gender	N	Average	F	p-value
H5a	Men	182	3.84	0.330	0.719
	Women	232	3.9		
H5b	Men	182	3.57	0.531	0.588
	Women	232	3.63		
H5c	Men	182	3.71	1.312	0.270
	Women	232	3.81		
H5d	Men	182	3.65	2.518	0.082
	Women	232	3.8		

Thirdly, as we have seen that each of the variables separately (brand awareness, brand image, perceived quality, and brand loyalty), an analysis of the variance individually, since all of them turned out to be significant in the proposed model, with the objective of extracting the arithmetic mean by response and biological gender, to make comparisons, as shown in Table 3.

Focusing on **brand awareness**, the results suggest that of the five indicators stipulated in the questionnaire, the average of the lowest set of variables by the women is 3.90 points, slightly higher than that of men (3.84). After carrying out the Anova, it is observed that the p-value of the F-ratio is 0.719 greater than or equal to 0.05, therefore there is no statistically significant difference between the average brand awareness between men and women, with a level 5% significance. Hypothesis H5a is rejected.

Focusing on **brand image,** the results suggest that of the eleven indicators stipulated in the questionnaire, the average of the lowest set of variables for women is 3.63 points, slightly higher than that for men (3.57). After carrying out the Anova, it is observed that the p-value of the F-ratio is 0.588 greater than 0.05, so there is no statistically significant difference between the average brand image between men and women, with a significance level of 5%. Hypothesis H5b is rejected.

Focusing on **perceived quality,** the results suggest that of the twenty-one indicators stipulated in the questionnaire, the average of the lowest set of variables for women is 3.81 points, higher than that for men (3.71). After carrying out the Anova, it is observed that the p-value of the F-ratio is 0.27 greater than 0.05, so there is no statistically significant difference between the means of perceived quality between men and women, with a significance level of 5%. Hypothesis H5c is rejected.

Finally, focusing on **brand loyalty,** the results suggest that of the eleven indicators stipulated in the questionnaire, the average of the lowest set of variables for women is 3.8 points, somewhat higher than that for men, 3.65. After carrying out the anova, it is observed that the p-value of the F-ratio is 0.082 greater than or equal to 0.05, from which it follows that there is no statistically significant difference between the average brand loyalty between men and women, with a 5% significance level. Hypothesis H5d is rejected.

5. CONCLUSIONS

Firstly, as conclusions from the results obtained in the **hypothesis test**, it is worth highlighting that the proposed model demonstrated a **positive and direct relationship between the four variables described and brand equity** with respect to students from Irish public universities, supporting other research around brand awareness (Khoshtaria, Datuashvili and Matin, 2020; Zhang, 2020; Azzari and Pelissari, 2021), brand image (Al-Arafati, Kadir and Al-Haderi, 2019; Zia, Younus and Mirza, 2021; Akbar and Azhar, 2024), perceived quality (Amelia, 2018; Khoshtaria, Datuashvili and Matin, 2020; Pinar, Girard and Basfirinci, 2020) and brand loyalty (Khoshtaria, Datuashvili and Matin, 2020; Pinar, Girard and Basfirinci, 2020). Thus, a favorable perception towards brand equity will be consolidated as positive perceptions are built towards each of the four variables and, especially, towards the perceived quality.

Secondly, as conclusions from the **analysis of variance according to biological gender on brand equity**, the results suggest that there is no statistically significant difference between the average brand equity between men and women. Thus, and regarding the **analysis of the variance according to biological gender on each of the elements of brand equity separately**, there are no significant differences between the perception between women and men for any of the elements.

Thirdly, as **research limitations**, although two of the most important public universities in Ireland have been studied, the quality of the research would have increased if it had included more Irish universities. Furthermore, a quantitative study has been done, considering that it could be complemented with a qualitative study. As **future research lines**, people outside the university (e.g., future students) could also participate in the study, to compare perceptions between current and potential students. And also include lecturers, service staff, or university managers, to make comparisons between employers and employees (internally), as well as managers and students (externally). Finally, it would be interesting to carry out longitudinal studies that consider possible variations in their perceptions over time.

6. ACKNOWLEDGMENT

This work has been supported by Munster Technological University, through the postdoctoral research stay “The impact of the Covid-19 pandemic on the brand equity of Ireland's main economic industries” with research line “The students' perception of brand equity about the Irish universities before and during Covid-19 pandemic.”

7. REFERENCES

7.1. BIBLIOGRAPHY

Aaker, D. (1991), Managing Brand Equity: Capitalizing on the Value of a Brand Name, The Free Press, New York.

Aaker, D. A. (1992). The value of brand equity. Journal of business strategy, 13(4), 27-32.

Abbas, S. A. (2019). Brand loyalty of higher education institutions. Abbas, SA (2019). Brand loyalty of Higher Education Institutions. Marketing and Management of Innovations, 1, 46-56.

Akbar, U. S., & Azhar, S. M. (2024). The Drivers of Brand Equity: Brand Image, Satisfaction and Trust. Pakistan Social Sciences Review, 8(1), 117-127.

Al-Arafati, A., Kadir, K. A., & Al-Haderi, S. (2019). The mediating effect of output quality on the relationship between top management support and customer satisfaction on the implementation of customer relationship management system in public sector. Academy of Strategic Management Journal, 18(2), 1-11.

Amelia, S. (2018). The Effect of perceived quality, brand awareness, and brand loyalty toward brand equity of Beer Bintang in Surabaya. Calyptra, 7(1), 899-918.

Atilgan, E., Aksoy, Ş., & Akinci, S. (2005). Determinants of the brand equity. Marketing Intelligence and Planning, 23(3), 237-248.

Azzari, V., & Pelissari, A. (2021). Does brand awareness influences purchase intention? The mediation role of brand equity dimensions. BBR. Brazilian Business Review, 17, 669-685.

Boymurodova, F., & Qosimova, M. (2024). The importance of quality assurance in Higher Education. Science and innovation, 3(Special Issue 18), 781-783.

Buil, I., Martínez, E., & De Chernatony, L. (2010). Medición del valor de marca desde un enfoque formativo. Cuadernos de gestión, 10, 167-196.

Casanoves-Boix, J., Küster-Boluda, I., & Vila-López, N. (2019). ¿Por qué las instituciones de educación superior deben apostar por la marca? Revista de investigación educativa, 37(1), 111-127.

Casanoves-Boix, J., Pinazo-Dallenbach, P., & Flores-Pérez, J. R. (2020). The perception of educational brand capital in the Spanish context: A proposal for measurement with internal stakeholders. Harv. Deusto Bus. Res, 9, 40-52.

Christodoulides, G., & De Chernatony, L. (2010). Consumer-based brand equity conceptualisation and measurement: A literature review. International Journal of Research in Marketing, 52(1), 43-66.

Clark, P., Chapleo, C., & Suomi, K. (2020). Branding higher education: an exploration of the role of internal branding on middle management in a university rebrand. Tertiary Education and Management, 26(2), 131-149.

Dam, S. M., & Dam, T. C. (2021). Relationships between service quality, brand image, customer satisfaction, and customer loyalty. The Journal of Asian Finance, Economics and Business, 8(3), 585-593.

Delgado, E., & Munuera, J. L. M. (2002). Medición del capital de marca con indicadores formativos. Investigación y marketing, (75), 16-20.

Erdoğmuş, İ., & Ergun, S. (2016). Understanding university brand loyalty: the mediating role of attitudes towards the department and university. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 229, 141-150.

Faircloth, J. B., Capella, L. M., & Alford, B. L. (2001). The effect of brand attitude and brand image on brand equity. Journal of Marketing Theory and Practice, 9(3), 61-75.

Farquhar, P. H. (1989). Managing brand equity. Marketing research, 1(3).

Hanafin, M. (2006). Institutes of Technology Bill 2006, 16 May, Dáil Eireann, available:http://www.education.ie/home/home.jsp?maincat=&pcategory=40196&ecategory=40284&sectionpage=12251&language=EN&link=link001&page=1&doc=30954, [accessed 1 June 2011].

Keller, K. L. (1993). Conceptualizing, measuring, and managing customer-based brand equity. Journal of marketing, 57(1), 1-22.

Khoshtaria, T., Datuashvili, D., & Matin, A. (2020). The impact of brand equity dimensions on university reputation: an empirical study of Georgian higher education. Journal of Marketing for Higher Education, 30(2), 239-255.

Kim, W. G., & Kim, H. B. (2004). Measuring customer-based restaurant brand equity. Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly, 45(2), 115-131.

Kucharska, W. (2024). Self-Perceived Personal Brand Equity of Knowledge Workers by Gender in Light of Knowledge-Driven Organizational Culture: Evidence From Poland and the United States. SAGE Open, 14(1), 21582440241227280.

Lafuente-Lechuga, M., Cifuentes-Faura, J., & Faura-Martínez, Ú. (2024). Teaching sustainability in higher education by integrating mathematical concepts. International Journal of Sustainability in Higher Education, 25(1), 62-77.

Lee, G. C., & Leh, F. (2011). Dimensions of customer-based brand equity: A study on Malaysian brands. Journal of Marketing Research and Case Studies, 1-10.

Liu, C. R., Liu, H. K., & Lin, W. R. (2015). Constructing customer-based museums brand equity model: The mediating role of brand value. International Journal of Tourism Research, 17(3), 229-238.

Lomer, S., Papatsiba, V., & Naidoo, R. (2018). Constructing a national higher education brand for the UK: Positional competition and promised capitals. Studies in Higher Education, 43(1), 134-153.

Matthews, K. E., & Dollinger, M. (2023). Student voice in higher education: the importance of distinguishing student representation and student partnership. Higher Education, 85(3), 555-570.

Noor, S. M., Manan, K. A., & Kuthoos, H. M. A. (2019). Assessing corporate brand equity of public universities. Jurnal Komunikasi: Malaysian Journal of Communication, 35(3).

Oliveira, M. O. R. D., Heldt, R., Silveira, C. S., & Luce, F. B. (2023). Brand equity chain and brand equity measurement approaches. Marketing Intelligence & Planning, 41(4), 442-456.

Oly, N. (2006). Effect of gender on customer loyalty: a relationship marketing approach. Marketing intelligence & planning, 24(1), 48-61

Pappu, R., Quester, P. G., & Cooksey, R. W. (2005). Consumer-based brand equity: Improving the measurement-empirical evidence. Journal of Product and Brand Management, 14(3), 143-154.

Pham, L., Limbu, Y. B., Bui, T. K., Nguyen, H. T., & Pham, H. T. (2019). Does e-learning service quality influence e-learning student satisfaction and loyalty? Evidence from Vietnam. International journal of educational technology in higher education, 16(1), 1-26.

Pinar, M., Girard, T., & Basfirinci, C. (2020). Examining the relationship between brand equity dimensions and university brand equity: An empirical study in Turkey. International Journal of Educational Management, 34(7), 1119-1141.

Pinar, M., Girard, T., & Eser, Z. (2011). An exploratory study of consumer-based brand equity in Turkish banking industry. Services Marketing Quarterly, 32(4), 282-301.

Rew, D., Cha, W., Kim, J. W., & Jung, J. Y. (2023). The effects of commitment and trust on the relationship between service quality and university brand loyalty in time of crisis. Journal of Marketing for Higher Education, 1-22.

Sim, A. K., Tan, K. L., Sia, J. K. M., & Hii, I. S. (2020). Students' choice of international branch campus in Malaysia: a gender comparative study. International Journal of Educational Management, 35(1), 87-107.

Tan, P. L., Rasoolimanesh, S. M., & Manickam, G. (2022). How corporate social responsibility affects brand equity and loyalty? A comparison between private and public universities. Heliyon, 8(4).

Twum, K. K., Yalley, A. A., Agyapong, G. K. Q., & Ofori, D. (2021). The influence of Public University library service quality and library Brand image on user loyalty. International Review on Public and Nonprofit Marketing, 18, 207-227.

Van-Dúnem, T., Coelho, A., & Bairrada, C. M. (2023). Antecedents and outcomes of the consumer-based brand equity of events and its importance for destinations: the case of Portuguese music festivals. International Journal of Event and Festival Management, 14(3), 277-293.

Waqas, M. (2022). The role of brand experience and student engagement in the creation of brand equity in a higher education context. Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing, 34(4), 451-474.

Washburn, J. H., & Plank, R. E. (2002). Measuring brand equity: An evaluation of a consumer-based brand equity scale. Journal of Marketing Theory and Practice, 10(1), 46-62.

Yoo, B., & Donthu, N. (2001). Developing and validating a multidimensional consumer-based brand equity scale. Journal of business research, 52(1), 1-14.

Zhang, X. (2020). The influences of brand awareness on consumers' cognitive process: An event-related potentials study. Frontiers in Neuroscience, 14, 549.

Zia, A., Younus, S., & Mirza, F. (2021). Investigating the impact of brand image and brand loyalty on brand equity: the mediating role of brand awareness. International Journal of Innovation, Creativity and Change, 15(2), 1091-1106.

7.2. WEBGRAPHY

https://www.assets.gov.ie

https://www.cit.ie/aboutcit.factsandfigures

https://www.corkcity.ie/en/doing-business-in-cork/economic-profile/

https://www.ucc.ie/en/regsa/factbook/

8. ANNEXES

English wording of items and questions used.

Please indicate your degree of disagreement or agreement with the following statements (1 = Strongly disagree; 5 = Strongly agree).

Brand Awareness (BA)

BA1 - I have good knowledge of my university.

BA2 - I have a good opinion about my university.

BA3 - If I decided to do some undergraduate studies, I would consider my university.

BA4 - If I decided to do some postgraduate studies, I would consider my university.

BA5 - If I decided to do some Doctorate studies, I would consider my university.

Brand Image (BI)

BI1 - My opinion about the students in my university is good.

BI2- I have reasons to study in my university instead of others.

BI3 - My university: transmits confidence to me.

BI4 - It offers me special benefits.

BI5 - It has a rich history.

BI6 - The service satisfies my needs.

BI7 - The service is effective and efficient (in terms of speed, responsiveness, etc.).

BI8 - Compared to other universities, fees are generally lower.

BI9 - It is easy to receive maintenance and service in my university.

BI10 - The people that I admire, and respect would want to study in my university.

BI11 - I feel that I have grown professionally thanks to my university.

Perceived Quality (PQ)

PQ1 - In relation to quality-price, my assessment of my university is good.

PQ2 - In relation to hours of study-qualifications, my assessment of my university is good.

PQ3- In general, my university satisfies my needs.

PQ4 - My university as a brand has relevance for me.

PQ5 - The lecturers at my university are innovators.

PQ6 - The lecturers are interested in the opinions of the students.

PQ7 - The lecturers are interested in the opinions of their colleagues.

PQ8 - The lecturers admire and respect my university.

PQ9 - The service staff at my university are innovative.

PQ10 - The service staff are interested in the opinions of the students.

PQ11 - The service staff are interested in the opinions of their colleagues.

PQ12 – The service staff admire and respect my university.

PQ13 - I would recommend my university to other people.

PQ14 – Studying in my university: offers me some advantages that another university would not offer me.

PQ15 - It is exciting.

PQ16 - It gives me a sense of fun.

PQ17 - It gives me a feeling of warmth.

PQ18 - I feel a sense of security in a possible incorporation to the job market.

PQ19 - It gives me a feeling of student stability.

PQ20 - It gives me a feeling of self-respect.

PQ21 - It gives me a sense of social approval.

Brand Loyalty (BL)

BL1 - I am proud that others know that I study in my university.

BL2 - My university is the type of university in which I want to study.

BL3 - I like what the brand of my university transmits over any other.

BL4 - My university is special for me.

BL5 - I identify myself with the values of my university.

BL6 - I identify myself with the values of my study colleagues.

BL7 - I have a sense of belonging to my university.

BL8 - I feel a connection with my study colleagues.

BL9 - I like to talk to other people about my university.

BL10 - I am interested in learning more about my university.

BL11 - I often follow the news of my university (at face-to-face and/or digital level).

<u>Brand Equity (BE)</u>

BE1 - In general, I have a high knowledge of my university.

BE2 - In my opinion, my university provides good value for the money that is paid.

BE3 - My general opinion about my university is good.

BE4 - I consider myself as a loyal student to my university.

CATARSIS SOMÁTICA: EL DOLOR COMO ANTÍDOTO A LA ANESTESIA Y SU PAPEL EN LA RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA ESTÉTICA

MARTA VAAMONDE
UNED

1. INTRODUCCIÓN

En un artículo brillante, "Estética y anestésica. Una revisión del ensayo de Walter Benjamin sobre la obra de arte", Susan Buck Morss (1993, p.72) afirma que el bombardeo de imágenes producido por la tecnología entumece la sensibilidad. Buck Morss (1993, p.57) se refiere a Walter Benjamin para señalar que esta insensibilidad nos puede llevar a contemplar nuestra propia destrucción como si de un espectáculo se tratase. Aunque Benjamin se refería a la estética marcial propiciada por el nazismo, que conducía a los alemanes a la guerra, Buck Morss (1993, p. 57) encuentra en la modernidad las condiciones de esa "estética anestesiante" que los nazis utilizaron en pro de sus propios objetivos. Creo que es interesante detenerse en los análisis de Buck Morss porque nos permiten comprender algunas de las características de la experiencia estética en la sociedad contemporánea, en concreto, la ruptura del carácter procesual y orgánico de esa experiencia que resulta humanamente tan empobrecedora.

Pienso que esa proliferación de imágenes que embota la sensibilidad se ha agudizado con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Como reacción a la virtualidad, se han desarrollado propuestas estéticas, sobre todo en el ámbito del feminismo (Escudero, 2003, p. 287), pero también en la llamada somaestética, que intentan evidenciar el papel esencial de la corporalidad (Shusterman, 2011, p.315;

Shusterman, 2013, pp7-8; Shusterman, 2020, p. 245). Mi propuesta recupera también la importancia de la corporalidad en relación a las dimensiones psicológicas y sociales de la experiencia estética. El término "soma" hace referencia al organismo humano que es al mismo tiempo psicológico y social y que interactúa con un medio. La experiencia estética es un modo de relación del soma con el medio. El papel del dolor resulta clave para modelar esa experiencia específica que se caracteriza por la catarsis. En este sentido, la catarsis y el dolor como uno de sus componentes principales, se presentan como una alternativa a lo que Buck-Morss denominaba anestesia.

La anestesia es la ausencia de dolor por el distanciamiento respecto a las imágenes que se perciben. Ese distanciamiento, afirma Buck-Morss (1993, p.69) es la respuesta al shock característico de la vida moderna (Buck-Morss, 1993, p.72). El organismo se bloquea ante la sobre-estimulación. De esta manera, percibe imágenes, pero no las relaciona con su memoria, ni reacciona ante ellas. Percibimos imágenes fragmentariamente, de modo inmediato, y las disfrutamos, pero sin que dejen huella en nosotros. Si la inmediatez del disfrute de esas imágenes anestesian, es decir, rompen la propia experiencia estética como un modo de relación del organismo humano con el mundo, el dolor y la catarsis recuperan la experiencia como un modo de relación. Presento, basándome en Aristóteles, John Dewey y Jane Addams, lo que he llamado "catarsis somática". La catarsis somática es lo que, desde mi punto de vista, caracteriza este modo específico de relación con el entorno que es la experiencia estética. En la catarsis están implicadas todas las dimensiones de la persona, también la corporal, en un proceso que, lejos de un distanciamiento especular, implica activamente a la persona. Pues bien, el dolor es un factor clave en la catarsis. Por eso, puede funcionar, a mi modo de entender, como un correctivo a la anestesia causada por la reducción de la estética a un consumo inmediato, rápido y constante de imágenes.

El bombardeo de imágenes que las tecnologías permiten produce lo que Benjamin y Buck-Morss denominan shock como característica de la vida moderna. Para evitar esa sobre-estimulación, el aparato sinestésico, esto es, el sistema perceptivo humano que siempre está en relación

a un medio y que relaciona las impresiones con las imágenes y los recuerdos, se bloquea. Se ven entonces imágenes, pero no se ponen en relación con la memoria, es decir, con la propia experiencia (Buck-Morss, 1993, p. 72). El sistema sinestésico que debe permitir la relación del organismo con el entorno, produce la anestesia, esto es, bloquea esa relación para evitar el trauma. Se genera entonces una separación entre el sujeto que está expuesto al medio, el medio con el que interactúa y que le conforma, y el sujeto en cuanto observa esa relación de modo distante y especular. Asistimos, entonces a nuestra propia conformación como si de un espectáculo se tratase. Consumimos imágenes en la publicidad especularmente, sin ser conscientes de que las relaciones de dominación y desigualdades sociales, como el patriarcado, que muestran esas imágenes, dejan una huella en nuestros cuerpos. Como señala Buck-Morss, la profusión tecnológica de imágenes, parece embotar nuestros sentidos, como lo atestiguan investigaciones recientes (Hadas, Bokovka, et al. 2016) (Christakis, Benedikt et al. 2018).

En esta investigación, analizaré la noción aristotélica de catarsis para presentar la catarsis somática y las modulaciones que el dolor desempeña en su desarrollo. La catarsis aristotélica o purificación de afectos dolorosos se produce gracias a la sucesión rítmica de nudos que generan tensión, dolor y desenlaces, que proporcionan satisfacción. Esta catarsis que ocurre a nivel material y fisiológico permite la catarsis emocional: la identificación con los personajes de cuyos sufrimientos aprendemos purgándonos de afectos dolorosos y que es la puerta al conocimiento de la vida que proporciona el pesar por nuestro destino trágico, la muerte. Presentaré también la experiencia estética de John Dewey para descubrir la catarsis somática. Para Dewey, la experiencia estética también implica una sucesión rítmica de tensión, desajuste con el entorno y satisfacción, reajuste de energías. Puesto que estos procesos rítmicos son naturales, el origen de las experiencias estéticas debe encontrarse en procesos inorgánicos y orgánicos. La catarsis también proporciona una medida de las emociones que evita que sean obstaculizadas o desenredadas violentamente; en la experiencia estética, las emociones fluyen hacia su culminación. Esta destilación de emociones fomenta la empatía con los demás, por eso las experiencias estéticas tienen relevancia

social y política. El dolor se modula en cada aspecto de la catarsis, como tensión, sufrimiento o duelo. Además, las manifestaciones artísticas surgen para proporcionar satisfacción en un mundo contingente; es decir, nos enfrentan a nuestra fragilidad. Jane Addams también muestra la importancia de las narrativas populares para purgarnos de emociones violentas y darle significado al sufrimiento al unirnos fraternalmente a la comunidad.

En conclusión, este estudio destaca la importancia vital de esta catarsis somática. Un concepto que descubrimos en Aristóteles, John Dewey o Jane Addams y que supone la reconstrucción de la experiencia estética a través del dolor, frente a su reducción al consumo inmediato y placentero de imágenes, es decir, como un antídoto de la anestesia que Susan Buck-Morss considera característica de la estética moderna y contemporánea.

2. OBJETIVOS

- El objetivo principal es presentar la catarsis somática como un antídoto a la anestesia y entumecimiento como rasgos que, según Susan Buck-Morss, caracterizan la experiencia estética mediada por la tecnología en la sociedad moderna.

- Destacar que la catarsis es un modo de relación del sujeto con el medio en el que están implicadas todas las dimensiones de la persona. Si la anestesia evita el dolor bloqueando la relación del sujeto que percibe estéticamente con el entorno, la catarsis es un modo de relación modulada por el dolor.

- Subrayar las dimensiones orgánico-corporales, psicológicas-emocionales e intelectuales-culturales de la catarsis. En este sentido, me refiero a la persona que experimenta estéticamente como un soma, término usado por Richard Shusterman (2012, p.180) en alusión a la noción de persona de John Dewey. En lugar de una percepción especular, la catarsis supone la implicación activa de todas estas dimensiones de la persona.

- Subrayar el carácter procesual y por tanto, temporal de la catarsis. Si la sobre-estimulación de imágenes rompe la relación de la percepción con la memoria, la catarsis somática procede de la relación de lo percibido orgánicamente, lo imaginado y lo recordado, potenciando, en lugar de bloqueando, las relaciones de la persona con el medio.

3. METODOLOGÍA

El método para lograr estos objetivos que se resumen en mostrar que la catarsis y el dolor son un antídoto a la anestesia porque permiten reconstruir la experiencia estética; es el análisis hermenéutico de los textos de Aristóteles, John Dewey y Jane Addams en los que tratan de la experiencia estética y del papel del dolor en la modulación de esa experiencia, en concreto y como bibliografía primaria, *El largo camino de la memoria de las mujeres* de Jane Addams, *Poética* de Aristóteles, y *Art as Experience* de John Dewey. Este análisis hermenéutico me permitirá desarrollar lo que he llamado catarsis somática. La he llamado somática porque articula, frente al reduccionismo, los diferentes niveles que conforman el soma: lo material, lo orgánico, lo psicológico, lo conceptual y lo político y social. Las limitaciones prácticas actuales en el disfrute de la experiencia estética y la catarsis que provoca van acompañadas de reduccionismos teóricos en su consideración. La catarsis somática y las modulaciones del dolor que la integran se presentan como una alternativa.

4. LA CATARSIS SOMÁTICA EN ARISTÓTELES

Las referencias aristotélicas a la catarsis son cruciales para entender su consideración de la tragedia y la música. Sin embargo, este término no está exento de interpretaciones controvertidas. Basándome en la coherencia de los textos aristotélicos y siguiendo la interpretación filológica de Valentín García Yebra, consideraré la catarsis aristotélica como: "la purgación de estados mentales nocivos o dolorosos" (García Yebra, 2022, p. 386).

Aristóteles afirma que la tragedia mediante la compasión y el miedo, es decir, utilizando la virtud curativa de estas dos pasiones, nos purga de

afectos dañinos o dolorosos (García, 2022, p. 386). El miedo y la compasión, afirma Aristóteles (1998, p. 173): "pueden nacer del espectáculo, pero también de la estructura misma de los hechos, que es mejor y de mejor poeta". Debe haber una sucesión rítmica de nudo-desenlace que podríamos llamar catarsis formal para que sea posible la experiencia estética. Esa catarsis es formal pues se deriva de la estructura misma de la tragedia (Claramonte, 2021, p.227). En el nudo, acumulamos complejidad y tensión hasta que el desenlace nos libera, proporcionando una salida del nudo. Este nudo, desenlace se experimenta a través de la materialidad de nuestros órganos y genera en ellos una tensión-nudo, relajación-desenlace, que es orgánica. También en el caso de la música se produce esta catarsis formal, esta sucesión de tensión-nudo; relajación-desenlace a través del sonido y el ritmo que son captados por medio de nuestros órganos. En contraste con los reduccionismos que sitúan la experiencia estética y la catarsis en una única dimensión del soma, por ejemplo, lo psicológico o lo emocional, la expresividad de la obra, de acuerdo con Aristóteles, depende de su organización y de la confluencia física de nuestros órganos con los elementos de la obra.

La estructura de la tragedia debe ser adecuada para que la fábula provoque la identificación emocional con el personaje. Podemos llamar a esta identificación, que provoca compasión y miedo, catarsis emocional. Estas son emociones que nos abruman y que, por lo tanto, también se mueven a un nivel inconsciente, es decir, la experiencia estética no puede reducirse a concepto. La catarsis emocional surge de la catarsis formal, pues depende de la especificidad fisiológica del soma, pero no puede reducirse a ella porque hay un componente psicológico y subjetivo.

La catarsis formal, fisiológica, de tensión-relajación, provoca la catarsis emocional o psicológica, esto es, la compasión e identificación con los personajes. A su vez, esta catarsis psicológica y emocional es la puerta de entrada y se ve reforzada por la catarsis conceptual, que depende, afirma Aristóteles (1998, p. 149) de la peripecia y de la agnición. Es una catarsis que podríamos llamar conceptual ya que se basa en el conocimiento de los personajes trágicos. Si la catarsis formal provoca un impacto en los sentidos y se mueve en el nivel de la materialidad, por ejemplo, en el ritmo musical, la catarsis emocional se refiere a las

emociones que nos abrazan en la experiencia estética; y la catarsis conceptual, al reconocimiento que la catarsis proporciona que tiene una dimensión moral y cívica.

Estas dimensiones de la catarsis están relacionadas entre sí. No hay catarsis emocional sin la formal y no hay catarsis conceptual sin las anteriores. Afirma Aristóteles (1998, p. 163): "Agnición y peripecia deben surgir de la propia estructura de la fábula para que los hechos sean plausibles". Sin embargo, de la misma manera que la catarsis emocional no podía reducirse a la formal, pues suponía la aparición de afectos como la compasión que no se encuentran en la sucesión de tensión-relajación que caracteriza la catarsis formal, la catarsis conceptual no puede reducirse a la emocional porque proporciona y supone conocimiento. Para que la catarsis conceptual tenga lugar, la peripecia y la agnición son necesarias. La peripecia consiste en un cambio en la acción y en la trama que lleva a los personajes a convertirse en lo contrario de lo que por lógica deberían ser o hacer. Por ejemplo, Odiseo siendo rey de Ítaca, aparece como mendigo cuando regresa a su hogar, o Aquiles, al que todos los griegos reconocían como el paradigma del guerrero, en lugar de luchar contra los troyanos en uno de los pasajes de la *Iliada*, se queda en su tienda. La peripecia termina con una agnición que supone que cada personaje vuelve a su lógica, Odiseo vuelve a actuar como rey y Aquiles a luchar valientemente. Por eso la peripecia acaba con la agnición o reconocimiento del carácter propio y lógico de cada personaje. Para que esta catarsis tenga lugar, es preciso que el público de las tragedias conociese previamente a los personajes y tuviese alguna noción de la trama, por eso esta catarsis es conceptual y cultural, pues requiere conocimiento. Hay por tanto tres niveles o estratos en los que se produce la catarsis: orgánico, psicológico y cultural, los efectos en cada nivel son distintos, pero están estrechamente ligados entre sí enriqueciéndose y potenciándose.

El dolor es crucial en la catarsis provocada por la tragedia y se modula en los diferentes niveles de la catarsis. La catarsis formal requiere un nudo; la tensión se experimenta como insatisfacción. La catarsis emocional purga el alma de las emociones violentas que le son perjudiciales, el dolor se experimenta como compasión por los personajes.

Además, los sufrimientos de los personajes trágicos nos proporcionan un conocimiento vital crucial, ayudándonos a orientar nuestras relaciones con los demás de manera conveniente; es decir, la tragedia y la catarsis que provoca tienen un sentido cívico esencial. Es el *pathei mathos*, como se expresa al principio de la tragedia *Agamenón* de Esquilo. Las tragedias nos recuerdan nuestro destino trágico del que no podemos escapar: la muerte que nos une a la tierra, a nuestro origen. Esa tristeza frente a lo que no podemos cambiar también se muestra en las baladas gitanas de García Lorca. Por tanto, la catarsis que he denominado conceptual, pues se produce gracias al conocimiento cultural de los personajes, nos permite comprender la limitación y vulnerabilidad de nuestra condición humana. El verdadero aprendizaje que nos proporciona la tragedia, a través del dolor, es el de nuestra propia condición mortal.

Buck-Morss afirma que la estética moderna centrada en la contemplación y en la visión, trata de eludir los elementos fisiológicos y corporales que forman parte de nuestra vida. La experiencia de lo bello o de lo sublime es libre, de acuerdo con la estética kantiana, porque las facultades no están determinadas por ningún objeto ajeno a ellas mismas, a su propio juego, que es lo que genera placer. Esa ilusión de que el sujeto es capaz de auto-determinarse en la ética y en la contemplación estética, muestra, en palabras Buck-Morss un deseo narcisista (). La imagen del hombre que se hace a sí mismo, no tiene límites, incurre en lo que los griegos considerarían la *hybris*, la desmesura. Sin embargo, para los griegos, la experiencia estética nos muestra, a través del reconocimiento de las peripecias de los personajes, nuestra condición mortal, nuestra medida humana. Sin la presencia del dolor y sin el reconocimiento de nuestra vulnerabilidad, esa comprensión se hace imposible.

La modulación orgánica de la catarsis: cómo nos afecta a nivel material y orgánico en el juego de tensión-liberación; a nivel emocional, provocando la purgación de pasiones; y socialmente, proporcionándonos aprendizaje sobre la vida y nosotros mismos, evita el reduccionismo de las teorías estéticas que se refieren a determinadas obras de arte, en lugar de entender la estética como parte de nuestra experiencia vital. Además de referirse casi exclusivamente a las obras de arte, tienen en cuenta un solo aspecto que consideran fundamental, ya sea el técnico,

como el formalismo, las emociones que el artista expresa, como el romanticismo, o el significado crítico o conceptual de la obra, como el arte abstracto y las estéticas institucionalistas o culturalistas. Estas teorías se alejan del sentido holístico que la experiencia estética tenía en el pensamiento clásico. Más problemáticas que los reduccionismos teóricos son las consecuencias prácticas, a saber, el empobrecimiento de las experiencias estéticas y de nuestra sensibilidad, ya sea porque se reducen a un ejercicio intelectual en el mundo del arte o porque se limitan a un placer pasivo e inmediato en grandes sectores de la población.

5. DOLOR Y CATARSIS SOMÁTICA EN JOHN DEWEY Y JANE ADDAMS

Esta catarsis somática aristotélica se asemeja a la interpretación deweyana de la experiencia estética. También para Dewey, la catarsis que provoca la experiencia estética ocurre a nivel material. Habría, por tanto, en la experiencia estética una catarsis formal que depende de la sucesión rítmica de tensión-satisfacción. Estos ritmos también ocurren en los procesos materiales de la naturaleza, que, para Dewey, tienen cualidades estéticas. La materialidad de nuestro cuerpo y la disposición fisiológica de nuestro soma nos permiten experimentar esos ritmos que son las raíces de la experiencia estética (Dewey, 1996a, p. 21). Esa catarsis orgánica y material es la condición de posibilidad de la catarsis emocional. La sucesión rítmica permite que las emociones fluyan en la experiencia en lugar de entorpecerse. Dewey, siguiendo a los clásicos, llama a esta medida una virtud, que evita el despliegue violento de las emociones o *hybris* (Dewey, 1996a, p. 21). Si el dolor se experimenta como tensión a nivel fisiológico, aparece en la catarsis emocional como sufrimiento del cual la experiencia estética nos libera.

La catarsis emocional también refuerza la simpatía e identificación con formas de vida diferentes a la nuestra (Dewey, 1996a, p. 336). La experiencia estética, para Dewey, al igual que para los clásicos, no es introspectiva, sino que tiene un componente social; nuestros disfrutes estéticos son una expresión de y fortalecen los vínculos culturales, pero al mismo tiempo, los amplían, uniéndonos a la comunidad humana en

general. El arte rompe las barreras del prejuicio y nos ayuda a ampliar nuestras experiencias al participar en otras formas de vivir y experimentar el mundo. Al mismo tiempo, esos significados incorporados en nuestras vidas adquieren continuidad. Por eso, Dewey afirma que el intento de preservar valores específicos en las instituciones, si no se encarnan en la experiencia, está condenado al fracaso (Dewey, 1996a, p. 350). El arte desempeña un papel crucial en la encarnación vital de significados, formas de ver el mundo y de actuar.

A través de la catarsis emocional, ingresamos en la catarsis conceptual. Las manifestaciones artísticas populares, destaca Dewey, nos liberan de la contingencia del universo y nos brindan satisfacción en un mundo en el que la enfermedad, la desgracia y, en última instancia, la muerte, nos esperan a la vuelta de la esquina. Dewey afirma: "La celebración festiva y los placeres consumativos pertenecen solo a un mundo de riesgo y dificultad" (Dewey, 1996b, 77). El dolor aparece como pesar por nuestro fin trágico, como en la tragedia clásica, pero también muestra la fragilidad de los eventos en el universo.

Como en el caso de Aristóteles, la experiencia estética para Dewey se caracteriza por la catarsis. La catarsis afecta a todas las dimensiones de la persona y por eso, hay una catarsis orgánica y formal, una catarsis emocional y psicológica y una catarsis conceptual, social y cultural. Aunque esas catarsis conservan sus aspectos distintivos, es decir, no se puede reducir la experiencia estética a una experiencia exclusivamente orgánica, ni puramente emocional o conceptual, esas dimensiones orgánica, psicológica y conceptual están estrechamente relacionadas y se potencian. La catarsis orgánica sirve de base a las demás, puede haber una catarsis orgánica y no emocional, ni conceptual pero difícilmente puede haber una catarsis emocional o conceptual sin una catarsis formal y orgánica que se deriva de la tensión-relajación de la propia experiencia estética. Ahora bien, para que esta sea completa, esas dimensiones orgánica, emocional y conceptual deben reforzarse entre sí. El entendimiento y la imaginación potencian las emociones que, a su vez, intensifican la atención fisiológica.

Jane Addams retoma la importancia de las narrativas para transfigurar el dolor, resaltando el sentido emocional y social de la catarsis. En su

obra *El largo camino de la memoria de las mujeres*, relata la expectación entre los vecinos del barrio en el que se encontraba Hull House, institución que fundó en 1889 con Ellen Gates Starr en un barrio marginal de Chicago con el fin de potenciar la justicia social y la reforma democrática, con la supuesta recepción en la institución de un bebé diablo (Addams, 1916, p. 9). Los vecinos creían que era una prueba de la fiabilidad de una narración legendaria de diferentes tradiciones culturales. En particular, existía una versión italiana y una judía. En la versión italiana, en un momento de ira, el esposo ateo de una mujer devota arranca una imagen religiosa de la pared, gritando que preferiría tener un diablo en la casa que esa imagen. Después de algún tiempo, le nació un hijo diablo. En la versión judía, el padre de seis hijas afirmaba antes del nacimiento del séptimo hijo que preferiría tener un diablo que otra hija, y así sucedió (Addams, 1916, p. 19).

Addams trató de comprender el sentido de estas narraciones populares. El folclore acumulado a lo largo del tiempo, señala Addams, tiene un inmenso poder para transformar y eclipsar los aspectos más sórdidos de las vidas reales de muchas mujeres, vidas de violencia e injusticia. Contribuía a reducir el resentimiento (Addams, 1916, p. 20). La historia del bebé diablo ayudó a las mujeres sometidas a sumisión y violencia a fraternizar, reduciendo el dolor insufrible de la experiencia aislada (Addams, 1916, p. 51). Además, tenía contenido educativo, advirtiendo a los hombres de las consecuencias de ciertos comportamientos. Con estas narraciones las mujeres intentaron suavizar el trato de los hombres cuando Addams señala: "No tenían nada que oponer contra una brutalidad inconcebible excepto el encanto de las palabras" (Addams, 1916: 22, 23). Al igual que en el caso de las tragedias griegas analizadas por Aristóteles y las expresiones culturales populares referidas por Dewey, para Addams el folclore conserva una sabiduría legendaria; nos enfrenta a nuestra condición mortal.

6. CONCLUSIONES

Esta investigación surgió de la preocupación por el estado actual de la experiencia estética. El acceso sin precedentes a imágenes gracias a la

tecnología en nuestro contexto histórico, parece embotar nuestros sentidos. Se trata de un problema que muy acertadamente Susan Buck Morss denuncia. El aparato sinestésico, es decir las facultades que nos permiten percibir imágenes y relacionarlas a través de la imaginación y la memoria con otras imágenes, esto es, con nuestra experiencia, se bloquea, convirtiéndose en un sistema anestésico. Se trata de un mecanismo de defensa ante la sobre-estimulación y el shock que ya Benjamín señalaba como característicos de la vida moderna.

Esa anestesia, bloqueo y ruptura de la relación de los órganos perceptivos con la memoria, impide que el organismo reaccione y se relacione con el medio. Se produce entonces una separación entre el sujeto que observa la imagen y la imagen, que no relaciona con su experiencia, ni con el medio en el que se encuentra. En ese sentido esa imagen se convierte en una fantasmagoría, señala Buck-Morss (1993, p.76). La tendencia de la publicidad y de algunas expresiones artísticas contemporáneas como los parques temáticos de crear ambientes artificiales tiene relación, apunta la autora, con la creación de fantasmagorías que aíslan al sujeto de su entorno. Se produce entonces una separación entre el sujeto que observa esas imágenes y el sujeto en cuanto es afectado por su relación con esas imágenes. Observamos imágenes de mujeres en la publicidad sin ser conscientes de los cánones de belleza que, a través de ellas, intentan imponernos. Las imágenes objetivan la vida de las personas que asisten como espectadores a esa objetivación.

Este texto propone reconstruir la experiencia estética, es decir, sus dimensiones orgánica, psicológica y social, a través de la catarsis. Frente a la contemplación espectacular de imágenes, la catarsis es un proceso que se caracteriza por la sucesión rítmica de tensión-relajación. Para que ese proceso tenga lugar, se requiere de tensión, esto es, de dolor. Frente a la anestesia que bloquea el dolor, la catarsis lo transfigura a través de la experiencia estética.

Basándome en los análisis estéticos de Aristóteles, John Dewey y Jane Addams propongo el concepto de catarsis somática. El soma hace referencia a las distintas dimensiones de la persona: orgánica, psicológica y social irreductibles, pero inseparables. El concepto de catarsis somática abarca todas las dimensiones del soma. Hace referencia, por tanto,

a una experiencia estética completa que requiere de una catarsis orgánica o formal, esto es, la reacción de tensión-relajación del proceso estético; de una catarsis emocional o psicológica, que hace referencia a los afectos de compasión y simpatía, y una catarsis conceptual, que permite el reconocimiento de las pasiones y la condición humana. Frente a los reduccionismos de algunas teorías estéticas que solo consideran un aspecto de la experiencia estética, el orgánico o formal, el emocional o el conceptual, la catarsis somática los comprende todos. Pues bien, esa catarsis está modulada por el dolor, que aparece como tensión en la catarsis formal y orgánica, como compasión en la psicológica y como pena por nuestro destino trágico en la conceptual.

La catarsis somática aristotélica se alinea con la interpretación deweyana de la experiencia estética, enfatizando el nivel material de la catarsis y la sucesión rítmica de tensión-satisfacción. Si la tragedia tiene una buena estructura, afirma Aristóteles, es decir si hay una buena relación entre nudo y desenlace y entre la tensión- relajación que produce, la identificación con los personajes y la compasión que suscitan será mejor. Del mismo modo, para Dewey la intensidad emocional de la experiencia estética depende de los ritmos de tensión relajación. Por tanto, la catarsis formal y orgánica procura la catarsis emocional y psicológica. Esa catarsis emocional, la identificación con los personajes, permite extraer lecciones de sus padecimientos. La catarsis conceptual, con sus dimensiones morales y cívicas, enriquece aún más nuestra comprensión de la vida y nos enfrenta con nuestro destino inevitable: la muerte. Dewey refuerza el componente social de la experiencia estética, destacando su papel en el fortalecimiento de los lazos culturales y en la ampliación de nuestras conexiones con la comunidad humana en general. La catarsis emocional en el marco de Dewey también fomenta la simpatía y la identificación con diversas formas de vida, contribuyendo así a la catarsis conceptual.

La narrativa del Niño diablo, analizada por Jane Addams, subraya el poder transformador de la literatura popular para transfigurar experiencias dolorosas. Esta narrativa sirve como un medio para que las mujeres que se enfrentan a la violencia hagan frente a su sufrimiento colectivamente.

En resumen, la catarsis somática y su modulación del dolor ofrecen un camino para evitar lo que Susan Buck-Morss denominaba anestesia, el bloqueo de la sensibilidad debida a la sobre-estimulación de imágenes. Frente a la inmediatez del consumo de imágenes y la consideración especular y fantasmagórica de unas imágenes desconectadas del medio, la catarsis reconstruye la experiencia estética. En primer lugar, porque comprende las distintas dimensiones de la persona, la orgánica, la psicológica y la social y cultural. No excluye, por tanto, el cuerpo de la experiencia estética, y tampoco aísla las percepciones del contexto social concreto al que están vinculadas. En segundo lugar, porque frente a la anestesia, el dolor que modula la catarsis nos permite comprender nuestra vulnerabilidad, es decir, nos devuelve a la realidad de la que las fantasmagorías nos distraen. En última instancia la catarsis somática expresa experiencias estéticas enriquecedoras y transformadoras.

7. REFERENCIAS

Addams, J. (2014). El largo camino de la memoria de las mujeres. Prensas de la Universidad de Zaragoza

Alexander, T. (1987). John Dewey's Theory of Art, Experience & Nature. The Horizons of Feeling. State University of New York Press

Aristóteles. (1998). Poética. Gredos

Buck- Morss, S. (1993). Estética y anestésica. Una revisión del ensayo de Walter Benjamín sobre la obra de arte. La Balsa de Medusa, 25, (55-98)

Christakis, D., Benedikt, J., Ferguson, S., Ravinder, S., and Ramírez, J. (2018). How Early Media Exposure May Affect Cognitive Function: A Review of Results from Observations in Humans and Experiments in Mice. PNAS, 115(40), 9851-9858, doi: 10.1073/pnas.1711548115

Claramonte, J. (2021). Estética modal libro segundo. Tecnos

Cochran, M. (2010). The Cambridge Companion to Dewey. University Press

Dewey, J. (1996). Art as Experience. In J. A. Boydston (ed.), The Later Works of John Dewey (1925-1953) (pp.1-454). Southern Illinois University Press

Dewey, J. (1996). Experience and Nature. In J. A. Boydston (ed.), The Later Works of John Dewey (1925-1953) (pp.3-431). Southern Illinois University Press.

Escudero, J. (2003). Estéticas feministas contemporáneas (o de cómo hacer cosas con el cuerpo). Anales de historia del arte, 13, 287-305 https://revistas.ucm.es/index.php/ANHA/article/view/ANHA0303110287A

Eurípides. (1998). La Orestea. Akal.

Eldridge, R. (2010). Dewey's Aesthetics. In M. Cochran (ed.), The Cambridge Companion to Dewey (pp. 242-264). Cambridge University Press

García Lorca, F. (2020). El romancero gitano. Austral

García V. (2022). Poética de Aristóteles. Gredos

Hadas, I., Gal, R., Bokovza, Meiran, N., Feifel, D., Zangen, A. (2016). Exposure to salient, dynamic sensory stimuli during development increases distractibility in adulthood. Sci Rep, 6 (1), 1-12 https://doi.org/10.1038/srep21129

Hamington, M. (2010). Feminist Interpretations of Jane Addams. Pennsylvania State University Press

Seigfried, Ch. (2010). Cultural Contradictions: Jane Addams's Struggles with the Life of Art and the Art of Life. In M. Hamington, M. (ed.), Feminist Interpretations of Jane Addams (pp. 55-79). Pennsylvania State University Press

Shusterman, R. (2011). Soma, Self, and, Society: Somaesthetics as Pragmatist Meliorism. Metaphilosophy, 42 (3), 315-327, http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9973.2011.01687.x

Shusterman, R. (2012). Body Consciousness. Cambridge University Press

Shusterman, R. (2013). Body and the Arts: The Need for Somaesthetic.Diógenes, 59 (1-2), 7-20, doi: 10.1177/0392192112469159

Shusterman, R. (2020). Somaesthetics In Context. Kinesiology Review, 9 (3), 1-9 doi: 10.1123/kr.2020-0019. (2011)

LAS NARRATIVAS AUDIOVISUALES EMERGENTES EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: UN MAPEO SISTEMÁTICO

VÍCTOR MANUEL PÉREZ-MARTÍNEZ
Universidad San Jorge

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han contribuido al surgimiento de nuevas narrativas audiovisuales, incluida la narrativa transmedia. Estas se han estado incorporando en las prácticas docentes de diversos niveles educativos. El impacto de estas tecnologías en la enseñanza aún necesita ser investigado en profundidad para, a partir de allí, determinar las fortalezas y debilidades del proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumnado.

1.1. EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LA ERA DIGITAL

La Educomunicación, definida como un «campo de estudios interdisciplinar y transdisciplinar que aborda, al mismo tiempo, las dimensiones teórico-prácticas de dos disciplinas históricamente separadas» (Barbas Coslado, 2012, p. 158), ha contribuido en la comprensión de la importancia de la alfabetización mediática dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La «alfabetización mediática» se entiende como «la capacidad de acceder a los medios de comunicación, comprender y evaluar con criterio diversos aspectos de los mismos y de sus contenidos» (Comisión Europea, Recomendación 2009/625/CE). En este contexto, el interés por el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación ha sido una constante cada vez que emergen nuevos medios. Esto ha fomentado convergencias y divergencias en el uso de diversos medios y canales de comunicación en el aula, como el periódico (da Silva Souza, 2020; Ortiz de Santos y Nieto

Ratero, 2022), la radio (Ferrada Montecinos et al., 2010; Núñez Fernández et al., 2022), el cine (González García, 2015; Peñalver Carrascosa, 2015) y la televisión (Franco Lalama et al., 2020; Rodríguez-Castro et al., 2021; Secco, 2021). Un ejemplo relevante del uso de medios en la enseñanza fue durante la pandemia de COVID-19 (Aretio, 2022).

La aparición de internet y el posterior desarrollo de tecnologías digitales, como la web 3.0, junto con avances significativos en *hardware* y *software*, transformaron, y siguen transformando, los medios de comunicación. Esta revolución tecnológica permitió la convergencia mediática. Como resultado, las narrativas mediáticas han tenido que adecuarse no solo a las nuevas plataformas, sino también a un público que interactúa con códigos específicos propios de estos entornos digitales. Es prioritario que, en el ámbito educativo, se enfatice la importancia de la formación continua y la actualización del profesorado en lo que se refiere a las competencias digitales, recogidas en el *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu* (Redecker, 2017) y en el *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente* (INTEF, 2022). La Red Euroamericana de Investigadores en Educomunicación plantearon un *Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática* (Aguaded y Jaramillo-Dent, 2021).

La tecnología transformó la industria audiovisual. Modificó las narrativas audiovisuales y amplió las posibilidades de creación de contenidos audiovisuales, permitiendo tanto a profesionales como a aficionados participar activamente en la producción de contenidos. Surgió la idea del «prosumidor» (*prosumer*); una visión que McLuhan y Nevitt (1972) o Alvin Toffler (1980), identificaron:

> Until now mangement studies have involuntarily supported the "diehards" and have been concerned with improvement of performance in servicing the physical needs of essentially nineteenth-century producers and consumers. At electric speeds the consumer becomes producer as the public becomes participant role player. At the same time, the old "hardware" is etherealized by means of "design" or "software" (McLuhan y Nevitt, 1972, p. 4).

> And if to this we now add the possibility that many people may soon be working at home anyway in the electronic cottages of tomorrow, we begin to imagine a significant change in the 'tools' available to the consumer. Many of the same electronic devices we will use in the home to do work for pay will also make it possible to produce goods or services for our own use. In this system the prosumer, who dominated in First Wave societies, is brought back into the centre of economic action — but on a Third Wave, high-technology basis (Toffler, 1980, p. 286).

1.2. NARRATIVA *TRANSMEDIA*

La idea de una «narrativa *transmedia*» (*transmedia storytelling*) es planteada por Henry Jenkins (2003), en el contexto de la industria cultural, como una narración que fluye por diversos medios y en la cual cada medio aporta su propia narrativa: en una película, expandirse en la televisión, novelas y cómics; explorarse su mundo[18]. Fundamental, en este planteamiento, dos dimensiones que Jenkins aporta posteriormente: «adaptación» y «expansión» de las historias (Jenkins, 2011). Desde su perspectiva: «las narraciones transmediáticas son la forma estética ideal en una era de inteligencia colectiva» (Jenkins, 2007).

La narrativa *transmedia* se traslada al entorno educativo. Scolari et al., (2019) analizó cómo el concepto narrativa *transmedia* se plantea como «enseñanza-aprendizaje *transmedia*»: «se podría imaginar un proceso de aprendizaje donde la narrativa -ya sea el viaje de Cristóbal Colón, la fotosíntesis o la fórmula de la superficie de la esfera- se trabaje en el aula a través de diferentes lenguajes y soportes mediáticos». Agrega, «un proceso de aprendizaje transmedia debería darle relevancia a la producción de contenidos a cargo de los estudiantes».

2. OBJETIVOS

El sector educativo suele incorporar avances y experiencias de otras áreas y ámbitos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La narrativa *transmedia* experimentó con éxito las potencialidades de los medios y

[18] Posteriormente, Jenkins precisaría el significado: "Transmedia storytelling represents a process where integral elements of a fiction get dispersed systematically across multiple delivery channels for the purpose of creating a unified and coordinated entertainment experience. Ideally, each medium makes it own unique contribution to the unfolding of the story" (Jenkins, 2011).

plataformas. En este contexto, desde la educación, se han llevado a cabo investigaciones con el objetivo de explorar el impacto y las posibilidades pedagógicas de la narrativas audiovisuales en el proceso educativo.

El objetivo principal fue analizar las publicaciones científicas que exploran la relación entre las narrativas audiovisuales y la enseñanza. Los objetivos específicos fueron los siguientes:

a. Identificar las características principales de los trabajos de investigación publicados en este ámbito.

b. Contextualizar los estudios científicos que abordan el uso de las narrativas audiovisuales en las prácticas docentes.

c. Examinar las apreciaciones, conclusiones y tendencias emergentes en estas publicaciones científicas.

d. Valorar la prevalencia de los estudios sobre narrativa *transmedia* en estas publicaciones.

3. METODOLOGÍA

En esta investigación, valorando las revisiones sistemáticas, se optó por el mapeo sistemático (*mapping review*) porque permitió «revisar la literatura para identificar, evaluar e interpretar los estudios» (García Sánchez et al., 2019). El protocolo de revisión fue el siguiente: preguntas de investigación, criterios de inclusión y exclusión, cadenas de búsqueda, registro y selección de los documentos.

Preguntas de investigación: P1) ¿Número de artículos publicados en revistas académicas/científicas, desde 2003 al 2023, en el área de Educación?; P2) ¿Cuáles son las revistas académicas/científicas que con más frecuencias publicaron sobre esta temática?; P3) ¿Artículos que han sido de referencia (por su número de citas) sobre la temática?

Precisados los criterios de inclusión y exclusión (ver Tabla 1) se seleccionó como fuente documental Web of Science (WoS). En este servicio de bases de datos se indexan revistas científicas utilizando criterios de calidad validados por la comunidad científica. Otro de los motivos para su elección fue su interfaz de usuario al permitir búsquedas avanzadas

aplicando operadores booleanos y filtros. Clave también la posibilidad de aplicar el filtro «Education Educational Research».

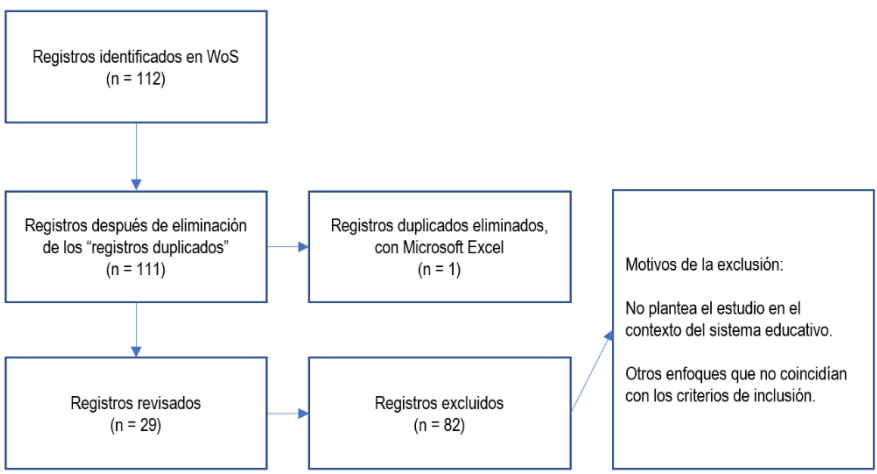
TABLA 1. *Criterios de inclusión y exclusión*

Criterio	Inclusión	Exclusión
Período	2003 a 2023	Antes del 2003 y el 2024
Idioma	Inglés y español	Otros idiomas
Tipo de artículo	Artículos académicos/científicos en revistas indexadas	Tesis doctorales, libros, capítulos de libros, congresos, etc.
Área de conocimiento	Educación	Otras áreas
Foco del estudio	La investigación está orientada al uso de la narrativa audiovisual en la enseñanza en niveles de educación formal. La investigación se centra en el uso de la narrativa audiovisual.	Otros enfoques específicos: lenguaje audiovisual, márquetin, periodismo, análisis de contenidos audiovisuales, educación no formal. etc.

Fuente: elaboración propia

Cadena de búsqueda en WoS (Fecha: 10/03/2024): audiovisual (Topic) AND narrative OR storytelling OR transmedia (Topic) AND education (Topic) and English or Spanish (Languages) and Article (Document Types) and Education Educational Research (Research Areas) | Timespan: 2003-01-01 to 2023-12-31 (Publication Date)

GRÁFICO 1. *Diagrama de selección de los documentos recuperados de WoS*



Fuente: elaboración propia

Obtenidos los registros se procedió (ver Gráfico I): a) eliminación de registros duplicados; b) exclusión de registros por no seguir los criterios de inclusión.

La última fase fue el análisis de los datos obtenidos en los registros finales, la lectura y análisis de los documentos identificados. La finalidad: a) identificar las apreciaciones, conclusiones o tendencias presentes en las publicaciones científicas; valorar la presencia de los estudios de la narrativa *transmedia* entre las narrativas audiovisuales.

4. RESULTADOS

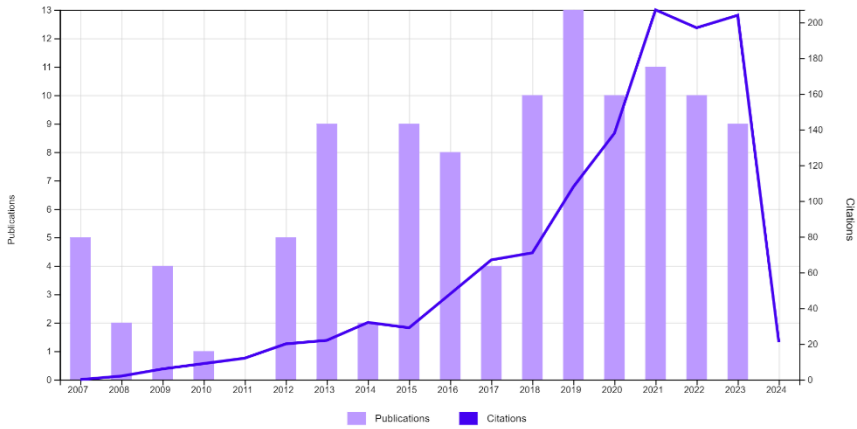
4.1. Panorámica general

Sobre el número de artículos publicados en revistas científicas, desde 2003 hasta 2023, en el área de Educación, es procedente realizar un análisis general sin incluir los criterios de inclusión y exclusión. La relación entre los términos de búsqueda, aunque se trate de una investigación exploratoria, ofrece una panorámica sobre el interés en investigar la relación entre educación y narrativa audiovisual. Esta aproximación se realiza desde una perspectiva global. Posteriormente, centraremos el análisis en el contexto específico del impacto en la enseñanza.

El primer reporte conformó un grupo de artículos en el área de investigaciones en Educación (*Education Educational Research*) (n = 111) que aportaron la relación de esta área y de este tipo de investigaciones con otras áreas de conocimiento, entre ellas: *Psychology* (31%), *Behavioral Sciences* (29%), *Health Care Sciencies Services* (28%), *Communication* (26%), *Pediatrics* (13%), *Public Environmental Occupational Health* (12%), *Computer Science* (10%).

Es interesante la evolución del número de publicaciones indexadas en WoS y las citas a estos artículos (ver Gráfico 2). ¿Cuál será la tendencia futura de las investigaciones relacionadas con las narrativas audiovisuales en la enseñanza? Es válido considerar que, dada la relevancia de los temas sobre alfabetización mediática para la comunidad académica, es probable que el volumen de publicaciones se mantenga y se explore la incorporación de otras narrativas digitales.

GRÁFICO 2. *Artículos incorporados en WoS y citación (2007 – 2023)*



Fuente: Gráfico generado por la plataforma WoS a partir de la búsqueda.

En relación con las revistas académicas/científicas, partimos de un total de 78 publicaciones. El 46% de los artículos se publicaron en 18 revistas (23% del total de revistas).

3.2. Narrativas audiovisuales y Educación

Una vez aplicado los criterios de inclusión y exclusión se identificaron 29 artículos que respondían a los objetivos de esta investigación (ver Tabla 2). En estos trabajos se hace presente la importancia que desde la perspectiva educativa tuvo la incorporación de las TIC y particularmente la idea de la narrativa como aspecto fundamental.

***TABLA 2**. Distribución de la muestra por autores, título, revista y citas en WoS*

Autores	Título del artículo	Revista	Citas
Shantikumar (2009)	From lecture theatre to portable media: students' perceptions of an enhanced podcast for revision	*Medical Teacher*	58
Gegenfurtner et al. (2020)	Evaluating webinar-based training: a mixed methods study of trainee reactions toward digital web conferencing	*International Journal of Training and Development*	50
Del-Moral-Pérez et al. (2018)	Teachers' perception about the contribution of collaborative creation of digital storytelling to the communicative and digital competence in primary education schoolchildren	*Computer Assisted Language Learning*	29
Bermejo Berros (2021)	The critical dialogical method in Educommunication to develop narrative thinking	*Comunicar*	18
Sánchez-Vera et al. (2019)	Digital storytelling using videos in early childhood education	*Pixel-Bit*	18
Johnston et al. (2017)	Impact of audio-visual storytelling in simulation learning experiences of undergraduate nursing students	*Nurse Education Today*	15
Rodríguez-Almagro et al. (2021)	The Impact on Nursing Students of Creating Audiovisual Material through Digital Storytelling as a Teaching Method	*IJERPH*	14
Jing y Kirkorian (2020)	Teaching With Televised Stories: A Story-Focused Narrative Preview Supports Learning in Young Children	*Child Development*	9
Bautista (2009)	Audiovisual Narrations Based on Intercultural Relationships in Education	*Comunicar*	8
Matsiola et al. (2022)	Digital Storytelling in Sports Narrations: Employing Audiovisual Tools in Sport Journalism Higher Education Course	*Education Sciences*	8
Del Moral Pérez et al.(2018)	Percepción docente del desarrollo emocional y creativo de los escolares derivado del diseño colaborativo de Digital Storytelling	*Educacion XX1*	7
El Hussein et al. (2016)	Use of Visual Narrative Illustrations to Teach Pathophysiology Concepts to Nursing Students	*Journal Of Nursing Education*	7
Beard y Morote (2010)	Using Podcas t s With Narrative Pedagogy: Are Learning Objectives Met?	*Nursing Education Perspectives*	7
Cuevas Romo (2020)	Social imaginaries about the use of technology and interpersonal relationships in university students through fiction films as a didactic resource	*Sophia*	4
Rueb et al. (2022)	Cinemeducation in medicine: a mixed methods study on students' motivations and benefits	*BMC Medical Education*	2
Miró-Miró et al. (2021)	Service-Learning and Initial Teaching Training: a transformative relationship between Rural School and University for the promotion of digital technologies	*Revista Complutense de Educacion*	2
Sáiz Serrano y Parra Monserrat (2017)	History Teachers Training and Television Fiction: didactical use of historical series in secondary education	*REIFOP*	1
Suwarni et al. (2019)	Improving second grade elementary students' writing and storytelling skills through digital literacy	*Journal of Physics: Conference Series*	-
Montalvo Castro (2017)	Narrative interface model to facilitate children's mathematical reasoning	*Digital Education Review*	-
Ayala Herrera y Sánchez López (2018)	Reflexive Identities at University: Sounds, Images and Autobiographical Micro-Tales	*Educatio Siglo XXI*	-
Socas Guerra y González González (2013)	Educational uses of digital storytelling: an experience of m-learning for the emotional education	*TESI*	-
Russo et al. (2021)	Using Rich Narratives to Engage Students in Worthwhile Mathematics: Children's Literature, Movies and Short Films	*Education Sciences*	-
Hernàndez-Cardona et al. (2022)	Audiovisual narrative, re-enactment, and historical education: Hospitals in the Spanish Civil War	*Frontiers In Education*	-
Marco Martínez y De Vicente-Yagüe Jara (2023)	Reading promotion of the poetic genre in Primary Education through a hypertextual didactic model	*Investigaciones sobre Lectura*	-
Tseng y Djonov (2023)	Children's comprehension of time in audiovisual narratives: A multimodal discourse and empirical approach	*Linguistics And Education*	-
Hodges et al. (2023)	An Evaluation of Audiovisual Discussion Boards in a Graduate-Level Nursing Course: Innovation During the Pandemic	*Nursing Education Perspectives*	-
Pérez Alcaraz y Caro Valverde (2023)	Children's dialogical argumentation on oral tradition literature for the resolution of school conflicts with digital resources TEP	*Red*	-
Triviño Cabrera y Vaquero Cañestro (2020)	Artistic and citizenship education in the initial training of primary school teachers. A case study for developing critical, creative and social thinking through Malamente	*Revista Complutense de Educacion*	-
García Roldán (2014)	El Caso. Culturas de lo visual en entornos educativos	*Docrea*	-

Fuente: elaboración propia. Fecha de búsqueda en WoS: 10/03/2024

5. DISCUSIÓN

Este estudio analizó la relación entre las narrativas audiovisuales y la enseñanza a partir de una muestra de publicaciones científicas (ver Tabla 3). Se enfocó en examinar las valoraciones, conclusiones y tendencias emergentes respecto a las narrativas audiovisuales que estas publicaciones destacaron.

***TABLA 3**. Algunas características de los estudios seleccionados*

Autores	Área de estudio	Nivel de enseñanza	Narrativa estudiada	Participantes*
Shantikumar (2009)	Medicina	Universidad	Podcasts audiovisuales	211
Gegenfurtner et al. (2020)	Matemáticas	Universidad	Seminarios web	419
Del Moral Pérez et al., (2018)	Competencias comunicativas y digitales	Primaria	Narración digital	201
Bermejo Berros (2021)	Comprensión y restitución verbal	Primaria	Series de animación	246
Sánchez-Vera et al. (2019)	Storytelling digital	Universidad	Storytelling digital - Vídeo	62
Johnston et al. (2017)	Enfermería	Universidad	Vídeo audiovisual	385
Almagro et al. (2021)	Enfermería Psiquiátrica	Universidad	Creación de vídeos	90
Jing y Kirkorian (2020)	Matemáticas	Infantil	Audiovisuales educativos	107
Bautista (2009)	Diversidad cultural	Infantil y Primaria	Cine y fotografía	-
Matsiola et al. (2022)	Curso de periodismo deportivo	Universidad	Herramientas audiovisuales	84
Del Moral Pérez et al.(2018)	Narración digital	Infantil y Primaria	Digital storytelling	282
El Hussein et al. (2016)	Enfermería	Universidad	Ilustración narrativa visual	-
Beard y Morote (2010)	Enfermería	Universidad	Podcast	50
Cuevas Romo (2020)	Enseñanza de las Matemáticas	Universidad	Cine de ficción	12
Rueb et al. (2022)	Medicina	Universidad	Cine de ficción	503
Miró-Miró et al. (2021)	Formación inicial docente	Universidad	Narrativas audiovisuales	798
Sáiz Serrano y Parra Monserrat (2017)	Profesorado de Educación Secundaria (especialidad de Geografía e Historia)	Universidad	Ficción televisiva	72
Suwarni et al. (2019)	Escritura y narración	Primaria	Medios audiovisuales	-
Montalvo Castro (2017)	Comprensión lectora	Primaria	Relatos interactivos	18
Ayala Herrera y Sánchez López (2018)	Educación Musical y su Didáctica	Universidad	Microrrelato audiovisionado	60
Socas Guerra y González González (2013)	Expresión artística y educación emocional	Ciclo de Lenguajes y Medios Audiovisuales	Creación audiovisual	24
Russo et al. (2021)	Matemáticas	Primaria	Narrativas audiovisuales	47
Hernández-Cardona et al. (2022)	Recreación histórica	Universidad	Narrativas audiovisuales	-
Marco Martínez y De Vicente-Yagüe Jara (2023)	Literatura - Música	Primaria	Narrativas audiovisuales	27
Tseng y Djonov (2023)	Narrativas	Primaria	Películas de animación	28
Hodges et al. (2023)	Enfermería	Universidad	Discusión audiovisual	91
Pérez Alcaraz y Caro Valverde (2023)	Educación literaria	Primaria	Narrativas audiovisuales	10
Triviño Cabrera y Vaquero Cañestro (2020)	Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos y Educación	Universidad	Videoclip	-
García Roldán (2014)	Educación Artística	Universidad	Videoensayo	-

* En esta tabla solo se especifica el número de participantes en las investigaciones. Los perfiles que conforman la muestra, de acuerdo con cada estudio, pueden estar conformados por estudiantes de diversos niveles educativos. En algunos de los estudios no se pudo identificar el número concreto de participantes involucrados en las investigaciones. Fuente: elaboración propia.

5.1. Ficción y educación

Integrar narrativas audiovisuales en el aula ofrece un abanico de posibilidades educativas. La imagen, un recurso didáctico recurrente, adquiere una nueva dimensión según el estudio de El Hussein et al., (2016) que introduce el concepto de «ilustración narrativa visual». En este enfoque, una historia ilustrada al estilo cómic con dos personajes explica las diferencias entre células cancerosas y células normales o benignas. Este

método ha demostrado ser eficaz para facilitar el aprendizaje y mejorar la retención de conocimientos complejos en estudiantes de Enfermería, presentando la información de manera gráfica y accesible.

La recreación histórica, gracias a su capacidad para generar imágenes del pasado, cuando se combina con el uso de tecnologías digitales emergentes (CGI, imágenes generadas por computadora), permite la optimización de narrativas audiovisuales que presentan imágenes y contextos del pasado y su patrimonio (Hernàndez-Cardona et al., 2022).

En la línea de prácticas docente en áreas de salud, Rueb et al. (2022) ofrecen una visión general de un programa educativo, basado en el cine-educación. El método combinaba la proyección de películas con discusiones posteriores entre pares y expertos, fomentando de esta manera la reflexión entre los participantes. Esta integración es reconocida positivamente por los participantes, quienes logran una mejor comprensión de la salud y las enfermedades.

La combinación de ficción y educación, a través de recursos audiovisuales, es una práctica bien establecida que abarca diversas áreas del conocimiento. Pérez Alcaraz y Caro Valverde (2023) destacaron su uso para estimular un aprendizaje heurístico y significativo mediante preguntas que fomentan la curiosidad en los estudiantes. De manera similar, Cuevas Romo (2020) estudió el uso del cine como herramienta educativa, concretamente de la película *Her*, dirigida por Spike Jonze en 2013. Narra la historia de un escritor introvertido que desarrolla una relación inusual con un sistema operativo avanzado, diseñado para satisfacer todas sus necesidades personales. Esta película ilustra cómo ciertos grupos, especialmente estudiantes universitarios con afinidad tecnológica, interpretan las realidades. Las narrativas audiovisuales, que a menudo nos influyen inconscientemente y trascienden el ámbito del aula, no solo reflejan, sino que también configuran nuestras realidades sociales.

Desde el contexto de otros niveles educativos, la incorporación de la ficción en las asignaturas también ha generado buenos resultados. Russo et al. (2021), encontraron evidencias de que la presentación narrativa facilitó la comprensión de los estudiantes en matemáticas, haciendo las

tareas más claras y accesibles. En particular, los medios audiovisuales, tales como clips de películas y cortometrajes, proporcionaron una representación dinámica de conceptos matemáticos. Tseng y Djonov (2023) han propuesto un marco social-semiótico en el cual estudiaron la representación del tiempo en narrativas audiovisuales infantiles centrándose en la interacción entre narrativa, medios audiovisuales y el aprendizaje infantil. Analizaron la interacción de los dispositivos temporales y su impacto en la comprensión infantil, introduciendo además un método específico para examinar las estructuras temporales en cine y televisión dirigidos a niños. Se trató de comprender mejor cómo los niños perciben y entienden el tiempo a través de los medios audiovisuales.

Bermejo-Berros (2021) argumenta que no todos los tipos de contenido audiovisual son igualmente efectivos para el desarrollo del pensamiento infantil. La investigación subraya las ventajas del método dialógico-crítico, que no solo mejora la competencia mediática de los niños, sino que también potencia su pensamiento crítico mediante la integración de habilidades y un proceso educativo dinámico.

Destacar la reflexión de Miró-Miró et al., (2021) el uso de lenguajes audiovisuales facilita la comprensión y colaboración dentro de colectivos, especialmente en contextos rurales. Estos recursos son muy válidos y necesarios para el alumnado rural, proporcionando experiencias de aprendizaje significativo arraigadas en las particularidades del territorio. Además, la creación de relatos audiovisuales en estos entornos fomenta el diálogo y la negociación de significados, enriqueciendo la educación a través de la interpretación compartida de experiencias locales.

La investigación de Sáiz Serrano y Parra Monserrat (2017) se centró en el uso didáctico de la ficción televisiva para la enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación secundaria, destacando especialmente la formación del profesorado en el uso de narrativas audiovisuales. Agrega que el «déficit del futuro profesorado en alfabetización audiovisual y en formación epistemológica, dificulta las posibilidades futuras de aprovechamiento didáctico crítico de la ficción histórica televisiva» (p. 106).

Montalvo-Castro (2017) realizó un estudio con el alumnado de Educación primaria integrando la comprensión lectora y la resolución de

problemas aritméticos elementales verbales (PAEV). Sus conclusiones, a partir del planteamiento de los relatos interactivos, las concretó en las siguientes directrices: «De la convergencia de medios a la convergencia de disciplinas», «de la página impresa a la página en construcción», «de la lectura interactiva a la lectura inmersiva», «del sentido del tacto al sentido del texto» (pp. 31-32).

5.2. Storytelling audiovisual/digital

La narración de historias (*storytelling*) es el «arte de transmitir relatos» (Echazú y Rodríguez, 2018). Se podría considerar que el arte de transmitir relatos utilizando un código audiovisual sería *audiovisual storytelling*. Al respecto, la incorporación de material audiovisual orientado a reforzar los temas de aprendizaje es una práctica docente común. Johnston et al. (2017) examinaron el impacto del uso de videos en la enseñanza, especialmente en situaciones donde los estudiantes debían aplicar instrucciones mediante un simulador para atender a un paciente con diabetes. Una de las conclusiones fue que integrar una narrativa audiovisual basada en la historia de un paciente real, seguida de una simulación, resultó válida para potenciar la habilidad de los estudiantes e identificar la aplicación práctica de los aprendizajes adquiridos en situaciones reales.

El público que probablemente sea más receptivo a las narraciones de historias sea el infantil. La experiencia docente sobre *storytelling digital*, llevada a cabo por Sánchez-Vera et al., (2019), fue valorada positivamente por el alumnado. En el contexto de la Educación Infantil, esta metodología promovió un aprendizaje significativo al vincular la educación con contextos reales, mediados por la tecnología. Los investigadores consideraron que el uso del *storytelling digital* a través de vídeos es una estrategia efectiva aplicable a todos los niveles educativos. Refuerza la idea de que «el rol del profesor y cómo este interactúa con el alumnado en contextos digitales es fundamental para el éxito de las experiencias de innovación docente» (p. 180). En esta línea, otras investigaciones coinciden con estas conclusiones. Las actividades de escritura y narración a través de la alfabetización digital proporcionan a los

estudiantes un proceso de aprendizaje significativo y placentero (Suwarni et al., 2019).

La investigación realizada por Jing y Kirkorian (2020), que revisa estudios de diversas disciplinas, destaca el potencial de las previsualizaciones como método para fomentar el aprendizaje infantil a través de narrativas educativas. La introducción de los puntos clave de los contenidos al inicio de cada episodio puede mejorar significativamente la comprensión de los niños. Esta interacción entre la forma y el contenido sugiere una estrategia eficaz y sencilla que podría ser implementada en diversos contextos educativos para optimizar el aprendizaje. Esta reflexión coincide con la de Matsiola et al., (2022) que también investigó sobre el *digital storytelling*. Los resultados revelaron que el uso de herramientas tecnológicas para crear, presentar y expresarse fue ampliamente aceptado por los participantes, quienes indicaron que este enfoque proporcionó un entorno educativo enriquecedor.

Se trata de incorporar a las historias el código de las TIC. Marco Martínez y de Vicente-Yagüe Jara, (2023), en las producciones literarias y musicales realizadas por el alumnado, se evidencia la relación entre sus conexiones intertextuales, dado que incorporaron diversos elementos textuales y musicales en sus creaciones literario-musicales.

5.3. Creación de historias audiovisuales

La incorporación de la narrativa audiovisual en la creación de contenidos educativos por parte del alumnado es una táctica pedagógica donde es clave el dominio de códigos específicos del lenguaje audiovisual. Aunque es habitual que este tipo de actividades se implemente en asignaturas y programas académicos enfocados en la producción y creación de contenidos audiovisuales, como parte del currículum oficial, también existen casos en los que los estudiantes utilizan la narrativa audiovisual como herramienta para mediar en la adquisición de conocimientos y competencias de otras asignaturas o áreas.

La creación de videos educativos mediante el uso de historias digitales narradas, en la investigación realizada por Rodríguez-Almagro et al., (2021), es una buena estrategia de enseñanza y aprendizaje para

reforzar las unidades temáticas principales en los estudios de enfermería. Los estudiantes reconocen que la experiencia obtenida de esta iniciativa los ha ayudado a sentirse mejor preparados y a comprender mejor la materia.

Socas Guerra y González González (2013) plantearon la creación audiovisual con móviles y prototipo interactivo para crear contenidos relacionados con la expresión artística y educación emocional. En sus resultados destacaron la actitud crítica y constructiva del alumnado ante los estados emocionales (asertiva, inhibida y agresiva) en los cuales tenían que plantear la creación audiovisual.

Las posibilidades del videoensayo constituyen una alternativa mediante la cual el alumnado expone, a través de una narrativa audiovisual, sus ideas, opiniones y valoraciones sobre diversas temáticas. La investigación-acción realizada por García Roldán (2014) demuestra, entre otras conclusiones, que el videoensayo es una herramienta eficaz para potenciar la capacidad crítica y creativa de los estudiantes. Este formato favorece una expresión más dinámica y personalizada del aprendizaje, promoviendo la reflexión individual y permitiendo una evaluación cualitativa de los contenidos tratados. Es una «forma colectiva de pensamiento audiovisual en el que quedan recogidas todas las experiencias llevadas a cabo durante el proceso de aprendizaje» (p. 80).

5.4. Propuestas sincrónicas/asincrónicas

La capacidad de diseñar actividades tanto sincrónicas como asincrónicas facilita oportunidades para establecer espacios en línea, donde la integración de códigos audiovisuales es fundamental. Formatos como los seminarios web, que integran material audiovisual y ofrecen interactividad en tiempo real con los asistentes, han captado el interés de las instituciones educativas. Según la investigación de Gegenfurtner et al., (2020), los participantes mostraron preferencia por una mayor interacción entre estudiantes y profesores. Además, valoraron positivamente las grabaciones digitales de los seminarios web como un recurso para revisar contenido en casa o en el trabajo, apreciando especialmente la oportunidad de profundizar en el material, prepararse para exámenes y acceder a consultas virtuales con el docente.

La COVID-19 fue un período complejo en el cual la tecnología se impuso por necesidad en los procesos de aprendizaje. Hodges et al., (2023) señalan que los foros de discusión audiovisuales se demostraron como una forma efectiva de fortalecer la conexión entre los estudiantes en cursos remotos. Las videoconferencias asincrónicas se convirtieron en una herramienta esencial para mejorar la interacción sin la necesidad de coordinar horarios. Se trató de ajustarse a las necesidades de los estudiantes, especialmente en entornos en línea donde la conexión interpersonal es fundamental.

5.5. Narrativa *transmedia*

Las investigaciones aportan ideas o claves específicas que sugieren la presencia de una visión *transmedia* en las intervenciones realizadas en las aulas, sea consciente o no el profesorado o el alumnado. Sin embargo, es pertinente destacar algunos estudios por su enfoque que se alinea más estrechamente con el planteamiento transmedia.

La posibilidad del alumnado de expandir los relatos es una características de la narrativa *transmedia*. Del Moral Pérez et al., (2018; 2018b) analizaron el *digital storytelling*, que consistió en la implementación de actividades centradas en la narración digital para fomentar la libre expresión de los estudiantes. Este enfoque permitió a los alumnos explorar sus habilidades y limitaciones, expresar sus emociones, desarrollar empatía y reflexionar sobre sus aprendizajes durante la creación de productos creativos. Entre las conclusiones destacadas del estudio, resalta: «al diseñar productos creativos, indudablemente contribuye a que adquieran confianza y autoestima, potencien sus emociones positivas y activen el pensamiento creativo, al tiempo que adquieren competencias digitales» (p. 370).

En esta línea, Ayala Herrera y Sánchez López (2018), integraron la pedagogía con el microrrelato audiovisual. Las conclusiones, derivadas de los testimonios del alumnado, destacan ideas válidas en la narrativa *transmedia*: 1) el imaginario sonoro del alumnado; 2) la memoria sonora, incluyendo voces, sonidos y música relacionados con sus experiencias y vivencias personales; 3) el valor de los primeros recuerdos sonoros; 4) la influencia de la industria discográfica y de los medios de comunicación

en los gustos y preferencias musicales del alumnado; 5) la creatividad en los microcuentos, que aumenta proporcionalmente con la edad debido a la trayectoria vital; 6) la ausencia de diferencias significativas en función del género; 7) los microcuentos como medios para expresar las personalidades y sentimientos del alumnado. En síntesis, este estudio subrayo la capacidad de los educadores para hacer emerger el pasado musical del alumnado y generar una memoria musical tanto individual como colectiva dentro de un contexto de aprendizaje específico.

5.6. *Otras narrativas*

Gracias a la digitalización, las aplicaciones, los programas informáticos, los equipos y periféricos, así como las posibilidades de conexión, existe una diversidad de plataformas, formatos, códigos y narrativas a disposición del profesorado y del alumnado.

El *podcasting*, utilizado como herramienta narrativa, ha recibido valoraciones positivas. Su eficacia en la práctica docente ha sido demostrada a lo largo de décadas en diversas áreas del conocimiento y niveles educativos. Shantikumar (2009) implementó el *podcasting* audiovisual en el ámbito de la medicina, específicamente en cirugía general, logrando una percepción favorable por parte de los estudiantes, quienes consideraron esta tecnología como un medio innovador para adquirir conocimiento. De manera similar, Beard y Morote (2010), exploraron el uso del *podcasting* en lo que denominaron «pedagogía narrativa» con estudiantes de enfermería, reportando experiencias positivas.

El análisis realizado por Triviño Cabrera y Vaquero Cañestro (2020) revela resultados importantes acerca de cómo se utiliza el videoclip en la educación. Este estudio se centró en el videoclip *Malamente* (2018) de Rosalía, examinado desde diversos ángulos. Se encontró que los estudiantes, al emplear técnicas de análisis específicas, lograron identificar y clasificar diversas problemáticas sociales. Este método no solo ayudó a los estudiantes a descomponer el videoclip sino también a construir sus propias narrativas audiovisuales, promoviendo así el desarrollo de habilidades críticas, creativas y sociales. Según las conclusiones del estudio, el proceso mejoró notablemente la capacidad de los estudiantes de trabajar en pequeños grupos sobre temas sociales que les interesan,

utilizando el videoclip como punto de partida: «implica la puesta en marcha de un trabajo de cooperación y empatía constante» (p. 383).

5.7. Formación del profesorado

Las investigaciones, de manera explícita o implícita, hacen referencia a la necesidad de reforzar las competencias digitales del profesorado y alumnado. Capacitar a los educadores en habilidades digitales y en narrativas audiovisuales no solo mejora la calidad de la enseñanza, sino que también les permite diseñar y aplicar métodos de aprendizaje innovadores que respondan a las necesidades de una generación de estudiantes nativos digitales y multiplataformas. Del Moral Pérez et al., (2018) plantea una dimensión en las posibilidades de un buen uso de los recursos TIC: «generar un clima que prime la afectividad y las emociones positivas facilitando el rendimiento creativo, especialmente para los alumnos puesto que ellas se muestran más maduras emocional y creativamente en estos niveles» (p. 370).

Hay elementos comunes en la narrativa audiovisual que aportan valor a la enseñanza. La idea de la «alfabetización tecnológica intercultural», propuesta por Bautista (2009) integraba la dimensión intercultural con la narrativa audiovisuales definiéndola como aquella «dirigida a formar con múltiples lenguajes simbólicos (visuales, orales, musicales…) a una sociedad diversa» (p. 154). El cine y la fotografía son mediadores que permiten vivir la interculturalidad en el alumnado «mediante la producción de narraciones propias que lleven al alumnado a percibir, analizar, contrastar puntos de vista y llegar a acuerdos sobre los contenidos de las narraciones» (p. 154).

6. CONCLUSIONES

El *mapping review* realizado proporcionó un acercamiento detallado al análisis de publicaciones científicas que exploran la relación entre las narrativas audiovisuales y la enseñanza. Los resultados de la muestra fueron significativos y abarcaron diversos aspectos de la integración de estas herramientas en contextos educativos. Es importante destacar que este estudio se limitó a investigaciones indexadas en Web of Science

(WoS). No obstante, las conclusiones obtenidas de este análisis inicial ofrecen un punto de partida válido para expandir la investigación a otras fuentes documentales.

Se identificaron características comunes en los trabajos de investigación revisados, destacando el uso prevalente de enfoques cualitativos y cuantitativos para evaluar la efectividad de las narrativas audiovisuales por parte del profesorado en las aulas de clase. Los estudios tienden a enfocarse en cómo estos recursos facilitan una mayor retención de información y de participación en los estudiantes.

Los estudios analizados ofrecen un panorama amplio sobre cómo las narrativas audiovisuales se han incorporado en las prácticas docentes en el periodo estudiado (2003-2013) a lo largo de diferentes disciplinas y niveles educativos. Las investigaciones también revelan una adaptación progresiva de las técnicas narrativas tradicionales hacia formatos más interactivos y multimedia. No excluyente la convivencia de diversas plataformas y narrativas audiovisuales.

Las apreciaciones de los investigadores sobre el uso de narrativas audiovisuales en la educación son positivas, destacando su capacidad para enriquecer la experiencia de aprendizaje. Además, se observa una tendencia creciente hacia la exploración de tecnologías emergentes para crear entornos de aprendizaje más inmersivos.

Aunque no todos los estudios se centran explícitamente en la narrativa *transmedia*, aquellos que lo hacen indican un interés creciente en explorar cómo la integración de múltiples plataformas y medios puede enriquecer y diversificar las metodologías de enseñanza. Esta tendencia sugiere un campo fértil para futuras investigaciones que podrían proporcionar datos más pertinentes sobre su efectividad pedagógica.

El *mapping review* confirma la relevancia de las narrativas audiovisuales en la educación y subraya la necesidad de continuar explorando estas herramientas para maximizar sus beneficios educativos. Las conclusiones destacan tanto el potencial como los desafíos asociados con la implementación de estas tecnologías en ambientes educativos, proponiendo una base sólida para futuros desarrollos en este campo

8. REFERENCIAS

Aguaded, I., y Jaramillo-Dent, D. (2021). Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática. MIL (Media and Information Literacy) en la era pos-COVID-19. Octaedro. https://bit.ly/3W7uFPu

Aretio, L. G. (2022). Radio, television, audio and video in education. functions and possibilities, enhanced by covid-19. RIED-Revista Iberoamericana de Educacion a Distancia, 25(1), 9-28. https://doi.org/10.5944/ried.25.1.31468

Ayala Herrera, I. M., y Sánchez López, V. (2018). Reflexive Identities at University: Sounds, Images and Autobiographical Micro-Tales. Educatio Siglo XXI, 36(1), 215-230. https:// doi.org/10.6018/j/324241

Barbas Coslado, Á. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. Foro de Educación, 10(14), 157-175. https://bit.ly/4aFjfqI

Bautista, A. (2009). Audiovisual narrations based on intercultural relationships in education. Comunicar, XVII(33), 149-156. https://doi.org/10.3916/c33-2009-03-006

Bermejo-Berros, J. (2021). El método dialógico-crítico en Educomunicación para fomentar el pensamiento narrativo. Comunicar, Revista Científica de Educomunicación, XXIX(67), 111-121. https://doi.org/10.3916/C67-2021-09

Comisión Europea. (2009). Recomendación de la Comisión sobre Alfabetización Mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad de conocimiento incluyente. Diario Oficial de la Unión Europea, 625/CE. https://bit.ly/3w8jbRe

Cuevas Romo, J. (2020). Imaginarios sociales sobre uso de tecnología y relaciones interpersonales en jóvenes universitarios a través del cine de ficción como recurso didáctico. Sophia, colección de Filosofía de la Educación, 28(1), 165-183. https://doi.org/10.17163/soph.n28.2020.06

da Silva Souza, M. M. (2020). Argumentación y escritura: Secuencia didáctica para un proyecto de periódico escolar. Revista Iberoamericana de Argumentación, 20, 143-168. https://doi.org/ 10.15366/ria2020.20

Del Moral Pérez, M. Esther, Villalustre Martínez, L., y Neira Piñeiro, M. del R. (2018). Percepción docente del desarrollo emocional y creativo de los escolares derivado del diseño colaborativo de Digital Storytelling. Educación XX1, 21(1), 345-374. https://doi.org/10.5944/educxx1.20202

Del Moral Pérez, María Esther, Villalustre Martínez, L., y Neira Piñeiro, M. del R. (2018). Teachers' perception about the contribution of collaborative creation of digital storytelling to the communicative and digital competence in primary education schoolchildren. Computer Assisted Language Learning, 32(4), 342–365. https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1517094

Echazú, E., y Rodríguez, R. (2018). Primer glosario de comunicación estratégica en español. Fundeú BBVA. https://bit.ly/3vZZ8EI

Ferrada Montecinos, Y. P., Gaete Saldías, J. M. E., y Sáez Beltrán, D. W. (2010). Radio escolar online, exploración en informática educativa. Razón y Palabra, 74. https://bit.ly/49KY6Kn

Franco Lalama, A. E., Del Campo Saltos, G. S., Villota Oyarvide, W. R., y Lambert Sarango, Y. E. (2020). Implementación de un modelo de producción audiovisual de tele-clase formal digital interactiva: Una experiencia ecuatoriana. Recimundo, 4, 563-580. https://bit.ly/3xEd5bK

García Sánchez, F., Therón, R., y Gómez-Isla, J. (2019). Alfabetización visual en nuevos medios: revisión y mapeo sistemático de la literatura. Education in the Knowledge Society, 20. https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a6

Gegenfurtner, A., Zitt, A., y Ebner, C. (2020). Evaluating webinar-based training: a mixed methods study of trainee reactions toward digital web conferencing. International Journal of Training and Development, 24(1), 5-21. https://doi.org/10.1111/ ijtd.12167

González García, M. (2015). Cine y literatura para el aprendizaje de las competencias básicas: vínculos semióticos y educativos. Educatio Siglo XXI, 33(1), 175-194. https://doi.org/10.6018/j/ 222551

Hernàndez-Cardona, F. X., Feliu-Torruella, M., Sospedra-Roca, R., y Boj-Cullell, I. (2022). Audiovisual narrative, re-enactment, and historical education: Hospitals in the Spanish Civil War. Frontiers in Education, 7, 1-11. https://doi.org/10.3389/ feduc.2022.979175

Hodges, A., Powell, S., y Williams, S. (2023). An Evaluation of Audiovisual Discussion Boards in a Graduate-Level Nursing Course: Innovation during the Pandemic. Nursing Education Perspectives, 44(2), 132-133. https://doi.org/10.1097/01.NEP. 0000000000000964

INTEF. (2022). Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (MCCDD). INTEF. http://aprende.intef.es/mccdd

Jenkins, H. (2003). Transmedia Storytelling. MIT Technology Review. https://bit.ly/48NUkzD

Jenkins, H. (2007). Transmedia 101 and Other Posts. Confessions of an ACA-FAN. https://bit.ly/49BwJTX

Jenkins, H. (2011). Transmedia 202: Further Reflections. Confessions of an ACA-FAN. https://bit.ly/3IPAklL

Jing, M., y Kirkorian, H. L. (2020). Teaching With Televised Stories: A Story-Focused Narrative Preview Supports Learning in Young Children. Child Development, 91(5), e1101-e1118. https://doi.org/10.1111/cdev.13385

Marco Martínez, M., y de Vicente-Yagüe Jara, M. I. (2023). Fomento lector del género poético en Educación Primaria a través de un modelo didáctico hipertextual. Investigaciones sobre lectura, 18(1), 131-153. https://bit.ly/44cTJqn

Matsiola, M., Spiliopoulos, P., y Tsigilis, N. (2022). Digital Storytelling in Sports Narrations: Employing Audiovisual Tools in Sport Journalism Higher Education Course. Education Sciences, 12(51). https://doi.org/10.3390/educsci12010051

McLuhan, M., y Nevitt, B. (1972). Take Today. The Executive as Dropout. Harcourt Brace Jovanovich.

Miró-Miró, D., Rodríguez, J. C., y Molina-Luque, F. (2021). Aprendizaje-Servicio y Formación Inicial Docente: una relación transformadora entre Escuela Rural y Universidad para la promoción de las tecnologías digitales. Revista Complutense de Educacion, 32(4), 593-603. https://doi.org/10.5209/RCED. 70859

Núñez Fernández, V., Aceituno-Aceituno, P., Lanza Escobedo, D., y Sánchez Fernández, A. (2022). La radio escolar como recurso para el desarrollo de la competencia mediática. Estudios sobre el Mensaje Periodistico, 28(1), 179-190. https://doi.org/10.5209/ esmp.77511

Ortiz de Santos, R., y Nieto Ratero, Á. (2022). Publicaciones sobre la prensa pedagógica del primer tercio del siglo XX como fuente y como objeto de estudio en España: una revisión sistemática y significativa. Foro de Educación, 20, 337-370. https://doi.org/10.14516/fde.873 Publicaciones

Peñalver Carrascosa, T. (2015). El cine como recurso didáctico: una propuesta de programación didáctica. Edetania: estudios y propuestas socio-educativas, 7(47), 221-232. https://bit.ly/4b4rVHa

Pérez Alcaraz, P., y Caro Valverde, M. T. (2023). Argumentación dialógica infantil sobre literatura de tradición oral para la resolución de conflictos escolares con recursos digitales TEP. RED. Revista de Educación a Distancia, 23(76), Artículo 5. https://doi.org/10.6018/red.562391

Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. En Joint Research Centre (JRC) Science for Policy report. https://doi.org/10.2760/159770

Rodríguez-Almagro, J., Prado-Laguna, M. del C., Hernández-Martínez, A., Monzón-Ferrer, A., Muñoz-Camargo, J. C., y Martín-Lopez, M. (2021). The impact on nursing students of creating audiovisual material through digital storytelling as a teaching method. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18, 1-10. https://doi.org/10.3390/ ijerph18020694

Rodríguez-Castro, M., López-Cepeda, A. M., y Soengas-Pérez, X. (2021). La televisión educativa en España: la oferta de Atresmedia, Mediaset y RTVE. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 25(1). https://doi.org/10.5944/ ried.25.1.30952

Rueb, M., Siebeck, M., Rehfuess, E. A., y Pfadenhauer, L. M. (2022). Cinemeducation in medicine: a mixed methods study on students' motivations and benefits. BMC Medical Education, 22(1), 1-19. https://doi.org/10.1186/s12909-022-03240-x

Russo, J., Russo, T., y Roche, A. (2021). Using rich narratives to engage students in worthwhile mathematics: Children's literature, movies and short films. Education Sciences, 11(10), 588. https://doi.org/10.3390/educsci11100588

Sáiz Serrano, J., y Parra Monserrat, D. (2017). Formación del profesorado de historia y ficción televisiva: el aprovechamiento didáctico de las series históricas en educación secundaria. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20(2), 95-109. https://doi.org/10.6018/reifop/ 20.2.284931

Sánchez-Vera, M. del M., Solano-Fernández, I. M., y Recio-Caride, S. (2019). El storytelling digital a través de vídeos en el contexto de la educación infantil. Pixel-Bit, Revista de Medios y Educacion, 54, 165-184. https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019. i54.09

Scolari, C. A., Rodríguez, N. L., y Masanet, M. J. (2019). Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. Revista Latina de Comunicacion Social, 74, 116-132. https://doi.org/10.4185/ RLCS-2019-1324

Secco, L. (2021). Panorama de la televisión educativa en América Latina en la década del 60 y 70 y su influencia en Uruguay. Anuario de Historia de la Educación, 22(2), 115-131.

Shantikumar, S. (2009). From lecture theatre to portable media: Students' perceptions of an enhanced podcast for revision. Medical Teacher, 31(6), 535-538. https://doi.org/10.1080/ 01421590802365584

Suwarni, A. Z. J., Rahman, R., y Iswara, P. D. (2019). Improving second grade elementary students' writing and storytelling skills through digital literacy. Journal of Physics: Conference Series, 1402(066072). https://doi.org/10.1088/1742-6596/1402/6/ 066072

Toffler, A. (1980). The third wave. Pan Books.

Triviño Cabrera, L., y Vaquero Cañestro, C. (2020). Educación artística y ciudadana en la formación inicial de maestras/os en Educación Primaria. Desarrollo del pensamiento crítico-creativo-social a través de Malamente. Revista Complutense de Educacion, 31(3), 375-385. https://doi.org/10.5209/rced.63488

Tseng, C. I., y Djonov, E. (2023). Children's comprehension of time in audiovisual narratives: A multimodal discourse and empirical approach. Linguistics and Education, 73, 101144. https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101144

EMPLEO DE METODOLOGÍAS INNOVADORAS POR EL ALUMNADO DE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL DEL MÁSTER DE PROFESORADO

JUAN PATRICIO SÁNCHEZ-CLAROS
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), marcando la pauta de una educación de calidad inclusiva y equitativa que provea oportunidades de aprendizaje para todos y todas, conlleva una serie de consecuencias manifestadas en múltiples aspectos del quehacer docente. Entre éstos, revisten particular importancia los relacionados con la formación del profesorado en un contexto de innovación. La innovación alude a la constante actualización y mejora del proceso de aprendizaje de los estudiantes mediante una enseñanza de calidad (García Gómez, 2006; Vázquez Recio et al., 2021; Feixas y Martínez-Usarralde, 2022). La literatura científica evidencia que procurar altos niveles de motivación (Gutiérrez de Blume, 2021; Moral Pajares et al., 2022, Froment et al., 2023), enfrentar al alumnado con la resolución de problemas (Castro-Martín y Silva-Lorente, 2022), favorecer el trabajo en equipo (Aparicio Herguedas et al., 2021), y facilitar el descubrimiento y la propia reflexión (Gil-Doménech et al., 2021) son las propuestas más eficaces de cara a la mejora del aprendizaje. Y asimismo que tales objetivos se vehiculan de manera preferente a través de metodologías activas y participativas (Fernández Piqueras et al, 2020), aspectos todos constituyentes de una perspectiva innovadora que ha pasado de ser una aspiración de progreso a formar parte del trabajo cotidiano en el diseño y desarrollo curricular.

En consonancia con tales principìos, la innovación metodológica es uno de los componentes básicos en formación del profesorado (González

Pérez, 2022) y como tal se encuentra inserta a lo largo de las distintas asignaturas del vigente Máster de Profesorado en Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional. En él podemos encontrar ejemplos de experiencias como el escape room (Navarro Mateos y Pérez López, 2022; López Requena et al., 2024), ABP (Sánchez Fernández et al., 2021), flipped classroom (Ureña Ortín y López Miñarro, 2019), gamificación (Navarro Mateos y Pérez López, 2024), o realidad aumentada (López-García y Miralles Martínez, 2018), entre otros. Asimismo, la innovación metodológica aparece en los proyectos de intervención didáctica que realizan los educadores y educadoras en ciernes tanto en sus memorias de prácticas como en sus trabajos de fin de estudios.

El presente trabajo expone los resultados de una investigación acerca de las decisiones metodológicas innovadoras introducidas por el alumnado del Máster de Profesorado de la Universidad de Málaga en la especialidad de Formación y Orientación Laboral (FOL) en sus Trabajos de Fin de Máster, de forma que al mostrar cuáles metodologías son empleadas, derivamos cuál es el sentido dado a las mismas y la importancia que se les concede por parte del futuro profesorado FOL al término de su proceso de formación.

1.1. ARTICULACIÓN ENTRE LAS PRÁCTICAS Y EL TRABAJO FIN DE MÁSTER

En el Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES) de la Universidad de Málaga (UMA), el Trabajo Fin de Máster constituye una asignatura del plan de estudios que se elabora a partir del desarrollo de las prácticas externas.

Existen varios tipos de TFM que pueden ser elaborados por el alumnado. Así, puede consistir en un trabajo de investigación sobre algún problema, tema o caso que se derive del propio desarrollo de las prácticas y que se relacione con el trabajo docente. En segundo lugar, puede consistir en un trabajo de intervención. En este caso se trata de elaborar el diseño, la fundamentación, el desarrollo y la evaluación de proyectos, temas, unidades didácticas o planes de trabajo docente, cuya base se encuentra en la intervención llevada a cabo en el aula por el alumnado durante el período de Prácticas. Por último, el TFM puede consistir

también en un trabajo de diseño, elaboración y puesta en práctica de herramientas, recursos o materiales didáctico-pedagógicos.

Dado el carácter profesionalizador del Máster en Profesorado, los tres tipos de TFM han de vincularse necesariamente con el período de prácticas. La situación más clara de esta circunstancia se da en el tipo de trabajo de intervención, en el que se procede a realizar una nueva versión mejorada del proyecto realizado durante las prácticas, a partir de la evaluación que de aquél proyecto se llevó a cabo en los centros educativos, siendo esta modalidad de TFM la más frecuente entre el alumnado del Máster.

Por tanto, la articulación entre la Memoria de Prácticas y el Trabajo de Fin de Máster es estrecha. A partir de un diseño e intervención didáctica realizada durante las prácticas, éste diseño e intervención son evaluados derivándose una serie de propuestas de mejora que serán empleadas en un nuevo diseño de propuesta didáctica, objeto de desarrollo en el TFM.

Es en este tránsito donde podemos observar la presencia de las metodologías innovadoras y el eventual incremento de su protagonismo. Las mejoras propuestas incorporan o precisan el empleo de las mismas, convirtiéndose incluso en los ejes sobre los que se construye la nueva propuesta. Por ello en el presente trabajo se atenderá a esa presencia o continuidad metodológica entre ambos trabajos, la Memoria de Prácticas y el de Fin de Máster.

1.2. INNOVACIÓN Y METODOLOGÍAS ACTIVAS

Desde la comunidad educativa y desde la investigación se tiende a clasificar las metodologías en dos grandes grupos, las metodologías tradicionales que han recibido el apelativo de métodos pasivos, y las metodologías activas basadas en la acción. Ambas han sido a menudo concebidas como antagónicas por sus implicaciones didácticas, pese a que no es infrecuente su empleo conjunto para optimizar su utilidad, en función de la actividad concreta o el contenido de que se trate (Beltrán Valls et al., 2020).

En cualquier caso, se ha producido una transición desde un modelo centrado en la enseñanza hacia un modelo enfocado en el aprendizaje,

tránsito propiciado por razones tanto didácticas como sociológicas como psicológicas como derivadas del propio cambio social. En definitiva, se ha pasado de un enfoque puramente tradicional hacia un enfoque basado en las competencias.

Las metodologías activas, aunque ocasionalmente aún se consideran un método novedoso en nuestro sistema, están presentes desde mucho tiempo atrás. Ya desde finales del siglo diecinueve y principios del veinte, se inició un relevante movimiento de renovación educativa y pedagógica que buscaba cambiar el sentido de la educación tradicional para introducir nuevos estilos de enseñanza, convirtiendo al alumno en el centro del proceso.

Estas metodologías activas como estrategias para el proceso de enseñanza aprendizaje, colocan al alumno en el centro de tal relación, construyendo sus propios conocimientos a partir de escenarios, actividades y pautas diseñadas por el profesorado. Se pretende que el alumnado aprenda mediante su propia actividad, para lo cual el profesorado ha de poner a disposición de aquél las condiciones favorables para el aprendizaje, adoptando para ello un papel mediador y no directivo en el proceso y aplicando competencias de diseño y gestión. De esta forma se potencia la implicación responsable de unos y otros agentes, obteniéndose así un enriquecimiento tanto del estudiantado como del equipo docente.

Llevar a la práctica este tipo de metodologías tiene gran impacto en el proceso educativo, ya que permite al profesorado asumir sus funciones de formas más efectivas, y facilita al estudiantado el logro de aprendizajes significativos. Entre los beneficios de estos recursos metodológicos se encuentran la resolución contextual de los problemas, el fomento del trabajo en equipo, el desarrollo de la participación y cooperación, la funcionalidad del aprendizaje, la priorización de la calidad sobre la cantidad, el aprendizaje de la autorregulación, el fomento del desarrollo integral de los alumnos y alumnas o la respuesta a la diversidad de forma flexible.

¿Cuáles son estas metodologías activas? De entre las diversas posibilidades, mencionaremos algunas de ellas, coincidiendo con las que

podemos encontrar en los TFM objeto de nuestra atención, y que vienen a cubrir un amplio abanico representativo, de entre los que resaltamos:

- Aprendizaje Basado en Proyectos: Consiste en dar respuesta a un problema mediante un proceso de investigación y creación durante un período prolongado de tiempo obteniendo un producto final (Rodríguez, Vargas y Luna, 2010; Medina y Verdejo, 2020).

- Aprendizaje Basado en Problemas: Se trabaja en pequeños grupos orientados a la solución de problemas reales. El alumnado trabaja autónomamente por medio de una búsqueda guiada de información, favoreciendo la reflexión crítica (Peña, 2011; Medina y Verdejo, 2020).

- Gamificación: Consiste en el uso de diseños y técnicas propias de los juegos en el contexto educativo, integrándolos en el proceso de aprendizaje con el objetivo de desarrollar habilidades y conocimientos (Torres y Romero, 2019).

- Aprendizaje-Servicio: Metodología que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto en el cual el alumnado aprende al trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (Aramburuzabala, 2013).

- Visual Thinking: Herramienta que reproduce y manipula ideas a través de dibujos simples y reconocibles, creando conexiones por medio de mapas mentales, con la finalidad de entenderlas, definir objetivos, identificar dificultades, descurbir posibles soluciones, simular procesos y generar nuevas ideas

- Aprendizaje cooperativo: Los alumnos trabajan en grupos de forma cooperativa para alcanzar unos objetivos comunes responsabilizándose de su propio trabajo. En este se diseñan los agrupamientos, se distribuye al alumnado, se establecen normas y roles, se programan secuencias didácticas y se evalúa la cooperación (Alarcón et al., 2018; Medina y Verdejo, 2020).

- Flípped Clasroom o aula invertida: Se caracteriza por la utilización del tiempo de clase para el refuerzo de contenidos ya aprendidos en casa, facilitando y potenciando otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos en el aula (Santiago y Bergmann, 2018); Berral et al., 2020).

- Estudio de casos: Permite al alumnado aportar sus conocimientos, mediante una acción deliberada y reflexiva. Se pretende el aprendizaje mediante experiencias y situaciones de la vida real, produciendo aprendizajes en contextos de su entorno (Buzón, 2009)

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Según quedó expuesto, el objetivo es conocer qué metodologías activas y/o innovadoras han sido empleadas por el alumnado FOL del Máster de Profesorado de la Universidad de Málaga en la articulación entre sus Memorias de Prácticas y los nuevos diseños elaborados en sus Trabajos Fin de Máster.

Pasando a considerar las fuentes de datos concretas, se han utilizado los TFMs de Formación y Orientación Laboral de los cursos 20-21, 21-22 y 22-23, tanto en primera como en segunda convocatoria, y asimismo en convocatoria extraordinaria. Por cursos su reparto es el siguiente:

- Curso 20-21, 25 TFMs
- Curso 21-22, 28 TFMs
- Curso 22-23, 21 TFMs

Lo que da un total de 74 Trabajos de Fin de Máster

Las categorías empleadas para realizar el análisis son las siguientes:

1. En primer lugar, presencia o ausencia de metodología activa o innovadora en el título del TFM, y cuál es esa metodología que aparece en el título.

2. En segundo lugar, presencia o ausencia de metodología activa o innovadora en el hilo conductor del TFM y que se desarrolle mediante un marco teórico, y cuál es la metodología o metodologías desarrolladas en ese hilo o marco teórico.

3. Tercero, presencia de metodología activa o innovadora en el diseño original realizado en el período de prácticas, y cuáles fueron esas metodologías del diseño original.

4. Y por último, presencia de metodología activa o innovadora en la mejora planteada en la nueva propuesta didáctica que se expone en el TFM, y cuál es esa o esas metodologías de la mejora.

3. RESULTADOS

3.1. METODOLOGÍAS ACTIVAS/INNOVADORAS EN EL TÍTULO

Comenzando por la inicial categoría de análisis, nos fijamos en primer lugar en el título de los TFMs. ¿Contienen una alusión explícita a alguna de estas propuestas metodológicas que estamos considerando? El recuento nos muestra que de los 74 TFMs considerados, 48 de ellos (64,9%) sí la recogen, mientras que los 26 restantes (35,1%) no las mencionan, aludiendo en este caso a otros aspectos educativos muy diversos, con una cierta tendencia a un carácter abierto que no restrinja de entrada el contenido del trabajo.

En cuanto a cuál es esa metodología que aparece en el título, el recuento de frecuencias nos muestra que el aprendizaje cooperativo y la mención a las metodologías activas se alzan como los términos más empleados en los títulos de los TFMs, seguidos a una amplia distancia del resto de las alusiones, que vienen a cubrir la práctica totalidad de posibilidades en cuanto a empleo de metodologías de este tipo se refiere.

Ahora bien, tales consideraciones basadas en los resultados obedecen al uso individual de cada metodología mencionada. Pero ello no siempre ocurre así. En un cierto número de ocasiones, las metodologías vienen citadas formando grupos, de modo que un mismo título nombra un par de ellas, para indicar su identidad o su empleo conjunto.

A la situación indicada corresponde la tabla 1, donde respecto al caso anterior se consideran las apariciones conjuntas de dos ítems como dos ítems separados incluyéndolos en su apartado correspondiente, y además se agrupan los ABP juntos cuya expresión en el título no siempre

permite precisar si estamos en presencia de aprendizaje basado en problemas o en proyectos, por utilizarse las mismas siglas. Por los mismos motivos se agrupan el aprendizaje colaborativo y cooperativo, y el aprender haciendo con el aprendizaje experiencial.

TABLA 1. *Metodologías que aparecen en el título*

A cp	M ac	ABP	A Sv	A ex	Gmf	TIC	A inv	A ret	Portf	LS
14	13	5	4	4	4	3	2	2	1	1

Fuente: elaboración propia

El aprendizaje cooperativo y las metodologías activas continúan apareciendo en primer lugar, mencionadas en los títulos de 14 y de 13 TFMs, respectivamente. Sin embargo, ambos conceptos pueden resultar de significado muy difuso, especialmente situados en el título cuyo carácter no suele resultar descriptivo por completo, por lo que habría que precisarse en cuáles metodologías se concretan, cuestión ésta no siempre respondida a lo largo de los distintos trabajos. Ello sucede especialmente con la expresión "metodologías activas" dada su propensión a convertirse en un cajón de sastre conceptual.

Dejando a un lado un par de apariciones testimoniales como la mención al Portafolios o a la Lesson Study, resulta llamativa la escasa aparición de las TIC como un ámbito específico de atención. Podemos considerarlo como muestra de la cotidianidad alcanzada por las tecnologías.

3.2. METODOLOGÍAS ACTIVAS/INNOVADORAS EN EL HILO CONDUCTOR

Pasando a la segunda de las categorías de análisis, la presencia de metodología activa o innovadora en el hilo conductor, se atiende en este apartado a que exista un marco teórico que muestre los rasgos fundamentales de la metodología que se va a adoptar. No bastaría con expresar genéricamente "métodos activos", "métodos dinámicos" u otra expresión si no se procede a desarrollarla. Hay varios TFMs que se limitan a anunciar el empleo de una metodología que, aunque efectivamente utilizada, no es *mostrada* ni en sus características, ni en sus funciones, etcétera. Tales alusiones, al ser meras citas, no están incluidos en este apartado.

Tampoco están incluidos los hilos conductores que, desarrollados o no, no se refieren a metodologías activas/innovadoras, como sería el ejemplo de la *motivación*, *inclusión*, o las *competencias*.

Teniendo en cuenta tales precauciones y criterios de exclusión, el recuento nos proporciona una cifra de 20 TFMs (27%) con marco teórico desarrollado sobre metodologías innovadoras frente a otros 54 (74%) en que tales metodologías, aunque luego sean utilizadas, no cuentan con una exposición previa y detallada de su naturaleza y caracteres.

Si realizamos una primera comparación preliminar entre el anuncio de una metodología innovadora en el título, con su posterior desarrollo a lo largo de un marco teórico, nos encontramos con que es mucho más frecuente la presencia nombrada en el título, mientras que tal desarrollo es mucho menos empleado. Título e hilo conductor invierten sus proporciones

En cuanto a cuál sea esa o esas metodologías desarrolladas en los 20 TFMs que sí elaboran un marco teórico, nos encontramos con que no siempre es una única metodología la que es objeto de desarrollo, sino que asistimos a una usual utilización por bloques, esto es, agrupadas varias metodologías de forma yuxtapuesta.

Consecuencia de esta forma de empleo es que una misma metodología puede tener aparición en diferentes combinaciones, siendo objeto en cada ocasión de su correspondiente desarrollo en tanto que partícipe del hilo conductor de que se trate.

Descomponiendo el contenido de los bloques anteriores y reagrupando las metodologías que aparecen varias veces repetidas, tenemos la siguiente frecuencia total, según se muestra en la tabla 2.

TABLA 2. *Metodología que se desarrolla en el hilo conductor*

A coop	ABP	Met act	A Serv	Aula inv	Gamif	L Study
14	10	8	3	2	2	1

Fuente: elaboración propia

Estas son, por tanto, las metodologías objeto de atención desde un punto de vista teórico. El aprendizaje cooperativo aparece destacado en primera posición con 14 apariciones, seguido del ABP y las Metodologías activas, lo que proporciona una respuesta a la anteriormente planteada cuestión respecto de la ambigüedad de estas metodologías en su uso en los títulos pues, al menos en esta veintena de TFMs, la naturaleza y el sentido de las mismas tienen ocasión de verse explicadas gracias a esta atención particularizada dentro de un marco teórico específico.

Como rasgo más destacado de estas dos primeras categorías podemos ya comprobar que el aprendizaje cooperativo es la metodología más citada y de mayor desarrollo, junto a las metodologías activas y el ABP, señalándose las tres como claramente diferenciadas del resto. En particular, el aprendizaje cooperativo resulta ser objeto no sólo de una extensa mención en los títulos sino también de una mayor atención en el plano teórico.

3.3. METODOLOGÍAS ACTIVAS/INNOVADORAS EN LAS PRÁCTICAS

Entrando en la tercera categoría de análisis, atendemos a la presencia o ausencia de metodologías activas o innovadoras en el diseño original.

Este apartado nos coloca directamente en la experiencia del alumnado en los centros de prácticas, enfrentados a un diseño realista y a un contacto directo con la acción docente. El diseño de sus propuestas de intervención durante las prácticas es llevado a cabo con el asesoramiento directo de sus tutores y tutoras profesionales, e íntimamente ceñido tanto a la temporalización como a las condiciones de trabajo en los Institutos en los que desarrollaron sus prácticas. Reflejan el modo de trabajo de los centros docentes cuando se trata de diseños que han de insertarse en la organización y estructura del currículo impartido, pero también reflejan tanto las condiciones como los límites que es posible alcanzar en escenarios reales cuando tales propuestas se plantean con la intención de aportar un elemento diferenciador por parte del alumnado del Máster.

En los TFMs estudiados hay un total de 53 de ellos (71,6%) en los que se manifiestan explícitamente estas metodologías activas, y 21 (28,4%)

en los que no aparece una alusión directa. Esta presencia mayoritaria nos indica la efectiva utilización de las metodologías que nos ocupan en el trabajo de los y las docentes de los centros educativos. Su aumento progresivo nos muestra la aceptación de las mismas y el avance hacia unos procesos de enseñanza-aprendizaje diversificados.

TABLA 3. *Metodologías empleadas en las prácticas*

A coop	Met act	TIC	Aula inv	Vis thk	Gamif	ABPbl
22	18	13	10	9	8	6
ABPry	Met caso	A retos	A Serv	A juegos	A hac	L Study
5	3	2	2	1	1	1

Fuente: elaboración propia

Al igual que sucede con los recién aludidos hilos conductores, en los que un mismo TFM puede dar cuenta de distintas metodologías, la tabla 3 nos muestra el resultado individual de apariciones metodológicas en las prácticas, una vez separadas las ocurrencias conjuntas. Aprendizaje cooperativo, metodologías activas y el empleo de las TICs son los recursos más empleados en las propuestas concebidas y diseñadas por el alumnado de Máster en los centros de prácticas, pero el resto de las metodologías a que se hizo alusión también se encuentran presentes en mayor o menor medida.

Es justo,sin embargo mencionar cómo también se reiteran las menciones a metodologías y recursos tradicionales en dichos centros, al empleo de la lección magistral transmisiva como primera opción metodológica, a la desvirtuación de alguna metodología como el ABP convertida en mero trabajo grupal, o al empleo de tecnologías o recursos en principio novedosos pero utilizados al servicio de una concepción reproductiva del aprendizaje. Quizá lo más llamativo sea la conjunción, o la convivencia, de ambas concepciones en un mismo profesor o profesora, en una misma aula e incluso en un mismo diseño didáctico, lo que nos llevaría a concebir una imagen híbrida de nuestros centros educativos desde el punto de vista de las elecciones metodológicas.

3.4. METODOLOGÍAS ACTIVAS/INNOVADORAS EN EL TFM

Por su parte, la categoría referida a la presencia o ausencia de metodologías activas o innovadoras en la propuesta de mejora nos remite a las decisiones tomadas por el alumnado con autonomía en sus Trabajos de Fin de Máster.

Estas decisiones suceden tras el proceso de autoevaluación del proyecto inicial desarrollado en las prácticas y de acuerdo a los planteamientos de mejora a que tal proceso de evaluación dió lugar. El grado de extensión y de precisión de esta evaluación y de sus propuestas consecuentes puede variar mucho, desde meros apuntes de cambio a completos desarrollos analíticos sobre los elementos a modificar.

Los resultados del recuento realizado muestran unas cifras de 66 TFMs (89,2%) en los que sí se emplean metodologías activas o innovadoras para las mejoras, y de 8 TFMs (10,8%) sin tal mención.

Tales números hablan por sí mismos del incremento de tal utilización, y de cómo la gran mayoría de las propuestas de mejora se encuentran basadas en la implementación de estas metodologías como la opción prioritaria que determina la mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al igual que ya habíamos reseñado respecto del título de los trabajos y de sus hilos conductores, tanto en los diseños iniciales de prácticas como en la propuesta final que se expone en el TFM, las distintas metodologías aparecen generalmente agrupadas en distintas combinaciones, que por regla general se van desenvolviendo a lo largo de la temporalización prevista en cada uno de los diseños en las diferentes actividades y sesiones de que constan.

Ocurren también algunos casos, aunque no los más numerosos, en que es una sola de estas metodologías la que articula la totalidad del nuevo diseño, determinando que las sesiones previstas se adecuen a ese planteamiento global. El empleo del método de caso, el aprendizaje cooperativo o el enfoque del aprender haciendo serían algunos ejemplos.

Podemos encontrar igualmente decisiones de reducción de metodologías entre el diseño inicial y el del TFM, o bien la solución inversa consistente en el empleo de ellas para suplir la carencia inicial de las

mismas. Un ejemplo característico del primer caso es el del empleo inicial de aprendizaje cooperativo, aula invertida, método de caso, visual thinking y gamificación, que en la nueva propuesta son sustituidas por un único enfoque global de aprendizaje servicio. Un ejemplo del caso opuesto sería la ampliación de una inicial referencia genérica a las metodologías activas que es sustituida en el diseño del TFM por el uso de ABP, aprendizaje servicio y aprendizaje cooperativo.

Abundan no obstante los casos en que las metodologías iniciales y las del TFM son semejantes o bien son objeto de algunas ampliaciones no estructurales. En estos casos, la propuesta de mejora procura una más adecuada contextualización de las actividades o la inclusión de alguna metodología cuyo valor tentativo había sido contemplado, aunque no usado, ya en las prácticas.

TABLA 4. *Metodologías utilizadas en las propuestas de mejora de los TFMs*

A coop	TIC	ABPbl	Aula inv	ABPry	Gamif	Met act
34	19	13	11	10	10	8
A Serv	**Vis thk**	**A hac**	**A retos**	**A juegos**	**DUA**	
8	7	7	3	3	2	

Fuente: elaboración propia

La tabla 4 atiende a la aparición, sea individual o conjunta, de las distintas metodologías. Vemos que el aprendizaje cooperativo es de nuevo la más utilizada a gran distancia en frecuencia de las demás. De algún modo, este empleo masivo nos refiere a cómo el enfoque basado en el alumno determina la perspectiva desde la que se abordan las mejoras. Las TICs también alcanzan un importante grado de presencia como fundamental complemento a este enfoque. Al mismo tiempo ABP y aula invertida tienen un grado de aparición relevante y son contemplados por nuestros alumnos y alumnas como dos opciones interesantes de aplicar.

Por último destaca la incorporación de dos propuestas basadas en el Diseño Universal de Aprendizaje que, previsiblemente, cobrará mayor protagonismo en los años venideros.

Comparando la presencia o ausencia de estas metodologías entre los diseños inicial y final correspondientes a las prácticas y al TFM,

podemos constatar un aumento de ellas en las decisiones tomadas por el alumnado para sus nuevas propuestas, pero sobre todo una importante disminución en las ausencias a tales menciones que pasan de 21 a 8 indicaciones negativas. La diferencia tiende a mostrar cómo en los TFMs se pasa a realizar una mención explícita de carácter innovador que atraviesa la nueva propuesta, y que la ausencia de la misma que en un principio remitiría a una perspectiva neutra o no comprometida, es muy reducida. Posteriormente haremos algún comentario sobre esta circunstancia de ausencia de menciones en las propuestas de mejora, y cómo estos 8 TFMs se imbrican en el ciclo completo constituido por el título, el hilo conductor, el diseño inicial y la propuesta final.

Si recogemos las metodologías más citadas tanto en la Memoria de Prácticas como en el TFM podemos comprobar que el aprendizaje cooperativo se sitúa como la opción metodológica más utilizada en ambos trabajos, incluso incrementando su presencia en las propuestas de mejora. Las metodologías activas que en los diseños iniciales ocupaban el segundo lugar en su uso en los centros educativos, ceden protagonismo frente a opciones basadas en ABP y aula invertida, que constituyen dos metodologías preferentes en las propuestas de cambio y mejora. Las TICs con sus diversas herramientas y recursos son consideradas como un complemento necesario de primera línea tanto en unas propuestas como en otras, y actuando en combinación con el resto de metodologías determinando un apoyo a las mismas en muchos casos imprescindible.

4. DISCUSIÓN

Cuando exponíamos al principio el sentido general del presente trabajo hicimos patente que las decisiones del alumnado de Formación y Orientación Laboral del Máster de Profesorado suponían un continuo entre dos tipos de decisiones curriculares determinadas por la propia Guía Docente del Máster y su proceso de formación. Este proceso se encuentra basado en la perspectiva de la investigación sobre la práctica y en el aprendizaje reflexivo sobre la propia acción docente. Para verificar ese tránsito se

establece la continuidad exigida entre el trabajo de diseño en las prácticas y el trabajo de diseño de evaluación, cambio y mejora en el TFM.

¿Qué recorrido atraviesan las decisiones metodológicas en ese proceso de uno a otro escenario de diseño curricular? En la tabla 5 se expone el sentido que cada metodología citada en los 74 TFMs objeto de nuestra atención han experimentado. La tabla se encuentra ordenada con respecto al nivel de frecuencia absoluto de la última columna, que suma todas las apariciones en ambos trabajos. Las flechas indican el sentido de uso entre ambos momentos del diseño, y la columna de incrementos señala la cifra de aumento o descenso en su empleo.

TABLA 5. *Frecuencias absolutas y sentido de la variación Prácticas-TFM*

Metodología	Pract	TFM	↑↓	Incr	Total
Aprendizaje cooperativo	22	34	↑	+12	56
TIC	13	19	↑	+6	32
Metodologías activas	18	8	↓	-10	26
Aula invertida	10	11	↓	-1	21
Aprendizaje basado en problemas	6	13	↑	+7	19
Vicual Thinking	7	7	↓	-2	16
Gamificación	8	7	↓	-1	15
Aprendizaje basado en proyectos	5	10	↑	+5	15
Aprendizaje servicio	2	8	↑	+6	10
Aprender haciendo	1	7	↑	+6	8
Aprendizaje basado en retos	2	3	↑	+1	5
Aprendizaje basado en juegos	1	3	↑	+2	4
Método de caso	3	0	↓	-3	3
DUA	0	2	↑	+2	2
Lesson Study	1	0	↓	-1	1

Fuente: elaboración propia

Por lo pronto, es constatable el mayor volumen de cifras en el caso de los TFMs ya comentado. Entre los incrementos el mayor corresponde al aprendizaje cooperativo, seguido de significativos aumentos en ABP, aprendizaje servicio y el enfoque de aprender haciendo. Entre los decrementos el método de caso o el visual thinking tienen leves descensos, relacionados junto con la Lesson Study con el hecho de que fueron empleados como enfoque en las prácticas pero no reproducidos en las

propuestas de mejora, que optaron por otras alternativas. El caso más llamativo de descenso lo encontramos en las metodologías activas, que de ser la segunda metodología más citada en los diseños de prácticas, reducen en 10 el número de sus menciones en los TFMs. La explicación a este fenómeno se encontraría en que mientras que en las prácticas su uso aludía fundamentalmente a un empleo genérico de las mismas en tanto que planteamiento desde el que abordar ese énfasis en el alumnado que mencionábamos más atrás, de una forma algo difusa como también dijimos, en cambio en los TFMs tal alusión genérica tiende a ser sustituida por una explicitación clara de las metodologías concretas que van a ser propuestas. Aun así, en el cómputo general las metodologías activas alcanzan una tercera posición en cuanto a citas, lo que muestra cómo aludir a metodologías activas o innovadoras, incluso aunque éstas se individualicen, responde a una toma de postura que nos habla de la tendencia de nuestro alumnado FOL de cara a la renovación pedagógica.

Aludiremos por último a algunos aspectos del sistema de relaciones derivado de nuestras iniciales categorías de análisis.

TABLA 6. *Algunas combinaciones de uso en título-hilo conductor-Prácticas-TFM*

Tít	Hilo	Prt	TFM		
S	S	S	S	Presencia en los cuatro indicadores	13
N	N	N	N	Ausencia en los cuatro indicadores	2
x	x	S	S	Con independencia de si hay o no en tít y/o hilo, presencia tanto en Práct. Como en TFM. Se exceptúan los casos SSSS	40
x	x	N	S	Con independencia de si hay o no en tít. y/o hilo, ausencia en prácticas, presencia en TFM	17
x	x	S	N	Con indepdencia de si hay o no en tít. y/o hilo, presencia en prácticas, ausencia en TFM	4
S	N	N	N	Sólo se mencionan en el título	2

Fuente: elaboración propia

La tabla 6 contiene algunas de las distintas combinaciones de alusiones a estas metodologías en cada uno de los distintos momentos considerados. Las cuatro columnas de la izquierda representan tales momentos: El título, el hilo conductor, el diseño primero de las prácticas y la

propuesta segunda del TFM. Con las letras S o N se indican se producen o no se producen menciones, mientras que la x indica que la presencia o la ausencia es indiferente o no es considerada para la interpretación que corresponda.

El primer caso llamativo es el de la presencia en los cuatro indicadores. Se podría considerar que representa la situación ideal en la que un empleo de metodologías activas e innovadoras se produce en cada momento considerado, de forma que tales metodologías son en efecto un eje desde el que se construye el Trabajo Fin de Máster de principio a fin. Son 13 los TFMs en que se da esta circunstancia y que representarían ejemplos claros de trabajos planteados desde una perspectiva innovadora global.

El caso contrario es el de los TFMs en que no aparecen en ninguno de los cuatro indicadores. Hay dos TFMs en esta situación. En ambos casos obedece a la especificidad del contenido abordado ya desde el proyecto en las prácticas, que determinó una metodología precisa, la cual a su vez no fue modificada en la propuesta de mejora en uno de ellos, mientras que en el otro se trató de exponer los principios de un cierto enfoque psicológico que se propuso desarrollar didácticamente.

El tercer grupo está formado por un grueso de 40 TFMs en los que se da el uso de metodologías activas o innovadoras tanto en las prácticas como en la mejora, independientemente de si se han empleado en el título del trabajo o se han desarrollado teóricamente. Responden a la idea de continuidad entre prácticas, evaluación y mejora y revelan un paso fluido en el proceso de investigación sobre la práctica. Se excluyen en este apartado los casos de presencia total antes vistos pero, de añadirse, el número total ascendería a 53, lo que revela que la continuidad mencionada es un dato relevante entre los resultados del conjunto prácticas-TFM.

El siguiente grupo vendría a completar al anterior. Se trata de los casos en que no se han producido menciones a las metodologías innovadoras en el diseño inicial de prácticas pero que sin embargo tales metodologías sí se han incorporado luego efectivamente en el TFM. Esto es aquí muestra de una necesidad sentida y manifiesta a través de la evaluación de la implementación en prácticas, a la que se trata de dar respuesta

mediante la incorporación de estas metodologías como opciones válidas de cambio y mejora. Son 17 los TFMs que reflejan esta situación.

Un llamativo caso opuesto es el del quinto grupo en el que tras haber mencionado la presencia de metodologías innovadoras en las prácticas, después no encontramos alusiones a las mismas en la nueva propuesta de intervención. Hay 4 TFMs de este carácter, que muestran además una apariencia paradógica, pues en tres de ellos se anuncia una metodología innovadora en el título que luego no se emplea en la propuesta final, e incluso uno de ellos llega a elaborar un marco teórico de una metodología luego no empleada.

En último lugar tenemos 2 TFMs que comparten una situación singular, la de la mención a una metodología innovadora en el título del trabajo, que luego no es desarrollada ni contemplada en ninguno de los otros apartados que venimos considerando, quedando como un rótulo en el que la naturaleza de la innovación permanece dentro de una finalidad meramente discursiva.

5. CONCLUSIONES

Para finalizar, recapitularemos a modo de conclusión sobre las cuestiones más relevantes surgidas del análisis precedente en el que atendimos a 74 TFMs del Máster de Profesorado de la Universidad de Málaga en la especialidad de Formación y Orientación Laboral.

Los títulos emplean principalmente alusiones al aprendizaje cooperativo y a las metodologías activas. Sólo 20 de los TFMs tratados desarrollan un marco teórico en el que expongan la naturaleza y caracteres de las metodologías que van a ser utilizadas o propuestas.

El alumnado del Máster se enfrenta efectivamente con metodologías activas en sus centros de prácticas, tal como muestran los 53 TFMs que las aluden, apareciendo además en distintas combinaciones, lo que muestra una amplia diversificación metodológica.

Comparten, sin embargo, espacio con metodologías de corte más tradicional así como un empleo a veces superficial o impropio de algunas metodologías innovadoras.

La elección de metodologías activas o innovadoras en las propuestas de mejora es masiva alcanzando 66 de los trabajos considerados, constituyendo la opción principal del alumnado de Máster en sus propuestas de intervención elaboradas para sus TFMs.

De entre estas metodologías, el aprendizaje cooperativo es de nuevo la decisión metodológica más utilizada. La siguen ABP y aula invertida.

La alusión a metodologías activas se reduce en las propuestas de mejora, en favor del uso explícito de metodologías concretas. Éstas son utilizadas principalmente en diversas combinaciones, con preferencia al empleo de una única que atraviese globalmente la nueva propuesta.

Son mayoritarios los TFMs que muestran una relación de continuidad entre las prácticas y la propuesta de mejora en términos de opciones metodológicas innovadoras. Asimismo resultan relevantes aquellos que pese a no tener alusiones precisas en las prácticas, incorporan finalmente metodologías innovadoras en las nuevas propuestas.

La innovación docente como resultado de un proceso basado en la perspectiva de la investigación sobre la práctica y en el aprendizaje reflexivo sobre la propia acción docente se manifiesta con claridad al atender al producto final de nuestro alumnado de Máster. Podemos considerar alcanzadas las finalidades que en orden a necesidad de tales actitudes se contemplan en el programa formativo del Máster de Profesorado, reconociendo que no son sino las bases desde las que construir una identidad profesional que habrá de contrastarse en el constante ejercicio de la acción docente, para la cual el Máster es sólo un paso inicial aunque imprescindible para los futuros profesores y profesoras.

6. REFERENCIAS

Alarcón, E., Sepúlveda, P. y Madrid, D. (2018). Qué es y qué no es aprendizaje cooperativo. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 33*(1), 205-220.

Aparicio Herguedas, J. L., Velázquez Callado, C. y Fraile Aranda, A. (2021). El trabajo en equipo en la formación inicial del profesorado. *Cultura, Ciencia y Deporte, 16*(49), 455-464.

Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 2*(2), 5-11.

Beltrán Valls, M. R., Adelantado Renau, M. y Sánchez Gómez, M. (2020). Las metodologías activas en el Grado de Maestra/o en Educación Primaria: Percepción del alumnado. En E. Sánchez Rivas, E. Colomo Magaña, J. Ruiz Palmero y J. Sánchez Rodríguez (Coords.), *Tecnologías educativas y estrategias didácticas* (pp.46-54). Universidad de Málaga.

Berral, B., Ávalos, I. y Victoria, J. J. (2020). Conceptualización de Flipped Classroom y experiencias del método desde la praxis. *Trances, 12*(6), 954-970).

Castro Martín, B. y Silva Lorente, I. (2022). Aprendizaje basado en problemas (ABP) e interdisciplinariedad como ejes para el desarrollo profesional. *Aula de Encuentro, 24*(1), 77-101.

Feixas, M. y Martínez-Usarralde, M. J. (2022). La transferencia de los proyectos de innovación docente: un estudio sobre su capacidad de transformar la enseñanza y el aprendizaje. *Educar, 58*(1), 69-84.

Fernández Piqueras, R., Guerrero Valverde, E., Cebrián Cifuentes, S. y Ros Ros, C. (2020). Innovación educativa universitaria y metodologías activas para el aprendizaje de las competencias específicas del Grado. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos, 58*, 183-200.

Froment, F., De Besa Gutiérrez, M. y Gil Flores, J. (2023). Efecto del apoyo a la autonomía sobre la satisfacción académica: La motivación y el compromiso académico como variables mediadoras. *Revista de Investigación Educativa, 41*(2), 479-499.

García Gómez, R. J. (2006). *Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas*. CIDE.

Gil-Doménech, D., Beltrà, L. y Berbegal-Mirabent, J. (2021). Dotar el aprendizaje de sentido como herramienta para motivar a los estudiantes: Una actividad de aprendizaj activo. *Anales de ASEPUMA, 29*, 1-17.

González Pérez, A., Cerezo Cortijo, I., Llamas Salguero, F. y Revuelta Domínguez, F. (2022). Las Aulas del Futuro como espacios favorecedores del cambio educativo en la Educación Superior. *REIDOCREA, 11*(59), 675-683.

Gutiérrez de Blume, A. P. (2021). Autorregulación del aprendizaje: desenredando la relación entre cognición, metacognición y motivación. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación, 12*(1), 81-108.

López-García, A. y Miralles Martínez, P. (2018). La realidad aumentada en la formación del profesorado. Una experiencia en las prácticas del Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Campus Virtuales, 7*(2), 39-46.

López Requena, E., Gamero Sandemetrio, E. y López Secanell, I. (2024). Diseñó de un escape room basado en los ODS: experiencia de gamificación en el aula con alumnado del Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria. *UTE Teaching & Technology (Universitas Tarraconensis), 1*, 1-16.

Medina, M. R. y Verdejo, A. L. (2020). Validez y confiabilidad en la evaluación del aprendizaje mediante las metodologías activas. *Alteridad Revista de Educación, 15*(2), 270-283.

Moral Pajares, E., Pedrosa Ortega, C., Gallego Valero, L., Martínez Alcalá, C. y Barreda Tarazona, R. (2022). Motivación en estudiantes universitarios: metas vitales y actitudes de aprendizaje. *Human Review. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades, 13*(4), 1-11.

Navarro Mateos, C. y Pérez López, I. J. (2022). El escape room como estrategia didáctica en el Máster de Profesorado. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, 44*, 221-231.

Navarro Mateos, C. y Pérez López, I. J. (2024). Gamificación: de la curiosidad al aprendizaje a través de la emoción en el máster de profesorado. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 27(1), 151-166.

Peña, E. (2011). Aprendizaje basado en problemas. *Cuadernos de pedagogía, 409*, 42-44.

Rodríguez, E., Vargas, E. M. y Luna, J. (2010). Evaluación de la estrategia "aprendizaje basado en proyectos". *Educación y educadores, 13*(1), 13-25.

Sánchez Fernández, A. S., Soisa Mendes, R. M. y Morente Oria, H. (2021). Implementación del trabajo por proyectos en el Máster de Profesorado. *Journal of Physical Education and Human Movement, 3*(1), 22-28.

Santiago, R. y Bergmann, J. (2018). *Aprender al revés: Flipped Learning 3.0 y metodologías activas en el aula*. Paidós.

Torres, A. y Romero, L. (2019). Gamificación, simulación, juegos serios y aprendizaje basado en juegos. En A. Torres, L. M. Romero y J. P. Salgado (Coord). *Juegos y Sociedad: Desde la interacción a la inmersión para el cambio social* (pp. 113-120). McGraw-Hill.

Ureña Ortín, N. y López Miñarro, P. A. (2019). Evaluación formativa y clase invertida para la adquisición de competencias en el Máster de Profesorado de Educación Secundaria. *Infancia, Educación y Aprendizaje, 5*(2), 470-479.

Vázquez Recio, R. M., Picazo Gutiérrez, M. y López Gil, M. (2021). Estudio de casos e innovación educativa. Un encuentro hacia la mejora educativa. *Investigación en la escuela, 105*, 1-10.

UNA VISIÓN VITRUVIANA DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS DEL DISEÑO DE INTERIORES: PROCESO METODOLÓGICO

MANUEL IGLESIAS VÁZQUEZ
Universidad Politécnica de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La profesión de Diseñador de Interiores, tal como la concebimos en la actualidad, no adquirió su configuración contemporánea hasta los primeros años del siglo XX. Fue en este punto histórico cuando la decoración comenzó a ser considerada como parte integral del proceso de proyección de edificios, marcando así un cambio significativo en la forma en que se abordaba el diseño de espacios interiores. Este período de transición fue fundamental para el desarrollo y la consolidación de la disciplina del diseño de interiores como una profesión independiente y reconocida, con sus propios estándares y prácticas. La inclusión de la decoración en el proceso de diseño arquitectónico contribuyó a ampliar el alcance y la complejidad de la profesión, dando lugar a una mayor atención a los detalles estéticos y funcionales en el diseño de interiores. Este cambio de enfoque refleja la evolución de las demandas y expectativas de la sociedad con respecto a los espacios habitables, así como el reconocimiento creciente de la importancia del diseño en la calidad de vida y el bienestar de las personas. (Gutiérrez Maidata & Matamoros Tuma, 2013).

En este periodo de inicios del nuevo siglo destacadas figuras como Elsie de Wolfe, entre otras, jugaron un papel fundamental (Doraliza Olivera Mendoza & Llontop Castillo, 2020) al elevar la disciplina a un nivel independiente y económicamente autónomo. Fue gracias a sus contribuciones por las que el diseño de interiores dejó de ser considerado simplemente como una extensión de otras profesiones, como la

arquitectura o la decoración, para convertirse en un campo distinto y respetado por derecho propio (McCorquodale, 1988). Elsie de Wolfe y otros pioneros en este campo no solo transformaron la percepción pública del diseño de interiores, sino que también establecieron las bases para su profesionalización y reconocimiento en el mundo laboral (Zarandia, 2015). Su influencia fue fundamental para consolidar el diseño de interiores como una disciplina especializada y esencial en la creación de entornos habitables y estéticamente atractivos.

Es por todo ello que se puede afirmar que la disciplina del Diseño de Interiores es una profesión relativamente reciente que comenzó siendo considerada simplemente un apéndice de otras disciplinas comprendidas como de mayor relevancia (Céspedes, 2011). En consecuencia, la visión contemporánea de la profesión se considera reciente pero sin embargo no se trata de una práctica moderna. A partir de la metodología de la práctica de la decoración evolucionó y se forjó su carácter propio como disciplina (Arreola Barraza, Cuvelier García, & Rincón Ávila, 2016). Debido a esta limitada historia metodológica y la independencia como profesión, sumado a su naturaleza altamente multidisciplinaria, el Interiorismo se enfrenta a carencias significativas en el ámbito académico. Esta falta de una tradición establecida ha resultado en la ausencia de una base bibliográfica adecuada que permita el desarrollo de un sistema metodológico efectivo para el aprendizaje de esta disciplina.

En este sentido, la búsqueda de material académico actualizado se vuelve una tarea en general complicada. En este contexto, recurrir a bibliografía actualizada conduce inevitablemente a aquella que se comparte con el campo de la arquitectura. Además, al realizar una revisión sistemática de la literatura que no sea reciente y al acudir a contextos anteriores a los años 70 del siglo XX, los escritos encontrados se centran más en el análisis, los datos y los procesos proyectuales relacionados con el mobiliario, la ornamentación o la decoración, en lugar de abordar específicamente la metodología del diseño de interiores. Esta situación pone de manifiesto los desafíos que enfrentan los profesionales y académicos del diseño de interiores al intentar acceder a fuentes actualizadas y relevantes para enriquecer su práctica y su enseñanza (Feito Crespo, Maldonado Ramos, & Vela Cossío, 1997).

Estas condiciones han generado, por tanto, un distanciamiento académico en el campo del Interiorismo respecto a otras disciplinas análogas. Esta circunstancia ha dado lugar a una disminución del enfoque científico en la educación y ha derivado hacia una metodología que depende en gran medida de la intuición del diseñador de interiores como eje central del proceso. En resumen, la falta de una estructura académica sólida ha contribuido a una enseñanza que se basa en gran medida en la experiencia práctica y la intuición, en lugar de en un enfoque científico y riguroso.

2. OBJETIVOS

Considerando todos los antecedentes mencionados, el propósito de esta comunicación es investigar y proponer una metodología preliminar de aprendizaje para estudiantes de las escuelas de interiorismo. Con la premisa de lograr la máxima eficiencia posible de cara al alumnado de enseñanza superior en diseño de interiores, se ha optado por la elección de una metodología basada en el aprendizaje de proyectos. Esta metodología fundamentada en tareas específicas posibilita una aprendizaje activo al implicar al propio discente en el proceso de investigación de manera autónoma, reduciendo las limitaciones de la docencia tradicional (Fernández-Cabezas, 2017). Del mismo modo se considera un sistema de aprendizaje adecuado a una disciplina eminentemente práctica como el diseño de interiores por fortalecer las habilidades y competencias del discente y la habilidad para la investigación y la habilidad para encontrar las soluciones a los problemas (Hernández Díaz, Mendoza Bravo, & Zambrano Briones, 2022)

El objetivo principal es, por tanto, proporcionar a los discentes una herramienta objetiva y académica que les permita justificar de manera estandarizada y científica las decisiones tomadas en sus proyectos de diseño interior. La intención detrás de esta propuesta es abordar las limitaciones derivadas de la falta de una base bibliográfica sólida en el campo del interiorismo. Al adoptar un enfoque metodológico estructurado y basado en tareas, se busca reducir la influencia de las subjetividades en las soluciones propuestas. En lugar de depender únicamente

de la intuición o la experiencia práctica, esta metodología proporciona a los estudiantes un marco objetivo y coherente para abordar los desafíos del diseño interior. De esta manera, se aspira a elevar el nivel de rigor académico y científico en la enseñanza del interiorismo, contribuyendo así a su desarrollo y profesionalización.

3. METODOLOGÍA

En este estudio, se llevará a cabo un enfoque metodológico para comprender el proceso de diseño interior utilizando como punto de partida la disciplina más afín a ella: la arquitectura (Céspedes, 2011). Se ha destacado previamente que ambas disciplinas comparten un origen y un enfoque metodológico similar hasta los primeros años del siglo XX. Sin embargo, es importante profundizar en esta relación para comprender mejor cómo los principios y prácticas de la arquitectura pueden influir en el diseño interior contemporáneo. Por lo tanto, se propone establecer una base bibliográfica sólida para respaldar el desarrollo metodológico del estudio, basándose en las premisas de Vitruvio. Se elige esta fuente debido a la amplia complejidad y extensión de sus estudios, que abarcan múltiples disciplinas bajo una visión integral. Vitruvio ofrece un enfoque holístico que vincula aspectos arquitectónicos, técnicos, y estéticos, lo cual resulta relevante y pertinente para la comprensión profunda del proceso proyectual en interiorismo (Vitruvio Polión, 1997). Al utilizar sus principios como referencia, se busca establecer un marco metodológico sólido y coherente que pueda aplicarse de manera efectiva en el análisis y desarrollo de proyectos de diseño interior.

Mediante la implementación en el aula de la metodología del círculo vitruviano, se busca que los estudiantes desarrollen proyectos de diseño interior que sean tanto estéticamente atractivos como sólidamente estructurados y funcionalmente efectivos, siguiendo las directrices establecidas por el arquitecto romano en sus publicaciones. Por consiguiente, partiendo de las necesidades del cliente en un proyecto de interiorismo, se avanza de manera progresiva en los aspectos de funcionalidad, estética y constructibilidad, siguiendo un proceso lineal y de

continua revisión de los pasos anteriores en respuesta a los descubrimientos y desafíos encontrados.

Esta metodología innovadora ha sido integrada en el plan de estudios del Máster de formación permanente en Diseño de Interiores de la Universidad Camilo José Cela, ELLE Education y mindway durante el período lectivo 2023-2024. Con el objetivo de validar la efectividad de esta metodología en los estudiantes, este documento presenta los resultados obtenidos de su implementación en el aula, así como la satisfacción del alumnado en relación con los conocimientos adquiridos durante el mencionado período académico. El grupo de estudiantes que participó en esta experiencia se considera el grupo de intervención en este estudio, proporcionando así una base sólida para evaluar los impactos y beneficios de esta innovadora metodología de enseñanza en el campo del diseño de interiores.

La dirección académica del Máster en Diseño de Interiores de la Universidad Camilo José Cela, ELLE Education y mindway evaluó el grupo de intervención mediante encuestas realizadas tanto antes como después de la implementación de la metodología comentada en el aula. Estas encuestas se diseñaron específicamente para evaluar los conocimientos previos de los estudiantes sobre los procesos de diseño interior, así como para medir los conocimientos adquiridos durante el curso. De esta manera, se pudo realizar un seguimiento detallado del progreso de los estudiantes y evaluar el impacto de la metodología del círculo vitruviano en su comprensión y aplicación de los procesos proyectuales en el diseño de interiores.

Además, para validar y respaldar los resultados obtenidos por el grupo de intervención, se llevaron a cabo las mismas encuestas y el mismo enfoque de aprendizaje basado en proyectos en otro grupo designado como grupo de control. Este grupo fue seleccionado por ser análogo al grupo de intervención, con características similares y formando parte de la edición anterior del mismo programa formativo anteriormente mencionado en el período lectivo 2022-2023. Sin embargo, a diferencia del grupo de intervención, este grupo de control no fue expuesto a la metodología mencionada. Esta estrategia permitió comparar y contrastar los resultados obtenidos entre el grupo de intervención y el grupo de

control, lo que ayudó a evaluar el impacto específico de la metodología del círculo vitruviano en el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes en el diseño de interiores. Al analizar los resultados de ambos grupos en paralelo, se pudo determinar con mayor precisión el efecto de la metodología implementada y validar su eficacia en comparación con un enfoque de enseñanza más tradicional.

Así pues, se evaluó la efectividad de la implementación del aprendizaje vitruviano en el aula a través de la ejecución de proyectos y tareas. Este enfoque de aprendizaje basado en proyectos se llevó a cabo en ambos grupos mediante la presentación de un mismo caso de estudio en ambos conjuntos de estudiantes analizados. La tarea consistía en la elaboración de un plano de planta de zonificación y otro plano de planta del estado reformado sobre un mismo espacio: una vivienda en un bloque residencial. Al proporcionar a ambos grupos el mismo caso de estudio, se estableció una base comparativa sólida para evaluar cómo la metodología del aprendizaje vitruviano afectaba el proceso de diseño y la calidad de los resultados. Esto permitió una evaluación objetiva de la eficacia de la metodología en el desarrollo de habilidades y competencias en diseño de interiores. Además, al utilizar proyectos concretos como base para el aprendizaje, se aseguró que los estudiantes pudieran aplicar los conceptos teóricos aprendidos en un contexto práctico y relevante para su futura carrera profesional.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación se exponen los resultados obtenidos mediante el estudio sobre el grupo de intervención. Este grupo está compuesto por un total de 38 estudiantes con formación universitaria previa. Los discentes, de los cuales el 7,89% se autoperciben como género masculino, oscilan entre los 22 y los 55 años. Dentro del grupo de intervención solamente un 12,3% del alumnado tenía una formación superior en una disciplina análoga al diseño de interiores. A partir de la exploración de las encuestas realizadas en este grupo de intervención se derivan los siguientes datos:

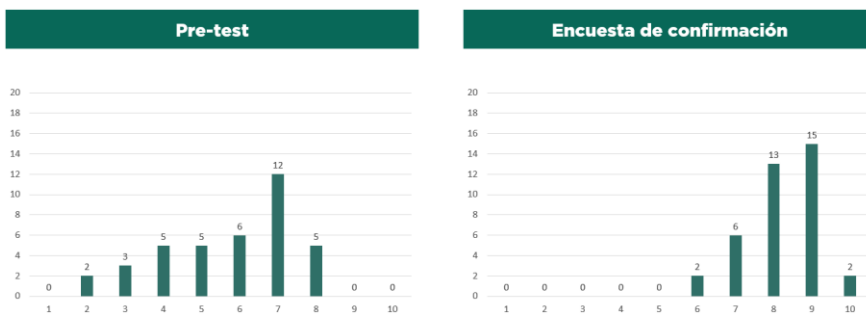
– La primera observación de relevancia extraída de las encuestas se focaliza en la percepción propia de los estudiantes respecto a sus competencias y conocimientos en la ejecución de proyectos de diseño de interiores. Específicamente, la pregunta formulada se estructuraba de la siguiente manera:

  Pregunta 1: Valore del 1 al 10 su capacidad y conocimientos actuales para realizar un proyecto de interiorismo.
  Dicha pregunta fue propuesta antes de las actividades en el aula (pre-test) y posteriormente tras la intervención en el aula (encuesta de confirmación). El resultado arrojado ante esta cuestión se expresa en la siguiente tabla (tabla 1):

TABLA 1. *Autoevaluación del discente*

GRUPO DE INTERVENCIÓN

Pregunta 1: Valore del 1 al 10 su capacidad y conocimientos actuales para realizar un proyecto de interiorismo:



Fuente: elaboración propia

Antes de las sesiones de aprendizaje en el aula, la calificación autoasignada por la mayoría de los estudiantes era de 7 puntos sobre 10. Sin embargo, después de la enseñanza en el aula, esta calificación se elevó significativamente, alcanzando un promedio de 9 sobre 10. Este aumento en la autopercepción sugiere un incremento en la confianza de los estudiantes en sus propias habilidades y competencias en diseño de interiores

después de participar en las sesiones de aprendizaje basado en proyectos.

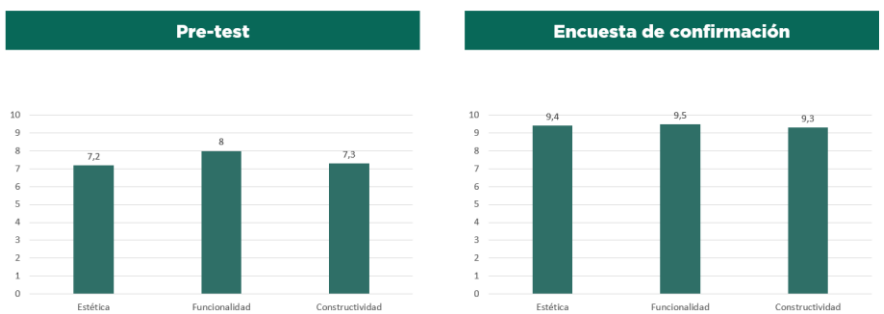
– En segundo lugar, se destaca la observación acerca del cambio significativo en la valoración de la estética, la funcionalidad y la constructibilidad en un proyecto de diseño de interiores después de las sesiones de aprendizaje centradas en proyectos. Específicamente, la pregunta formulada se estructuraba de la siguiente manera:

  Pregunta 2: Del 1 al 10 señale la importancia que le otorga a cada fase del proyecto.
  Dicha pregunta fue propuesta antes de las actividades en el aula (pre-test) y posteriormente tras la intervención en el aula (encuesta de confirmación). El resultado arrojado ante esta cuestión se expresa en la siguiente tabla (tabla 2):

TABLA 2. *Grado de importancia asignada a las fases vitruvianas.*

GRUPO DE INTERVENCIÓN

Pregunta 2: Del 1 al 10 señale la importancia que le otorga a cada fase del proyecto



Fuente: elaboración propia

Antes de estas sesiones, los estudiantes tendían a otorgar diferentes niveles de importancia a estas tres características. Sin embargo, después del aprendizaje en el aula, los estudiantes aumentaron la importancia asignada a las tres características y las igualaron en importancia. Este cambio sugiere una mayor

apreciación y comprensión por parte de los estudiantes de la interdependencia y la importancia equilibrada de la estética, la funcionalidad y la constructibilidad en el diseño de interiores.

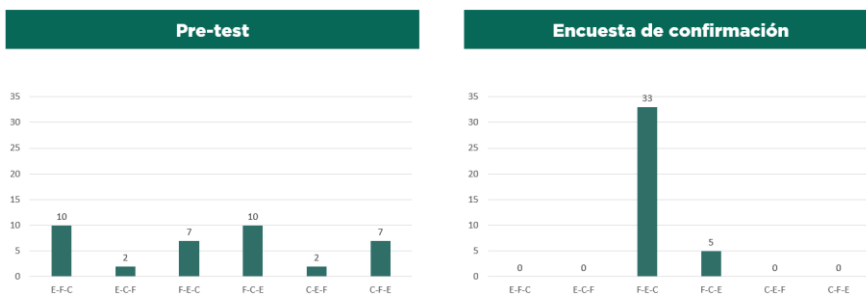
– En tercer lugar, se llevó a cabo una consulta al grupo de intervención para explorar la correlación en el proceso de diseño de proyectos. Esta consulta buscaba profundizar en la comprensión de cómo los estudiantes percibían la conexión entre las diferentes etapas del proceso de diseño. Específicamente, la pregunta formulada se presentaba en los siguientes términos:

  Pregunta 3: Elija la opción del proceso secuencial que elegiría para elaborar un proyecto de interiorismo, siendo la primera opción la que considera la primera fase, siendo E: estética; F: funcionalidad y C: constructibilidad:
  Dicha pregunta fue propuesta antes de las actividades en el aula (pre-test) y posteriormente tras la intervención en el aula (encuesta de confirmación). El resultado arrojado ante esta cuestión se expresa en la siguiente tabla (tabla 3):

TABLA 3. *Grado de importancia asignada a las fases vitruvianas.*

GRUPO DE INTERVENCIÓN

Pregunta 3: Elija la opción del proceso secuencial que elijiría para elaborar un proyecto de interiorismo, siendo la primera opción la que considera la primera fase, siendo E: estética; F: funcionalidad y C: constructibilidad:



Fuente: elaboración propia

Con los datos obtenidos se observa un cambio notable en relación con el período anterior y posterior de las sesiones de enseñanza.

Antes de las sesiones docentes, los estudiantes mostraban una amplia variedad de enfoques y posibilidades en el proceso de diseño. Sin embargo, tras el aprendizaje en el aula, se evidencia que la sucesión metodológica del círculo vitruviano se presenta completamente asimilada por los estudiantes. Esto sugiere una mejora significativa en la comprensión y aplicación de una metodología específica en el proceso proyectual, lo que conduce a una mayor coherencia y eficacia en el desarrollo de proyectos de diseño de interiores.

Por otro lado, a continuación se procede a contrastar estos resultados con los obtenidos por el grupo de control. Este grupo de control está compuesto por un total de 45 estudiantes con formación universitaria previa. Los discentes, de los cuales el 4,44% se autoperciben como género masculino, oscilan entre los 23 y los 58 años. Dentro del grupo de control solamente un 10,1% del alumnado tenía una formación superior en una disciplina análoga al diseño de interiores Mediante esta comparación entre el grupo de intervención y el grupo de control se busca evaluar cualquier diferencia significativa en los resultados entre ambos grupos, lo que proporcionará una comprensión más completa del impacto de la metodología implementada en el aula. La comparación de encuestas se realizará en base a las encuestas realizadas tras la intervención en el aula de la metodología aplicada, es decir, establecidas en ambas encuestas de confirmación.

Respecto a la primera pregunta realizada, la Pregunta 1, se obtiene la siguiente tabla comparada (tabla 4):

TABLA 4. *Comparativa de resultados entre grupo de intervención y grupo de control: Autoevaluación del discente.*

Fuente: elaboración propia

En primer lugar, se observa que la autopercepción de los conocimientos para la elaboración de un proyecto de interiorismo, tras las sesiones didácticas, es más significativa en el grupo de intervención. En este grupo, la autopercepción más común es de 9 sobre 10, lo que refleja una confianza más sólida en las habilidades adquiridas. Por otro lado, en el grupo de control, donde no se aplicó la metodología descrita, la autopercepción es inferior, siendo la calificación más común de 7 sobre 10. Esta diferencia sugiere que la metodología implementada en el grupo de intervención tuvo un impacto positivo en la percepción de los estudiantes sobre sus propios conocimientos y habilidades en el diseño de interiores.

Respecto a la segunda pregunta realizada, la Pregunta 2, se obtiene la siguiente tabla comparada (tabla 5):

TABLA 5. *Comparativa de resultados entre grupo de intervención y grupo de control: Grado de importancia asignada a las fases vitruvianas*

Fuente: elaboración propia

Se considera relevante analizar la importancia otorgada a la estética, la funcionalidad y la constructibilidad en un proyecto de interiores después de la formación impartida en ambos grupos. Se observa que, tanto en el grupo de intervención como en el grupo de control, estas tres categorías se igualan en importancia después de la formación. Sin embargo, es notable que en el grupo de intervención, donde se aplicó la metodología descrita, estas tres categorías son más valoradas en comparación con otras cuestiones proyectuales. Esto sugiere que la formación basada en la metodología propuesta puede haber influenciado la percepción de los estudiantes sobre la importancia relativa de estos aspectos fundamentales del diseño de interiores. Además, este hallazgo

apunta a una mayor sensibilidad hacia la estética, la funcionalidad y la constructibilidad como elementos clave en la planificación y ejecución de proyectos de diseño de interiores entre los estudiantes que recibieron esta formación específica.

Respecto a la tercera pregunta realizada, la Pregunta 3, se obtiene la siguiente tabla comparada (tabla 6):

TABLA 6. *Comparativa de resultados entre grupo de intervención y grupo de control: Autoevaluación del proceso de la metodología proyectual*

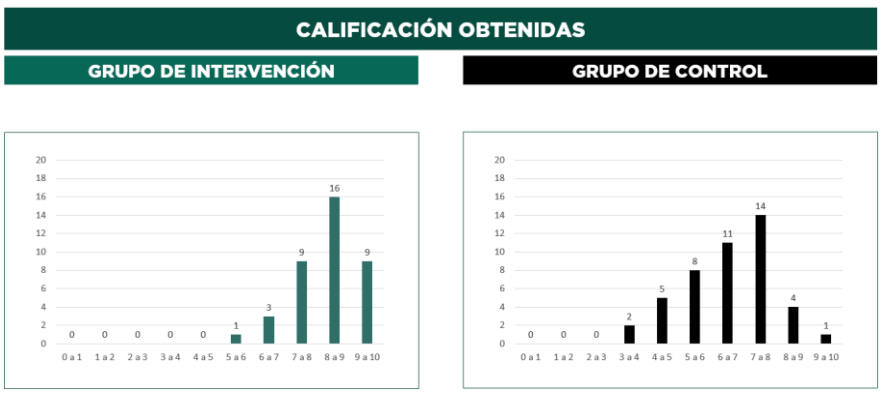
Fuente: elaboración propia

Por último, al comparar los dos grupos, se observa que la metodología de fases correlativas está más profundamente asimilada en el grupo de intervención. Esto implica que los estudiantes que fueron expuestos a la metodología propuesta mostraron una comprensión más sólida y una aplicación más efectiva de la secuencia de fases en el proceso de diseño de interiores. Esta diferencia sugiere que la formación basada en la metodología de fases correlativas puede haber facilitado un enfoque más estructurado y coherente en la planificación y ejecución de proyectos de diseño de interiores entre los estudiantes del grupo de intervención. Además, este hallazgo resalta la importancia de una metodología clara y bien definida en el desarrollo de habilidades y competencias en el campo del diseño de interiores, lo que puede contribuir a una mayor eficiencia y calidad en la práctica profesional.

Finalmente, se presenta una comparativa adicional entre el grupo de intervención y el grupo de control, centrándose en las valoraciones académicas de los trabajos desarrollados por los estudiantes dentro de la metodología basada en proyectos. Este análisis proporcionará una

visión más completa de cómo la implementación de la metodología influyó en la calidad y el rendimiento de los trabajos realizados por los estudiantes en ambos grupos. La comparación entre las calificaciones en ambos grupos se reproduce en la siguiente tabla (tabla 7):

TABLA 7. *Comparativa de resultados entre grupo de intervención y grupo de control: Calificación de los proyectos propuestos*



Fuente: elaboración propia

En esta comparativa se revela que el incremento en la calidad, la originalidad y las calificaciones de los proyectos propuestos por parte de la dirección académica del programa formativo es notablemente más marcado tras la implementación de la metodología descrita en esta comunicación. Se observa un claro aumento en las calificaciones de los trabajos académicos, que siguen los mismos estándares y pautas, en el grupo de intervención en comparación con el grupo de control. Mientras que las calificaciones en el grupo de control se encuentran principalmente en un rango de entre 6 y 8 sobre 10, en el grupo de intervención las calificaciones obtenidas varían ampliamente entre 7 y 10 sobre 10.

Este análisis sugiere que la metodología basada en proyectos ha tenido un impacto significativo en la calidad y el rendimiento de los proyectos de los estudiantes. Los resultados muestran que los estudiantes que fueron expuestos a esta metodología obtuvieron calificaciones más altas y lograron una mayor excelencia en sus trabajos académicos en comparación con aquellos que no recibieron esta formación específica.

En resumen, la calificación promedio del aprendizaje basado en proyectos en el grupo de intervención alcanza un 8.76, mientras que en el grupo de control se obtiene una nota media de un 7.02. Esto refleja la efectividad y el valor añadido de la metodología basada en proyectos en el contexto del diseño de interiores y resalta su potencial para mejorar el rendimiento académico y la calidad de los proyectos de los estudiantes.

6. CONCLUSIONES

A continuación en este apartado se exponen las conclusiones derivadas de la aplicación metodológica mencionada en esta comunicación.

En resumen, al concluir este estudio, podemos afirmar que la metodología implementada en el grupo de intervención ha generado, en primer lugar, una mejora significativa en la percepción de los estudiantes sobre sus habilidades y destrezas al proyectar un espacio interior. Este cambio se refleja en una mayor confianza y seguridad por parte de los discentes en su capacidad para abordar proyectos de diseño de interiores de manera efectiva y competente.

Además, se observa que la percepción de las fases vitruvianas en un proyecto de interiorismo es más asimilada y comprendida por parte de los estudiantes que participaron en el grupo de intervención. Esta mayor comprensión sugiere una internalización más profunda de los principios fundamentales del diseño de interiores, lo que se traduce en una aplicación más efectiva de estos conceptos en la práctica profesional.

Por otro lado, se evidencia que el entendimiento del proceso proyectual tiene una mejor comprensión por parte de los discentes que participaron en el grupo de intervención en comparación con el grupo de control. Este mayor nivel de comprensión sugiere que la metodología basada en proyectos facilita una internalización más profunda y significativa de los conceptos y procesos relacionados con el diseño de interiores, lo que contribuye a un desarrollo más sólido de las habilidades profesionales de los estudiantes.

Así mismo, la comparación de las calificaciones obtenidas en ambos grupos ratifica la idoneidad de la metodología del círculo vitruviano

para su aplicación en la realización de proyectos de interiores de carácter profesional. Este resultado implica que la propuesta de esta metodología no solo mejora la comprensión y el entendimiento del proceso proyectual, sino que también influye positivamente en la calidad y el rendimiento de los proyectos desarrollados por los estudiantes.

En consecuencia, se puede afirmar que esta metodología es efectiva como método de aprendizaje para las escuelas superiores en la formación de futuros diseñadores de interiores. Permite a los estudiantes desarrollar habilidades fundamentales para la creación o transformación de espacios, lo cual es crucial en su futura carrera profesional.

Así pues, se puede afirmar que la implementación de una metodología basada en una disciplina afín al diseño de interiores como es la arquitectura es eficaz para el aprendizaje del proceso proyectual de un espacio interior. Del mismo modo, se afirma que la aplicación de la metodología basada en el Círculo Vitruviano en el grupo de intervención proporciona a los estudiantes una estrategia de trabajo más eficaz y altamente valorada para la elaboración de proyectos de interiorismo. Este enfoque metodológico les brinda herramientas y pautas claras que les permiten abordar los proyectos con mayor eficiencia y obtener resultados de mayor calidad en su trabajo creativo y técnico.

8. REFERENCIAS

Arreola Barraza, A., Cuvelier García, M., & Rincón Ávila, D. (2016). El liderazgo en el interiorismo. En F. E. Aguirre Escarcega, El Espacio interior y el usuario (págs. 203-218). México: Dirección General de Difusión Cultural y Divulgación Científica.

Céspedes, R. (2011). El Diseño de Interiores en la História. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos](37), 9-12.

Doraliza Olivera Mendoza, D., & Llontop Castillo, M. C. (2020). Mujer, arquitectura e interiorismo en el Perú durante el siglo XX. Una presencia no reconocida. Revista Mapa, 7(19), 120-139.

Feito Crespo, S., Maldonado Ramos, L., & Vela Cossío, F. (1997). El interiorismo en España. Una aproximación bibliográfica. Madrid: Cursos de Arquitectura de Interiores del Departamento de Construcción y Tecnología Arquitectónicas. Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la Universidad Politécnica de Madrid.

Fernández-Cabezas, M. (2017). Aprendizaje basado en proyectos en el ámbito universitario: una experiencia de innovación metodológica en educación. International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología, 2(1), 269-278.

Gutiérrez Maidata, R., & Matamoros Tuma, M. (2013). El diseño de interiores en la formación del arquitecto. Experiencias en el Plan de Estudios D. Arquitectura y Urbanismo(1), 117-127.

Hernández Díaz, A., Mendoza Bravo, K. L., & Zambrano Briones, M. A. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. Revista Conrado, 18(84), 172-182.

McCorquodale, C. (1988). The History of Interior Decoration. Oxford: John Calmann and King Ltd.

Vitruvio Polión, M. (1997). Los diez libros de arquitectura. Madrid: Alianza.

Zarandia, M. (2015). Feminism and interior Design. University of Nebraska.

ANSIEDADES DECIMONÓNICAS DE LA INGLATERRA VICTORIANA: DE LA SOCIEDAD A LA LITERATURA

FRANCISCO JAVIER SÁNCHEZ-VERDEJO PÉREZ
UNED

1. INTRODUCCIÓN

Nadie puede negar que la literatura y la ciencia, a pesar de haber sido consideradas y tratadas como dos campos de conocimiento diferentes, y a veces, desafortunadamente, opuestos, presentan vínculos interesantes y complejos, coexistiendo, sin importar cuántas veces la visión injusta del canon haya considerado, en varias ocasiones (demasiadas), que deben ser analizados de manera diferente.

El diálogo entre la literatura y la ciencia ha recorrido múltiples caminos inmersos en el pensamiento humano. El siglo XIX presenció el evidente auge de esta relación.

Por lo tanto, pretendemos delinear las intersecciones entre estos dos campos del conocimiento. Han sido muchas las ocasiones que los han acogido, imaginado, explicado y valorado, pero es innegable que la literatura gótica fue uno de los escenarios que hizo posible este acercamiento debido a la naturaleza innovadora y desafiante de la ciencia ante el mundo en general y el individuo en particular. Obras como *La isla del doctor Moreau* (1896), *El Dr. Jekyll y Mr. Hyde* (1886), y, por supuesto, *Frankenstein* (1818) y *Drácula* (1897), serán nuestro hilo conductor, aunque no de manera exclusiva.

2. DESARROLLO

La Revolución Industrial desempeñó, indiscutiblemente, un papel fundamental en la rápida transformación que experimentó Europa, pasando

de una sociedad basada en valores religiosos a una más científica y deshumanizada, donde se prioriza la eficiencia y productividad individuales en lugar de la sensibilidad hacia valores emocionales o culturales. Tanto la Iglesia Católica como la Anglicana fueron bastante concordantes al lograr dictar la cosmovisión que los europeos debían tener de sí mismos, al menos hasta el siglo XVIII. Sin embargo, la industrialización y el subsiguiente surgimiento de ciudades caóticas alrededor de las fábricas, así como su posterior deshumanización, condujeron a una visión más compleja del mundo, ya que instituciones tradicionales como la familia experimentarían toda una suerte de cambios de acuerdo con las nuevas circunstancias.

En cuanto a nuestra condición de investigadores en Literatura Comparada, no podemos dejar de comentar el hecho de que la literatura de los siglos XVIII y XIX no será ajena en absoluto a estos problemas. Romper con las normas se volvió más efectivo y la Literatura no estuvo lejos de mostrar esa nueva versión del hombre. Los autores comenzaron a crear personajes que representaban esa ruptura en la sociedad. El Conde Drácula, por ejemplo, es un claro ejemplo del solitario y déspota que amenaza a la burguesía, desafía sus normas y representa la degeneración moral. Estos personajes herejes también permitirán a los autores analizar las características psíquicas del hombre como un medio para comprender su esencia, mientras el individuo tiene que tomar decisiones y opta por actuar de acuerdo con un comportamiento en muchas ocasiones desviado, en lo que respecta a las normas tradicionales.

En este contexto, no debe sorprendernos el hecho de que las historias de fantasmas, monstruos, vampiros, entre otros, se volvieron inmensamente populares a lo largo del siglo XIX. La ciencia, así como la sed de razón y lógica que invadirá e incluso regirá el mundo cotidiano, se convierten a su vez en la cuna perfecta para el universo de la literatura gótica.

Teniendo esto en cuenta, en las últimas décadas del siglo XIX, la obsesión por las historias de fantasmas alcanza a todas las capas de la sociedad victoriana, y escritores famosos como Dickens o Bulwer Lytton no dudan en unirse a esta tendencia. La historia de fantasmas es apropiada para los victorianos y viceversa; es decir, la era victoriana sirvió para relanzar las historias de fantasmas, y todo esto es perfectamente

comprensible teniendo en cuenta la represión de las clases medias, la moral y el comportamiento. Podría decirse que necesitaban la emoción de sentir que los fantasmas se encontraban a su alrededor.

Una de las similitudes más relevantes entre las tramas de dos textos góticos prototípicos, *Frankenstein* y *Cumbres Borrascosas*, es que ambas se desarrollan dentro de una unidad familiar que funciona como una desviación de la familia patriarcal, que se había establecido como la base de la estructura social victoriana. Así, el grupo de personas que Lockwood encuentra en su primera visita a Cumbres Borrascosas solo tiene la apariencia de una familia. De manera similar, el monstruo de Frankenstein vive dentro de unidades familiares donde uno de los miembros más esenciales, la madre, está ausente, por lo que la estructura no está completa. Además, tanto Heathcliff como el monstruo son dos intrusos que alteran el equilibrio de la situación familiar. La llegada de los dos personajes sirve para desestabilizar la autoridad paternal que pueda existir o permanecer.

La unidad fundamental de la sociedad victoriana es la familia; Davidoff y Hall (1987, p. 153) se refieren a este concepto en términos de un "quiet domestic nest", que articula y estructura una sociedad rígida y puritana, de moral intachable y costumbres respetables, controlada desde arriba por la ejemplar Reina (evocación y referencia al conocido ángel del hogar). Pero todo esto es solo la superficie de un espejo que, en este caso, únicamente refleja una parte: detrás del espejo del orgullo se encuentra su homólogo de pobreza, hacinamiento y trabajo a destajo, especulación sin límites ni escrúpulos por parte de los empleadores.

“Queen Victoria reigned over a society dominated by contrasts. On one side were men of ideas and men of power, who had made their way to success or inherited it; on the other side were ‘ignorant’ Dorset labourers, who would pelt ‘agitators’ rather than listen to them” (Briggs, 1999, p. 254). Tras estas reflexiones, resulta sumamente sencillo identificar la intrínseca relación entre la sociedad y la literatura gótica, dado que este tipo de escritura encierra una clara pátina de otredad, una nueva manera de presentar una visión distinta a la que marcaba la tendencia. Es significativo que en una época como la victoriana, en la cual tanto las novelas realistas como naturalistas -que desarrollaban una verdadera

reflexión de la sociedad a la que se introducían y que tomaban como modelo directo- surgiera esta corriente dual basada, sobre todo, en lo fantástico, reflejando la misma sociedad desde una óptica diferente.

Numerosos escritores ingleses de las obras de este movimiento vivieron durante el reinado de la Reina Victoria. Sus vidas transcurrieron, por lo tanto, en el siglo XIX, el siglo del proceso científico-técnico y del colonialismo. Es el siglo de la burguesía, la clase social que hereda, invierte y se beneficia de los derechos alumbrados por la Revolución Francesa. Es el siglo del comercio, del ferrocarril y de los barcos de vapor. Siglo europeo por excelencia, las naciones europeas llegarán hasta los confines del orbe, porque ser romántico era estar en perpetua evolución, en perpetua búsqueda, en perpetuo aprendizaje. Es un siglo en el que la población parece vivir en un estado de confianza incuestionable en sí misma.

En la mente de muchos, la Reina Victoria encarnaba el espíritu de la Inglaterra del siglo XIX: era la reina del Reino Unido, Gran Bretaña e Irlanda, así como la Emperatriz de la India. También era madre de nueve hijos. Su monarquía era un modelo de respetabilidad, autodisciplina, conservadurismo y virtudes domésticas. La potencia mundial de Inglaterra se expandió gracias al papel crucial que desempeñó la reina al inicio del siglo; Inglaterra estaba llamada a convertirse en el primer estado industrial moderno. Se formó a los trabajadores, y los resultados fueron que la clase media pudo convertirse en ambiciosos terratenientes. Los británicos perfeccionaron el sistema comercial y de transporte, de modo que para 1850 Inglaterra se había convertido en el país más poderoso, moderno y rico del mundo: "In 1897 the British Empire was, indeed, the largest in the history of the world. Victoria ruled one–quarter of the world's population" (Arata, 2002, p. 53).

La prosperidad atrajo a un gran número de nuevos lectores que disponían de recursos económicos para gastar en libros y publicaciones. La publicación masiva de periódicos y revistas generó un apetito insaciable por cualquier forma de lectura, desde poesía, cuentos de hadas y novelas por entregas hasta thrillers sobre personajes exóticos (a los ojos de la sociedad contemporánea, como la raza gitana) de tierras lejanas,

y, por supuesto, las famosas *penny dreadfuls*[19]. Debido a esto, los escritores eran altamente respetados durante la era victoriana. El público apreciaba enormemente las obras de los escritores, quienes incluso recibían la atención de líderes políticos y sociales; cuando hablaban, se les escuchaba.

Y sin embargo, a medida que el siglo se acerca a su fin, surgen considerables y preocupantes grietas, de manera esporádica pero continua, que irán desmoronando lentamente esa confianza ciega y ingenua. Por un lado, muchos hombres habían emigrado a las colonias, y las mujeres comenzaron a superar en número a los hombres. Cada vez menos mujeres se casaban y la mujer educada y soltera comenzaba a ocupar ciertos puestos, exigiendo el sufragio universal (véase Peterson, 1970, p. 7-26; Davidoff, 1974, p. 406-428; Scott & Tilly, 1975, p. 36-64; Peterson, 1984, p. 677–708; Oppenheimer, 1994, p. 293-342). La nueva mujer independiente había surgido. Por el contrario, el proletariado cuestiona el poder y los valores. Las crisis económicas socavan la fe en el desarrollo económico. El pesimismo, como refugio y estética, se lanza en un viaje compulsivo a las profundidades de la mente humana. Son estos tiempos de luces y sombras. Esta será la atmósfera vital en la que los autores de las obras que retratamos aquí viven de una manera u otra, y sus obras no estarán desconectadas de las tensiones de su tiempo.

La mencionada obra de Jekyll & Hyde, que representa la lucha eterna entre el bien y el mal en la que el alma humana se debate, pronto se convirtió en una novela de gran éxito: solo en Gran Bretaña se vendieron 40,000 copias en seis meses. Incluso fue ampliamente recomendada por predicadores y educadores debido a su contenido moral e instructivo: un periódico cristiano describió la obra como una "allegory based on the two-fold nature of man" (Maixner, 1981, p. 224). A pesar de la controversia desde el principio, con algunos sermones dirigidos desde los

[19] Las *penny dreadfuls* aparecieron en Inglaterra en 1830. Este nombre se refería a publicaciones vendidas a un precio ciertamente muy bajo. Existían dos categorías: las revistas, que costaban un penique y se especializaban en la publicación de novelas por entregas, y las novelas publicadas por capítulos o en varias partes, también vendidas a un penique cada una, pero siempre dirigidas a un público adulto. Obviamente, al ser muy económicas, lograron llegar a un amplio público. En general, solían presentar criaturas intrigantes y emocionantes.

púlpitos en su contra, fue esta persecución no deseada la que impulsó su deslumbrante éxito, especialmente en América del Norte. Al año de su publicación, ya existía una adaptación para el escenario teatral.

Drácula se publicó en 1897, una década después de *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde* (1886) de Robert Louis Stevenson (1850-1894). Ha habido muchas interpretaciones de Drácula y el vampirismo, pero la novela de Stoker no es el producto, al menos exclusivamente, de tensiones inconscientes. En cambio, como expresó Franco Moretti (1983), es un intento desesperado de articular las ansiedades y temores relacionados con la crisis del capitalismo liberal y el desafío que esto planteaba al monopolio de la burguesía profesional, todo lo cual prevaleció en la década de 1890 del siglo XIX.

Anteriormente en ese mismo siglo, Marx mismo había utilizado al vampiro como metáfora para analizar lo que concernía al capital: afirmaría que "capital is dead labour which, vampire–like, lives only by sucking living labour, and lives the more, the more labour it sucks" (Marx, 1990, p. 342). El vampiro de Stoker se ajusta a esta descripción. No tiene vida por sí mismo, sino que se sustenta con la vida de otros. No se alimenta de ellos por placer, sino para sobrevivir. Es la naturaleza del vampiro. Cuanto más se alimenta, más joven y fuerte se siente, y al mismo tiempo esto ayuda a prolongar su poder. A través de este acto de alimentación, convierte a sus víctimas en esclavos. Su naturaleza lo incita a crear más víctimas, de la misma manera que el capitalismo es incitado a acumular. Es por esta razón que, aunque Drácula sea una representación del capital, se presenta como una amenaza para la burguesía profesional.

Fue en el contexto de la sociedad, la ciencia y la cultura victorianas que el poder del monstruo como entidad ficticia fue posible, asociado con preocupaciones, con la estabilidad del orden social y doméstico y con los efectos del racionalismo económico y científico. Dado que la sociedad ya mostraba signos inequívocos de inestabilidad interna y descomposición, las reglas dictadas seguían esa línea interna, traduciéndose en un mayor desequilibrio: "The ambivalence towards scientific issues led, in the fiction of the period, to strange realignments of the relationship

between science and religion, a relationship shaped by spiritualism and the continuing popularity of the ghost story" (Botting, 1996, p. 136).

El retorno cuasi fantasmagórico del pasado en la década de 1890 representaba una incursión de lo temido y emocionante al mismo tiempo, y, lo que es más significativo, se asimiló con la irrupción de fuerzas arcaicas y primitivas ancladas en la mente humana. Los eventos sobrenaturales se asociaron con fuerzas provenientes de una dimensión misteriosa más allá de los límites de lo racional y lo empírico, todo visto desde un punto de vista científico y religioso. Pero si estas fuerzas representaban una amenaza, también proporcionaban la base para la formación de una estructura y la normalización de los límites de la moral burguesa. Estos límites, acentuados por la represión, resultaron en estilos de vida divididos dentro de la propia clase media, "respectable by day and pleasure–seeking by night" (Botting, 1996, p. 136). Botting añade: "In the city and the factory, where divisions of class and labour were most extreme, alienation and cultural corruption were most acute" (Botting, 1996, p. 137).

El tema de la gran ciudad de la era industrial temprana, con características claramente capitalistas, es un tema común en toda la literatura europea de la segunda mitad del siglo XIX, destacando la obra *El doble* (1819) de Fiodor Mijáilovich Dostoievski (1821-1881), donde la deshumanización de la ciudad alcanza una expresión sublime y evidente.

El imperio se ve desgarrado entre la ostentación y la pobreza, ambas producidas por el capitalismo más cruel y deshumanizado, reflejando esa personalidad dividida entre lo que es y lo que parece, universalmente conocida por la encarnación en Henry Jekyll y Edward Hyde. Muchas de las novelas de Charles Dickens describen con asombroso realismo las contradicciones del imperio; recordemos en este momento al monstruo capitalista representado prototípicamente por el archiconocido Scrooge[20].

[20] En esos años, Londres sufría los ataques de Jack el Destripador, quien ejercía una clara violencia contra las mujeres, en particular, las prostitutas del East End de Londres. Sus acciones parecían sacadas de la literatura de fantasía victoriana, donde los cuerpos femeninos son destrozados, fragmentados y mutilados (Davison, 1997, p. 164).

Pero la presentación de su época que Dickens dibuja en *Casa desolada* (1852-1853) no es menos plausible. Esta novela contiene el núcleo de su visión de la sociedad, donde analiza la situación en Inglaterra, tan confiada en sí misma y segura de su éxito, pero de hecho tan injusta y dividida. Y es que si hay algo que destaca en el novelista inglés es su encarnación perfecta de la sociedad inglesa de la época. Su primer gran éxito, *Los papeles póstumos del Club Pickwick* (1836-37), ya muestra su interés en los diferentes grupos, pero lo hizo con el desarrollo de una trama en el entorno de una Inglaterra idealizada y excéntrica, donde, a pesar de las diferencias sociales, no hay crítica. La imagen idílica de la Inglaterra victoriana cambió por completo en *Oliver Twist* (1837-39), una historia siniestra sobre un huérfano. Dickens creó la novela social en la que mostró su compromiso con la sociedad en historias como *Tiempos difíciles* (1854) o *Historia de dos ciudades* (1859).

El hecho de que la sociedad victoriana muestre hipócritamente una cara hacia el exterior y otra hacia el interior trae como consecuencia el fenómeno de un individuo y toda una sociedad divididos entre la apariencia y la realidad. Y, al representar personajes como Victor Frankenstein y Jekyll-Hyde, hay una profunda fascinación por lo prohibido, lo desconocido, la alteridad, aunque hay una clara diferencia entre Victor Frankenstein y Jekyll. Mientras que el primero crea un ser como producto de su egomanía, para adorarlo como creador, Jekyll se ve impelido por un deseo científico de ayudar a la sociedad.

De hecho, el auge de lo fantástico en esta era es patente: "'A year ago which of us would have received such a possibility, in the midst of our scientific, sceptical, matter–of–fact nineteenth century?'" (Stoker, 1989, p. 238).

De igual modo, el impresionante avance tecnológico de la industrialización contribuye a resaltar una sorprendente paradoja: lo que el hombre debería utilizar como instrumento para su beneficio termina convirtiéndose en la principal causa de su deshumanización y alienación, una deshumanización que se manifiesta con especial intensidad en la obra de Oscar Wilde, y más específicamente en su *Retrato de Dorian Gray*. En otras palabras, el doble parece reemplazar a su contrapunto original; el doble tiende a destruir a su creador, a su origen. Recordemos

Frankenstein, *La isla del doctor Moreau*[21] y *Jekyll y Hyde*, producciones donde queda claro que el científico puede acabar perdiendo el control sobre sí mismo y su propia obra, así como el peligro de obtener conocimiento con consecuencias que no pueden ser controladas: "The scientists at the centre of Victorian Gothic, like latter–day Frankensteins, are frequently shown dabbling with forces that are better left alone" (Byron, 2000, p. 135). Botting (1996) señala que todo esto provocará que la ciencia, con sus combinaciones químicas, laboratorios mecánicos e instrumentos eléctricos, se convierta en un nuevo ámbito para el encuentro con los poderes de la oscuridad, ahora seculares, mentales y animales en lugar de sobrenaturales.

Los victorianos estaban obsesionados con la muerte, así como con el misterio y su resolución. Por lo tanto, no sorprende el gran auge de movimientos espirituales, mesmerismo, hipnosis, telepatía, magnetismo, darwinismo (en búsqueda de nuestro pasado primitivo) y la furia del Apocalipsis. Estos aspectos podrían pasar desapercibidos en esta época o considerarse como pertenecientes a las ilusiones de una sociedad si no recordamos que *Drácula* es una novela en la que la hipnosis y el mesmerismo juegan un papel clave tanto en la trama como en el desarrollo de la historia. No olvidemos que otro gran autor, Poe, también explotó las ideas científicas de su tiempo: en sus escritos encontramos referencias a las nuevas ciencias, como las teorías de Mesmer sobre el hipnotismo y el magnetismo animal, los inicios de la psiquiatría moderna y la búsqueda médica de la muerte física.

Podríamos considerar el mesmerismo como el conjunto de síntomas, procedimientos y respuestas conductuales asociados al médico austriaco Franz Anton Mesmer (1734-1815) y sus discípulos en la época de la Revolución Francesa. Mesmer afirmaba el reconocimiento de una sustancia o fluido invisible que circulaba entre el operador y el sujeto y que se refería a cambios en la personalidad, curas médicas y percepciones alteradas. Mesmer describía esta sustancia como análoga al poder

[21] Tenemos un claro ejemplo de una obra anterior en este género en *La Tempestad* (1611) de Shakespeare, donde encontramos el concepto de aislamiento en una isla, el científico casi mentalmente insano y otros elementos. Por otro lado, una obra posterior es claramente *Parque Jurásico* (1992) de Michael Crichton.

de los imanes; de ahí la expresión de magnetismo animal. Mesmer, que gozaba de gran popularidad entre la aristocracia de la época, utilizaba técnicas hipnóticas para curar a sus pacientes, sumiéndolos en una especie de trance. La hipnosis es un concepto totalmente opuesto al anterior, aunque históricamente y culturalmente deriva de él. La hipnosis, acuñada en 1841 por el médico escocés James Braid, describía cómo se podían lograr efectos idénticos al mesmerismo con el poder visual de la concentración y la sugestión.

Debemos añadir otras teorías psiquiátricas, como las derivadas del francés Jean Martin Charcot, uno de los principales precursores y maestro de Freud, que utilizó la hipnosis como terapia en sus tratamientos basados en las teorías de Mesmer. También en Francia, Maupassant siguió a este médico francés en su hospital de Salpêtrière y participó activamente en los experimentos de Pickmann, un hipnotizador belga.

Drácula apareció en 1897, el mismo año en que Sigmund Freud (1856-1939) comenzó sus investigaciones de psicoanálisis. Había abandonado su trabajo anterior sobre hipnosis, que le había dado gran popularidad. No fue hasta después de la Segunda Guerra Mundial cuando la atención científica y médica volvió a centrarse en la hipnosis.

Cuando Stoker escribió *Drácula* no podía tener un conocimiento detallado del psicoanálisis aún en formación; sin embargo, Stoker aparentemente asistió a las conferencias de Freud que tuvieron lugar en la Society for Physical Rsearch. De todos modos, al crear a su conde vampiro, recurrió a dos de los criminólogos más prestigiosos de la época, a los que Mina menciona: el escritor y filósofo Max Nordau y el médico forense y psiquiatra italiano Cesare Lombroso. Para estos dos autores, algunas personas eran más primitivas y mostraban una naturaleza más bestial que otras. Según Lombroso, la descripción tipológica del criminal "desire[s] not only to extinguish life in the victim, but to mutilate the corpse, tear its flesh and drink its blood" (citado en Lombroso-Ferrero, 1911, p. xxv). Las teorías anatómicas, fisiológicas y psicológicas comenzaron a ser preponderantes para identificar estereotipos criminales, así como para descubrir y señalar a aquellos que estaban genéticamente determinados a seguir el camino del degenerado o el desviado. La fisonomía también fue una disciplina importante en el proceso de

identificación de tendencias. La ficción de la época está dominada por las descripciones marcadas de rasgos faciales como signos evidentes de la personalidad.

En cuanto al estudio del cerebro, las teorías sobre la dualidad de la naturaleza humana recibieron una base fisiológica: el estudio de Paul Broca sobre la división del cerebro en dos hemisferios (uno a cargo de las facultades humanas y otro de las emociones) proporcionó y reforzó la base de la dicotomía de la naturaleza humana. Descubrimientos científicos generaron dudas sobre la veracidad del Antiguo y del Nuevo Testamento, y los victorianos comenzaron a perder la fe en la religión. Lo oculto se convirtió en una preocupación, y los victorianos se dejaron llevar por la astrología, las ciencias de la adivinación:

> In disclosing threatening natural forces scientific theories gave shape to the anxieties about cultural degeneration and provided walls of disciplining and containing deviance. Combining science and religion, however, provided a new way of envisaging a sacred or metaphysical sphere. Spiritualism was one meeting place, with groups like the Society for Physical Research, founded in 1882, legitimating investigations into paranormal powers. (Botting, 1996, p. 137-8).

Desde una perspectiva moral y religiosa, Gran Bretaña también presenta un notable contrapunto marcado, sobre todo, por la aparición de una obra científica decisiva para el pensamiento contemporáneo: *El Origen de las Especies* (1859), de Charles Darwin (1809-1882), una obra que generó una gran controversia en Inglaterra en la segunda mitad del siglo XIX[22]. Apenas podemos imaginar la reacción que surgiría al descubrir que el ser humano era el resultado final de la evolución de un primate (no olvidemos que Charles Darwin había expresado su convicción de que las especies no eran inmutables). La sociedad puritana del siglo XIX quedó gravemente herida; la crisis en la fe se convirtió en tema de debate popular. La discusión sobre la verdad literal de la Biblia se estableció en la calle. A la mayoría le gustaba pensar que Dios los había creado tal como eran. La idea de que provenían de animales y que debían esforzarse por no volver a ser animales como antes, los hacía

[22] The Principles of Geology (1830) by Sir Charles Lyell and the famous Vestiges of Creation (1843–6) by Robert Chamber ya habían causado una considerable controversia anteriormente.

sentir inseguros y temerosos. Sin embargo, esta era una idea que ya había aparecido en muchas historias. El trabajo de Darwin "reinforced religious doubts that already existed and which shocked not only religious fundamentalists and Evangelicals, but also leading figures within the scientific community" (Briggs, 1999, p. 258). De hecho, la publicación de *El origen de las especies* (1859) promovió una revolución en el conocimiento.

Las teorías de Darwin fueron sorprendentes y él mismo tuvo que soportar una gran cantidad de críticas. Darwin explicó que la deidad no había creado a los humanos y animales tal como éramos, sino que nuestra evolución había estado marcada por saltos casuales y arbitrarios. La gente comenzó a reflexionar sobre cómo todo esto les afectaba personalmente, y muchos empezaron a sentir temores hacia el lado animal de su naturaleza.

Específicamente, las teorías de Darwin despertaron ciertos temores, que se mezclaron con la ciencia anatómica y las creencias en la posible existencia de un mundo bestial y perverso paralelo al nuestro. Junto con otras fantasías casi científicas sobre la regresión a lo irracional y lo salvaje, esto nos permite entender la aparición de un Hyde, el comportamiento doble de Dorian Gray, la creación del monstruo de Frankenstein, la obra *La isla del Dr. Moreau* (1896) de H.G. Wells, el gusto por las historias de fantasmas y muchas otras. En el fondo de la mente humana late la sospecha o la duda de un origen basado en la alteridad. El otro, la animalidad, se refleja en nuestra mente. Además, la evolución no implica progresión en absoluto, sino que puede ocurrir una regresión, como ejemplifican los seres de la isla del Dr. Moreau, según señala Botting (1996, p. 162). Las formas de desviación y anormalidad explicaban el comportamiento criminal como un retorno patológico a lo animal, a los hábitos instintivos[23]: "The idea of 'reversion', which helped explain immoral behaviour in scientific terms, also provided possibilities for Gothic representations, which could now figure

[23] Gould (1992, p. 132) respalda la opinión de Cesare Lombroso, quien estaba convencido y afirmaba que era más que probable que existieran "true savages in the midst of our brilliant European civilization".

unwelcome ancestral legacies on a greatly extended scale, reaching back to the origins of human life itself" (Mighall, 2002, p. xxiv).

La teoría evolutiva de Darwin traslada el mundo primitivo -basado en los instintos- de los animales al mundo socializado de los humanos (de manera inquietante para la imaginación colectiva del siglo XIX). En esa época, decir que el hombre y el animal se parecían era una provocación y también una herejía. Sus afirmaciones crean una atmósfera de creciente preocupación que llevará al uso de elementos híbridos en el discurso de fin de siglo: esfinges, sirenas, centauros y vampiros, y la sublimación, la posición más elevada, estará representada por el monstruo de Frankenstein, ya que la alteridad en forma de creación sin participación femenina llenará los temores de la época.

Las siguientes palabras de Wells presentan una amenaza que él planeó en ese momento: si algo puede evolucionar, también puede involucionar: "the things drift back again, the stubborn beast flesh grows, day by day, back again" (Wells, 1988, p. 77). Se escribirán obras sobre monstruos, seres supuestamente sin existencia real, pero el verdadero monstruo está dentro de nosotros. En todos los textos que estamos tratando, el miedo no es simplemente el miedo al otro, sino un terror a la involución. La preocupación cultural alrededor de 1900 aborda la lucha del progreso evolutivo contra las fuerzas de la bestialidad y la degeneración.

No es extraño, entonces, que en este contexto aparezca la figura del doble, reflejando, por lo tanto, la literatura el contexto del que surgen las obras del momento. No seríamos justos si no reconociéramos que *Frankenstein* es la novela que anuncia y anticipa las características del motivo del doble dentro de las coordenadas cronológicas del período victoriano en Inglaterra (para un estudio del Doppelgänger en *Frankenstein*, véase Ketterer, 1979, p. 45-65). A esta obra, debemos sumar *The Private Memoirs and Confessions of a Justified Sinner* (1824), una poderosa historia sobre el calvinismo y el terror sobrenatural y psicológico del escocés James Hogg (1770-1835); ambos preludian y abren el camino para la obra de Stevenson, *Dr. Jekyll y Mr. Hyde*, que adquiere

un lugar central en la literatura de fantasía sobre el doble[24]. Posteriormente, aparecerían en la escena literaria *El retrato de Dorian Gray* (1891), *La isla del Dr. Moreau* (1896) y *Drácula* (1897). Todas estas obras, cuyo denominador común es, entre otros, cómo se duplican con el concepto del doble, también susceptible de ser vinculado con el género fantástico, representan una variante en la literatura de horror de la Inglaterra victoriana.

De hecho, las obras que surgirán en este período no son más que manifestaciones del gusto romántico: pasiones desbordadas, el gusto por la muerte, cementerios lúgubres, fantasmas… ("la búsqueda de sensaciones fuertes con que combatir el mal del siglo, como se llamó al aburrimiento" (Fajardo, 1997, p. 50)).

Alquimistas, los misteriosos ecos de la Edad Media, personajes oscuros y escenas claramente lúgubres cautivaron a los lectores del siglo XVIII, al igual que lo hacen hoy. La literatura se convertiría en refugio para monstruos y abismos, el lado oscuro de la poderosa luz de la razón predicada por filósofos y políticos.

3. CONCLUSIONES

A pesar del paso del tiempo, el simbolismo de personajes como Frankenstein y Dr. Jekyll-Mr. Hyde sigue plenamente vigente, ya que es un tema imperecedero. Es el enfrentamiento constante entre lo bueno y lo malo, lo positivo y lo negativo, lo angelical y lo diabólico... Representan una advertencia sobre los peligros que acechan a aquellos que creen ser capaces de traspasar ciertos límites morales y que se consideran capaces de manejar las fuerzas oscuras de la naturaleza, que terminan destruyéndose a sí mismos. Las obras mencionadas en esta contribución plantean preguntas fundamentales sobre la existencia humana. En cuanto a la

[24] En este momento, no pretendemos abordar el enfoque magistral proporcionado por el Profesor Antonio Ballesteros (1998). Nos referimos a su obra *Narciso y el doble en la literatura fantástica victoriana*, como un manual esencial para comprender el término mencionado. Términos como "Narciso", "doble" (1998, p. 25) aparecerán en estas páginas como telón de fondo para nuestro estudio. Lo que no podemos pasar por alto es el hecho de que estas combinaciones se convierten en desarrollos muy fructíferos, tal como Theodore Ziolkowski retrataría en su magnífica obra crítica *Imágenes desencantadas* (1977).

producción de Stevenson y los enfoques de ambivalencia humana que se pueden observar, y en los cuales se refleja la sociedad en su conjunto y el ser humano como individuo, Alain Silver y James Ursini afirman:

> Robert Louis Stevenson's novella The Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde (1886) is a true expression of the duality of the Victorian Age. When this classic supernatural tale was written the era had entered a time of social and religious doubt… things were good or bad, black or white, acceptable or not, there was no in–between (Silver & Ursini, 1994, p. 73–4).

8. REFERENCIAS

Arata, Stephen D. (2002). History in Focus: 1897. En Herbert F. Tucker (Ed.), *A Companion to Victorian Literature & Culture* (pp. 51-65). Blackwell.

Ballesteros González, A. (1998). *Narciso y el doble en la literatura fantástica victoriana*. Ediciones de la Universidad de Castilla–La Mancha. http://dx.doi.org/10.14198/raei.1999.12.17-1

Botting, F. (1996). *Gothic*. Routledge.

Briggs, A. (1999). *A Social History of England*. Penguin Books Ltd.

Byron, G. (2000). Gothic in the 1890s. En David Punter (Ed.). *A Companion to the Gothic* (pp. 132-141). Blackwell.

Davidoff, L. (1974). Mastered for Life: Servant and Wife in Victorian and Edwardian England. *Journal of Social History*, 7(4), 406-428. http://dx.doi.org/10.1353/jsh/7.4.406

Davidoff, L. & Hall, C. (1987). *Family Fortunes: Men and Women of the English Middle Class, 1780–1850*. University of Chicago Press. http://dx.doi.org/10.4324/9781315157610

Davison, C. M. (Ed.). (1997). *Bram Stoker's Dracula: Sucking Through the Century, 1897–1997*. Dundurn Press.

Fajardo, J. M. (1997, 02 de marzo). La herencia de Horace Walpole. *Cultura. El Mundo*. https://www.elmundo.es/papel/hemeroteca/1997/03/02/

Gould, S. J. (1992). *The Mismeasure of Man*. Penguin.

Ketterer, D. (1979). *Frankenstein's Creation: The Book, The Monster, and Human Reality*. University of Victoria.

Lombroso–Ferrero, G. (1911). *Criminal Man According to the Classification of Cesare Lombroso*. G. P. Putnam's Sons. http://dx.doi.org/10.1037/10912-000

Maixner, P. (1981). *Robert Louis Stevenson: The Critical Heritage*. Routledge & Kegan Paul.

Marx, K. (1900). *Capital: A Critique of Political Economy* (Vol. I). (Trad. Ben Fowkes). Penguin.

Mighall, R. (2002). Introduction. En *The Strange Case of Dr Jekyll and Mr Hyde* (pp. ixx–xxxv). Penguin.

Moretti, F. (1983). The Dialectic of Fear. En Susan Fischer et al. (Trads.), *Signs Taken from Wonders: Essays on the Sociology of Literary Forms*. Verso. http://dx.doi.org/10.2307/1772338

Oppenheimer, V. (1994). Women's Rising Employment and the Future of the Family in Industrial Societies. *Population and Development Review*, 20(2), 293-342. doi:10.2307/2137521

Peterson, M. (1970). The Victorian Governess: Status Incongruence in Family and Society, *Victorian Studies*, 14(1), 7-26.

Peterson, M. J. (1984). No Angels in the House: The Victorian Myth and the Paget Women. *The American Historical Review*, 89(3), 677–708, https://doi.org/10.1086/ahr/89.3.677

Scott, J., & Tilly, L. (1975). Women's Work and the Family in Nineteenth-Century Europe. *Comparative Studies in Society and History*, 17(1), 36-64. doi:10.1017/S0010417500007635

Silver, A. & Ursini, J. (1994). *More Things Than Are Dreamt of*. Limelight Editions.

Stoker, B. (1989). *Dracula*. O. U. P., The World's Classics.

Ziolkowski, T. (1977). *Disenchanted Images: A Literary Iconology*. Princeton Univ. Press.

Wells, H. G. (1988). *The Island of Dr Moreau*. Signet.

POTENTIAL MEDIATION ROUTINES AND FEAR OF SPIRITUAL REGRESSION IN DANTE GABRIEL ROSSETTI'S THE BLESSED DAMOZEL (1847-1881): A LITERARY AND PICTORIAL ANALYSIS

JOSÉ MARÍA MESA VILLAR
UCAM

FRANCISCO JAVIER SÁNCHEZ-VERDEJO PÉREZ
UNED

1. INTRODUCTION

The imparadised woman in *The Blessed Damozel* undergoes a traumatic transition -from longing to desperation- in a setting seemingly indifferent to her plight. The multiple perspectives and influences in the poem have received sustained attention from critics -and progressively drawn its interpretation away from strictly linear or derivative views. The bond between the verbal and the visual dimensions in this work –resulting from Rossetti's execution of two companion oils between 1871 and 1881- has not always received the same amount of attention from researchers, who have sometimes disregarded the dual nature of these works by leaning more on the original literary piece or one of the corresponding visual renditions. Combining poetic exegesis and pictorial analysis, we seek to reassert the functional relevance and iconic status of the damsel within the dominant percipient's vision: the failed communication routine between her and the earthly lover does not ruin her mediatory aspirations, but puts her -tellingly- on the verge of spiritual regression through incapacitating anxiety. Seemingly defeated, she refers, like an emblem, to realities beyond herself: the eclectic reuse of constituents in devotional art contributes to the creation of an artistic –rather than purely religious- message concerning the conflict between faith and scepticism, the limitations of our human senses when

attempting to grasp God's nature and, more specifically, the dissonance between Divine and human love. Rossetti seems to address and redefine the latter, in fact, as an inviting way of questioning the post-mortem separation between body and spirit, which he prefers viewing as a supernatural fusion of both components –an unavoidable step prior to the mystical experience of meeting God.

2. DEVELOPMENT

The initial version of *The Blessed Damozel* was completed several weeks before Dante Gabriel Rossetti's nineteenth birthday on 12th May 1847. In November that same year, it was included in the compilation *Songs of the Art Catholic*, sent for feedback to William Bell Scott, who labelled the young artist as a precocious genius while also praising his imagination and mastery at rhythm (McGann 2021). Two decades later, Rossetti would claim that the poem was "fully mature when first written" (Knickerbocker, 1932, p. 486; Sanford, 1938, p. 485), seemingly overlooking the not too numerous -but relevant- modifications it underwent since its publication in February 1850 at *The Germ*, the short-lived literary magazine of the Pre-Raphaelites. This is the earliest surviving form of the poem. Its popularity grew steadily over the years, especially after receiving positive criticism from Tennyson and the Brownings. The republication of the text in 1856 at *The Oxford and Cambridge Magazine* provided a basis for the 1870 edition, which, having added more modifications, may be seen as a *definitive* version, despite the minor alterations spotted in the 1873 and 1881 volumes of Rossetti's poetry (Peterson, 1973).

Rossetti's dual orientation (as a painter and poet) was not too clear to those outside his closest circle of friends and acquaintances. Most mid-Victorians saw him as a poet -his fame being on par with that of his sister Christina. The retrospective exhibitions held shortly after his death in 1882 brought to the spotlight his extensive pictorial production, until then mainly aimed at private collectors (Marsh, 1992 (1989), p. 25). This also marked a turning point in the treatment of the most controversial aspects in his private life as a commercial 'lure' to

capitalize on a variety of reproductions in the form of engravings and platinotypes. Interestingly enough, the poem, which laid the foundations of Rossetti's poetic fame and inspired not only a moving musical score by Debussy (1889) but also a variety of colourful visual renditions (Burne-Jones, 1857; Kenyon Cox, 1886; Byam Shaw, 1895), gives voice to feelings of frustration, anxiety and "perpetually unfulfilled desire" (Mahoney, 2010, p. 231) while also addressing the limits of perception, the irretrievability of the past, or the breach between reality and what is hoped for.

Rossetti composed the poem at a period of personal and professional instability: his father had to leave his teaching post at Trinity College due to his deteriorating health, and the whole family teamed together to compensate for the lost income. The young Gabriel, who had enrolled at the Royal Academy School and was still hesitant between becoming a poet or a painter, received funds from his aunt, Charlotte Polidori, to continue his studies, but he could not avoid feeling guilty and frustrated about his inability to help. He often turned to reading as a way of escape, and it was *The Raven* which seemingly sparked the composition of *The Blessed Damozel* (McKillop, 1919; Doughty, 1949; Bentley, 1982; Marsh, 1999; Treuherz, Prettejohn & Becker, 2003). In Rossetti's own words, Edgar Allan Poe "had done the utmost it was possible to do with the grief of the lover on earth" (Hall Caine, 1882, p. 284), and so he was determined to focus on the wistful longing of an imparadised woman -i.e. to "give utterance to the yearning of the loved one in Heaven" (Marsh, 1999, p. 23; Doughty, 1949, p. 34-36). Rather than an aim in itself, this link provided a valuable starting point for Rossetti's own creative hook. Additional hypotheses about potential sources and influences have foregrounded the quality of his literary input and provided evidence of his eclecticism. Indeed, Rossetti did not write in a vacuum: he deliberately chose the ballad form he recalled from Scott's *The Minstrelsy of the Scottish Border* (1802-1807), Coleridge's *Rhyme of the Ancient Mariner* (1798), Keats' *La Belle Dame sans Merci* (1819) or Tennyson's *The Lady of Shalott* (1832) and rendered tribute to an antiquarian style which fitted the mediaevalesque atmosphere that he wanted to capture. McGann nonetheless suggests that Rossetti

borrowed this ballad form from Elizabeth Barrett Browning's *Poet's Vow* (it makes full sense, then, that he should provide an autograph of *The Blessed Damozel* –in the Pierpont Manuscript– as a gift to the Brownings in 1855) (see (Rossetti Archive, 2008) and Peterson, 1973)

Already in 1972, Brown complained that Rossetti's poem had long been "entombed in a shroud of misunderstanding" (273) and that it could not be reduced to a sum of influences and conjectures about its 'sources'. In the early 1980s, Rees claimed that it could not be assessed in derivative terms, as a reversal of Poe's composition, and that it went beyond a mere change of viewpoint (1981, p. 63). In Burch's view (1979), whatever Rossetti's primal inspiration was, his medieval landscape of light and beauty is far from the land of shadows in Poe's work. A 2009 article by Mesa-Villar tackled the influence that Rossetti's 'mystical maiden' profile received from Poe, added that the lady in *The Blessed Damozel* cannot be identified as Lenore, and claimed that her position rather seems to carry an echo of Nesace in *Al-Aaraf* (1829), where the Boston-born writer also explored the possibility of reuniting two lovers in the afterlife (148). Again, though, there could be no complete identification between these two female referents. The debate on possible influences has persisted for well over a century: McKillop highlighted a set of similarities with Philip Bailey's *Festus*, such as certain lexical choices, a few patterns in the description of Heaven and the claim that "sentimental passion is absolutely valid on all levels of being" (1919, p. 97). On his part, Knickerbocker (1939, p. 489-490) perceived an echo of Dante's *Paradiso* in Rossetti's description of Heaven but acknowledged that the removal of one stanza in the 1856 edition weakened this effect. In Bentley's view (1982), numerological clues and the intense amorous bond between the male and female referents in the poem may remind readers of Dante, but one should not forget that Rossetti himself criticized Leigh Hunt's allusion to his 'Dantesque heavens' (Megroz 1929, p. 169) and replied that his aim was to create a gothic (i.e. mediaevalesque) atmosphere. According to Marsh (1999, p. 503) and Cibelli (2010, p. 99) the hybrid setting and circular patterns in the poem carry an echo of Sandro Botticelli's *Mystic Nativity* (1501), one of Rossetti's favourite paintings.

Critics also disagree over whether the poem was constructed in a linear or multi-perspectivist fashion, and how this determines who the dominant percipient is –i.e. the visionary poet, the imparadised woman or the earthbound lover. Supporters of a more narrative reading (Doughty, 1949; Bentley, 1982) see the first of these as the main agent, transcending the limits of human perception and so granting readers access to the unseen glories of Heaven (Piasecka 2014, p. 74). As Bose explains, the perceptual process starts when he "locks onto the damozel" in the first lines of the poem. Two male speakers would therefore be found (1995, p. 152). Meanwhile, those who view the poem as an exercise in perspective (Lauter, 1958; Brown, 1972; Spector, 1973; Leng, 1990) see the earthbound lover as the main conscience, and so everything would be generated by his unattainable desire to bring her back to life (Lauter, 1958, p. 346; Mahoney, 2010, p. 220). The poem would therefore begin with the poet's own identification as a bereaved lover who in the attempt to depict "what remains stubbornly distant" (Mahoney, 2010, p. 220), creates a fantasy within another fantasy. Both male entities are a continuum of the same persona (Bose, 1995, p. 152).

Neither the first nor the second of these readings lacks problems, though: the narrative reading seems to overlook an occasional overlap or "point of intersection" (Leng, 1990, p. 14) between the visionary poet's and the earthly lover's voices. However, this could be the result of a not-fully-perfect implementation of perspective on Rossetti's part, or an attempt to use this entity as an 'off-screen voice" guiding viewers from the heavenly to the earthly realms and from the damozel's conscience to that of her lover. This dilemma might be solved by stating that the lines attributed to the poet and the ones dealing with the lady's reverie correspond in fact to the earthly lover. This two-fold entity would nevertheless put into question the relevance of the damozel's perspective, since her words would be other than her own, and she would therefore remain merely a voiceless icon, a fabrication of the earthbound lover's mind, trying to reconstruct a beautified image of her lost beloved. While this stands in consonance with the reality of a bereavement process, we also believe that this would get in open conflict with the original idea that Rossetti aimed at focusing on the damozel's

perspective as a counterpoint to the one found in Poe's *The Raven* –that is, on the lady's own hopes, rather than her partner's. Indeed, the whole poem and its related universe is the creation of a male mind –Rossetti's– but, accepting the whole of it as stemming from the male lover seems to corner the lady's relevance in the poem. Supporters of the perspectivist reading claim that the inclusion of the predella, featuring the earthbound lover, in the companion painting is proof that Rossetti saw this character and the visionary poet as the same person. However, this stance seems to ignore that Rossetti's original plan did not include the predella, which was added at the request of his patron, William Graham (Marsh, 1999). As first executed by the artist, the painting could support both readings –and, in fact, the damozel seems to stand at the centre, both in the poem and the painting, seemingly as *vero icono* of adoration.

Our paper examines the disruptive effect that the contradictions of afterlife experience have on Rossetti's damozel as a tool enabling him to trigger reader reflection on the possibility of bridging the gap between body and soul, which he saw as the highest form of perfection -of the sort attributed to God in religious discourse. When we first set eyes on her, she is leaning on one of the balustrades of Heaven, seemingly indulging in the vistas of the immense void separating Heaven and earth. In keeping with the 'antiquarian flavour' that he wanted to attain (Knickerbocker, 1932, p. 500), Rossetti chose the Anglo-Norman noun *damozel* and the Catholic adjective *blessed* (Bentley, 1982, p. 32). The absence of her earthly name could be seen as a way of casting an air of mystery upon her, suggesting a current lack of identity, or signalling the assumption of a new one -'simply' as a blessed being: a righteous, virtuous lady almost verging on sanctity, with the ability of interceding for others (i.e. her earthly lover, for instance), and rewarded with eternal bliss. Rossetti probably borrowed the idea from Swedenborg: once in the "spiritual world, (s)he drops (her) baptismal name, and the name of (her) family and is named according to quality" (Stanley, 2003, p. 121). The term also draws a link to the Virgin Mary, whom the damozel sees as a close, sympathetic entity, a source of inspiration and a model to follow. As McGann puts it, the damozel is "a reworking of the *figura* of an enthroned Madonna" (2000, p. 155). Her deep blue eyes and white

garments carry an echo of Marian colours, and her crown of stars may also remind readers of the Queen of Heaven. Concerning floral adjuncts, the poem mentions a white rose (standing for charm and wisdom) as a gift from the Virgin Mary, and Rossetti's choice of the lily as the damozel's floral emblem carries a dual meaning: as a symbol of beauty, purity and majesty (Kirkby, 2011, p. 129-131), it reinforces the connection between the two; however, being also a symbol of mystical surrender to God's will (Chevalier & Gheerbrant, 1994 (1969), p. 609) it draws a sharp contrast with the damozel's bitter resignation at the end of the poetic piece.

Rossetti's conscious act of borrowing and variation provided an air of legitimacy, a supportive scaffold, and enough freedom to claim the resulting female construct as his own. Another link is established with the *donna angelicata*: like Beatrice or Fiammetta, the damozel has parted from this world before her time but has also left behind a trail of brilliance inviting her earthbound lover to become a better version of himself. Quoting Waller, Knickerbocker (1939, p. 489-490) nonetheless claims that, unlike Beatrice, the damozel is "neither unaware of her lover, nor does she pretend to be". If we regarded her and her reverie merely as a product of the earthbound lover's mind, her final defeat would epitomize, in Dijkstra's terms, a 'Patmorean fantasy of total masculine control' over an utterly dependent angelic creature (1986, p. 19). In this case, the damozel would indeed exist only in his fantasy, but her qualities would still excel his own. We should not forget either that Rossetti's focus seems to be not so much on the male lover's feelings, but on the imparadised woman's plight. Probably out of her own initiative, she adopts a mediating role to "build a bridge between humanity and the divine […] to intercede on behalf of those longing to transcend the limits of human existence" (Ready, 2008, p. 152). This would clearly justify the label 'blessed' attached to this female entity. Her apparent failure does not stem from her lack of compromise or effort, but from her lover's disbelief, self-sabotaging (rather than 'self-abasement') and inability to follow her example. It is precisely this and the (equally) apparent indifference of the guardian angels at the celestial court that boost up her anxiety and fear of nonexistence. Without faith,

her iconic function in this private religion bringing together the principles or body and spirit would have no sense, and neither would Rossetti's programmatic plan without the support of his audience. She is therefore afraid of falling into oblivion due to a lack of compromise on part of the one she held as her main supporter.

Ten years have passed since her death, but these seem to her like a few days: at this transitional stage, her mind partly operates as it did on earth (Swedenborg 1900, p. 281-282) and her memories stir up unresolved feelings about her lover's absence. This is particularly noticeable when compared to the interaction and communication routines between other imparadised beings or, in later versions of the poem, the embracing and kissing of newly-met couples before mounting up to God like tongues of fire. In keeping with Swedenborg's theory of soul mates, both lovers feel unable to make progress due to this lack of co-presence. This crisis is reflected in the symbolic value of number seven, which stands for "a fresh start after a cycle has completed [...] but also indicates the passing from the known to the unknown" (Chevalier & Gheerbrant, 1994, p. 859, 862). For Rose, her dissatisfaction carries not only sacrilegious but also macabre overtones (1981 (1977), p. 44). The damozel seeks to ease her sorrow through an ideal vision of their potential future together, but this reverie disconnects her from her surroundings and distracts her from the certainty of Divine Contemplation.

The male lover is transformed into a faithful devotee who, like a pilgrim, receives a set of white clothes -indicative of purification and moral renewal. They subsequently stroll through the Celestial gardens in God's loving sight, a scene that Bentley regards as "tangibly physical", "quietistically spiritual" and imbued with palatial overtones (1982, p. 40). Offering another connection with Patmore's ideal, the damozel is rendered as a patient and truly reliable spiritual guide instructing the inexperienced male in the ways of Heaven. The main objection lies in the fact that everything is but the result of imagination. Not even her seemingly confident assertion "all this is when he comes" can conceal her actual instability and doubts. To this may be added her partner's disbelief in the possibility of a future reunion, which deals a severe blow to both her function and the supporting structure of her

reverie. In Leng's view, the lover acknowledges her superiority, but this also intensifies his inferiority and renders him unable to "make the leap of faith necessary to reunite with the Damozel" (1990, p. 15). Meanwhile, the damozel also experiences an identity crisis: her yearning puts her on the verge of spiritual regression, since her past life on earth and her lost lover capture her attention in a more definite manner than her surroundings -and, more tellingly, God's presence. The intensity of her vision increases her warmth, which tellingly smothers her lilies under the pressure of her bosom against the golden barriers of Heaven. According to Riede, the poem emphasizes the relevance of human love against the strength of its powerful celestial imagery (1992, p. 90).

The damozel's intense feelings and strong determination finally manage to pierce the void between both settings and establish a fleeting connection with the earthbound lover, who perceives an echo of her voice in the song of a bird, and the sound of her foot in the ring of a bell (Mahoney, 2010, p. 240). Their melodic sweetness cannot conceal the erotic nature of the image that pops up in the male lover's mind: leaning over him (not over the golden bars of Heaven) she lets her fetishized auburn tresses fall around his head, creating a protective sanctum that Spector describes as a "sheltered and shadowed space" (1971, p. 445). Gitter sees it as a tent or cocoon of totemic qualities (1984, p. 942). For Leng, it does not only "activate simultaneous processes of aesthetic and erotic unification (providing) a reciprocal state of ideal conjunction" but also "defines the world of its inhabitants not in terms of a barrier, but as an inclusive natural frame" (1990, p. 14-15).

Despite her effort, this call to wholeness fails to elevate her lover, strengthens his bonds to the past and even threatens to drag her down into spiritual regression. On top of that, it puts the focus on earthly physicality and sensuousness, rather than on her spiritual experience in Heaven. This is further reinforced by the angels spotted near the end of the poem: their radiant light is taken as a sign that her prayer has been granted but, as soon as their course changes towards remote spheres, the damozel falls prey to despair, sticks her arms out of the gilded bars of Heaven (more like a prison than a safe haven) and cries inconsolably. In Swedenborgian terms, these guardian angels are reminding her of the need to redirect the ways of her thought (Stanley 2003, p. 106, 114).

Still, while this may be believed to underline her diminishing powers and stress the gap between the past she longs for and her disappointing present and future, her defeat is partly an appearance. The problem lies not in the patience required, but in the lack of certainty about the sort of mystical encounter that she craves for. Without it, she would be 'condemned to' -rather than 'blessed by'- excessive spiritualization, oblivion and indifference towards her initiative. As Gelpy puts it, the real danger lies in "an unfulfilled wish for union" (1974, p. 4). The answer does not stem only from the 'harmonious alignment' between man and woman as it was once on earth: this provides the basis for a true fusion of opposites (Bornay 1990, p. 128) that resembles the flaming peak of alchemic sublimation -or "mercurial amalgam" (1982, p. 443) in Bentley's view- once in Heaven. The process calls for the sacralization of human love, "the transfiguration of the erotic through the mystical" (Armstrong, 1993, p. 247) and the resulting tongues of fire which are seen mounting up to God may be read an inversion of the Pouring of the Spirit in Pentecost. Since this is viewed as a precondition to attain Divine Contemplation, this form of love is seen, in this double work, as an intrinsic part of one's due orientation towards the deity.

Rossetti executed two companion paintings between 1871 and 1881 on the basis of the increasingly sensuous (and sensual) depiction of Heaven in the poem published in 1870, eight years after the death of his wife and one after her infamous exhumation to retrieve the manuscript that he put in her coffin as an act of self-inflicted penance for failing to save her life. These events, often lumped together with additional instances of distortion, speculation and sensationalism, have long tarnished Rossetti's reputation and Siddal's perception by a part of the critics (Evelyn Waugh's *Rossetti* (1928), Leigh Hunt's *The Wife of Rossetti* (1932), Elizabeth Bronfen's *Over her Dead Body* (1992)) and the public. To keep distance with reductively biographical readings, it's worth noting that neither the poetic piece nor the companion oils were executed as memorial tributes to his deceased wife, and that the only possible connection with her lies in the motif of longing for a deceased one, which already provided the basis for the poem three years before Rossetti and Siddal first met. Our objection, however, does not alter the fact that the meaning of this and other works in Rossetti's creative

corpus surely changed for him throughout the years, due to the course of his life experience (Bentley, 1982, p. 33). While his wife's absence did not provide the basis for the paintings or the poem, the idea of a future encounter in Heaven, or the "continuum between life and afterlife" (Bose, 1995, p. 151) must have provided some solace for his loss.

It is not by chance that the companion oils completed between 1876 and 1879 should imitate the structure and atmospheric mood of devotional art. The first of these, known as 'Fogg version', was commissioned in 1871 by William Graham. The subsequent replica, purchased by Frederick Leyland, included a few variations. In compositional terms, the centrality of the damozel is framed through the combination of upward-pointing and downward-pointing triangles (maybe providing an echo of the Hermetic motto 'as above, so below') guiding our gaze towards the earthly setting displayed in the predella and the elevation towards God in the upper section of the painting. She is presented as a mediatory figure presiding over a stratified process of self-improvement: the stages in it are marked by the horizontal lines defined by the golden rail and the rose wall in the background. The guardian angels found nearby, hold palm leaves as emblems of sanctity (Ash, 1997 (1995), p. 22) and leadership (Treuherz, Prettejohn & Becker, 2003, p. 192).

Rather than restricting the damozel's movements, the painting shows them as supportive presences reinforcing her ultimate meaning. The circular patterns described by the reunited couples in the background provide a dynamic impression of unity and wholeness, thus drawing a contrast with her loneliness and air of expectancy. The connection to the Virgin Mary reappears through the lilies she holds; the poppies that Rossetti included only in the visual rendition bear a dual orientation: they point towards her reverie and the certainty of death. To Mancoff, the combination of white and red roses foregrounds the alignment between human and sacred love which the poem deals with (36). It is therefore worth noting McGann's view that the missing star in the damozel's crown of stars (six in the companion painting versus seven in the original poem) may establish a connection with Merope, the lost Pleiad (2003, p. 377). Marsh nonetheless claims that a visitor to Rossetti's studio asked him about this 'missing star', to which the painter-poet replied that it was "round her head" (1999, p. 506-507), maybe in the

attempt to hide this connection or because this was not his intention in first place.

Rossetti does not focus on the wide gulf separating Heaven and Earth; instead, he is more interested in the damozel's gaze, aimed outside the boundaries of Paradise -and, correspondingly, outside the pictorial space. Only she has access to that privileged perspective, which means viewers need to fill in the existing gaps with their own imagination – nurtured by the information extracted from the poetic piece. This underlines the fact that our access to this vision depends on the inspiration and agency of the visionary artist, and the damozel is likewise identified as his creative soul, which demands the unveiling of the truth inscribed in beauty. Despite the subsequent addition of the predella, the gaze of the earthbound lover does not meet the damozel's to stress her disconnection from those who do not grasp her message (or her actual meaning). The lines from the poem inscribed on the frame (Fogg version) refer to that brief instant in which he feels the presence of the damozel but soon perceives it as a mere illusion and so guides his gaze towards the decaying autumnal setting where he is found. This latter detail is also reflected in the companion painting and his thoughts are counterbalanced by the eternal spring in the terraces of Heaven. As Stanley puts it, "life on earth, subject to the inexorable transition from plenitude to decay is but a bad memory in Heaven" (2003, p. 106).

While the Leyland replica broadly kept the same structure, the damozel occupied a greater space of the painting and the group of reunited lovers was eliminated. Despite a lesser presence of specific details from and connections to the original text, the resulting image is quite effective and does not guide the gaze of viewers as much as the Fogg version. The relocated angels reinforce the idea that the damozel is being observed. The surrounding space lacks the hybridity in the first companion painting and looks more like a tiny corner in the Garden of Paradise. The marked tendency to *horror vacui* (so typically Victorian and so typically Rossettian) in both paintings does not disrupt accessibility or compromise their compositional balance. Still, a sense of theatricality is clearly intensified in the Leyland replica, which reminds viewers not only of devotional art, but also of the façade of a crypt -once again

stressing a sharp contrast between earthly transience and the assurance of eternity in Heaven.

3. CONCLUSIONS

To conclude, it is worth considering the damozel's apparent defeat as a form of 'aesthetic martyrdom' not only leading her towards "an empowering transition from humanity to beatitude" (Auerbach, 1982, p. 40) but confirming her role as a mediating (blessed) entity, not regarding the failed communicative attempt (with the earthbound lover) in the poem, but the one established between viewers, the inspired artist, the damozel as a representation of his creative soul, and beauty as a source of aesthetic revelation. In that context, she is consecrated as the cornerstone in an integrative message meant to challenge the "mid-Victorian conception of Heaven" (Rose, 1981 (1977), p. 44), the mainstream Victorian dichotomy between body and spirit, and the barriers between the human and the divine. The sharp differences and tension between "Heaven attainable and Heaven imagined" (Treuherz, Prettejohn & Becker, 2003, p. 126) allow for further reflection on the dichotomous dualism between spirit and the flesh that the Pre-Raphaelite painter and poet was keen on challenging, as Brown puts it, "by envisioning a reality in which natural and supernatural fuse" (1972, p. 273).

The message is bound to Rossetti's approach to the ultimate concept of beauty, a kind of truth which, in Eco's words, "has to be materialized at all costs" (2004, p. 330) by the artist (seen as the priest in this aesthetic religion). With regards to this, according to Bose, the damozel stands out as proof of the "transcendental power of imagination that triumphs not only over time and space, but also over death itself" (1995, p. 151). As viewers or readers, we gain access to this message after witnessing her breakdown, which is just an appearance in the wider context of the double work of art. The aim is not to attack religious doctrine, but to reuse some elements in its aesthetics to highlight the transcending powers of artistic practice -. Therefore, the damozel's main achievement as a construct is mainly bound to her ability to guide viewers, through her 'aesthetic martyrdom', to an essential truth or mystery inscribed in beauty. Conscious that "the satisfaction of the

desire for union would terminate the desire itself" (Mahoney, 2010, p. 237), Rossetti transfers the productive energy of the reverie -and the "generative form of longing" which provides a basis for the poem (Mahoney, 2010, p. 233)- onto the minds of the audience by means of her lasting, appealing image. Within that context, and so within his programmatic plan, neither does her mediatory role fail to yield fruit, and the concepts of female dependence and romantic rescue are transfigured into leadership (or guidance) and commitment in the dialogue that the double work, once complete, sustains with the audience.

4. REFERENCES

Armstrong, I. (2001). (1993). Victorian Poetry: Poetry, Poetics and Aesthetics. Oxford. Routledge.

Ash, R. (1997). (1995). Dante Gabriel Rossetti. Pavilion.

Auerbach, N. (1982). Woman and the Demon. Harvard University Press.

Bentley, D. M. R. (2011). Dante Gabriel Rossetti's 'Inner-Standing Point' and 'Jenny' Reconstrued. University of Toronto Quarterly, 80(3), 681-717.

Bentley, D. M. R. (1982). The Blessed Damozel: A Young Man's Fantasy. Victorian Poetry, 20(3/4), 31-43. http://dx.doi.org/10.1353/utq.2011.0151

Bornay, E. (1990). Las hijas de Lilith. Cátedra.

Bose, T. (1995). Rossetti's The Blessed Damozel. The Explicator, 53(3), 151-152. http://dx.doi.org/10.1080/00144940.1995.9937259

Brown, T. H. (1972). The Quest of Dante Gabriel Rossetti in 'The Blessed Damozel'. Victorian Poetry, 10(3),273-277.

Burch, F. F. (1979). Rossetti's The Blessed Damozel. The Explicator, 37(4), 5-5.

Chevalier, J. & Gheerbrant, A. (1994). (1969). Dictionary of Symbols. Blackwell.

Cibelly, D. (2010). 'Aby Warburg, Dante Gabriel Rossetti, and Botticelli'. En R. Neginsky, Symbolism, its Origins and Consequences (pp. 94-115). Cambridge Scholars Publishing.

Dijkstra, B. (1986). Idols of Perversity: Fantasies of Feminine Evil in Fin-de-Siècle Culture. Oxford University Press. http://dx.doi.org/10.7202/006447ar

Eco, U. (2004). (2002). Historia de la belleza. Lumen.

Gelpy, B. C. (1974). The Image of the Anima in the Work of Dante Gabriel Rossetti. The Victorian Newsletter, 45, 1-7.

Gitter, E. G. (1984). The Power of Women's Hair in the Victorian Imagination. PMLA, 99(5), 936-954. http://dx.doi.org/10.2307/462145

Gitter, E. G. (1985). The Victorian Literary Kiss. Browning Institute Studies, 13, 165-180. http://dx.doi.org/10.1017/s0092472500005411

Gordon, W. K. (1966). Pre-Raphaelitism and the Oxford and Cambridge Magazine. The Journal of the Rutgers University Library, 29, 42-51.

Hall Caine, T. (1882). Recollections of Dante Gabriel Rossetti. Elliot Stock.

Helsinger, E. K. (2008). Poetry and the Pre-Raphaelite Arts. Yale University Press.

Impelluso, L. (2005). (2003). La Naturaleza y sus símbolos. Mondadori.

Jackson, E. (1943). Notes on the Stanza of Rossetti's "The Blessed Damozel". PMLA, 58(4), 1050-1056. http://dx.doi.org/10.2307/458926

Kirkby, M. (2011). The Language of Flowers: A Miscellany. Macmillan.

Knickerbocker, K. L. (1932). Rossetti's The Blessed Damozel, Studies in Philology, 29(3), 485-504.

Kolsteren, S. (1982). Rossetti's Writings as a Source of Inspiration for Victorian Artists. Victorian Poetry, 20(3/4), 113-144.

Lauter, P. (1958). The Narrator of 'The Blessed Damozel'. Modern Language Notes, 73(5), 344-348. http://dx.doi.org/10.2307/3043541

Leng, A. (1990). Behind "Golden Barriers": Framing and Taming the Blessed Damozel. Victorian Newsletter, 77, 13-16.

Mahoney, K. (2010). Work, Lack and Longing: Rossetti's 'The Blessed Damozel' and the Working Men's College. Victorian Studies, 52(2), 219-248. http://dx.doi.org/10.2979/vic.2010.52.2.219

Mancoff, D. (2003). Flora Symbolica: Flowers in Pre-Raphaelite Art. Prestel.

Marsh, J. (1992). The Legend of Elizabeth Siddal. Quartet.

Marsh, J. (1999). Dante Gabriel Rossetti: Painter and Poet. Weidenfeld & Nicolson.

Mcgann, J. ed. (2021). The Blessed Damozel. En J. McGann (ed.), The Blessed Damozel - Collection Introduction. IATH / NINES. http://www.rossettiarchive.org/docs/1-1847.s244.raw.html. http://dx.doi.org/10.1017/cbo9781139583282.002

Mcgann, J. (2000). Dante Gabriel Rossetti and the Game that Must Be Lost. Yale University Press.

Mckillop, A. D. (1919). Festus and The Blessed Damozel. Modern Language Notes, 34(2), 93-97. http://dx.doi.org/10.2307/2915674

Mesa Villar, J. M. (2009). 'I Drew her Gaze in as Simply as my Breath': The Influence of Edgar Allan Poe's Revenants upon Dante Gabriel Rossetti's Mystical Maiden Profile. The Grove: Working Papers on English Studies, 16, 129-150.

Peterson, C. A. (1973). The Pierpont Morgan Manuscript of Rossetti's "The Blessed Damozel": Dating, Authenticity, Significance. The Papers of the Bibliographical Society of America 67(4), 401-429. http://dx.doi.org/10.1086/pbsa.67.4.24301857

Piasecka, A. (2014). Towards Creative Imagination in Victorian Literature. Cambridge Scholars Publishing.

Ready, K. (2008). Reading Mary as Reader: The Marian Art of Dante Gabriel and Christina Rossetti. Victorian Poetry, 46(2),:151-174. http://dx.doi.org/10.1353/vp.0.0009

Rees, J. (2010). (1981). The Poetry of Dante Gabriel Rossetti. Cambridge University Press.

Riede, D. G. (1992). Dante Gabriel Rossetti Revisited. Macmillan.

Rose, A. (1981). (1977). The Pre-Raphaelites. Phaidon.

Sandford, J. A. (1938). The Morgan Library Manuscript of Rossetti's "The Blessed Damozel". Studies in Philology, 35(3), 471-486.

Spector, S. J. (1971). Love, Unity and Desire in the Poetry of Dante Gabriel Rossetti. ELH: English Literary History, 3(38), 432-458. http://dx.doi.org/10.2307/2872228

Stanley, M. (2003). Emanuel Swedenborg. North Atlantic Books.

Swedenborg, E. (1900). (1758). Heaven and Its Wonders and Hel: From Things Heard and Seen. American Swedenborg Printing and Publishing Society. http://dx.doi.org/10.1037/12275-000

Trail, G. Y. (1986). Time in The Blessed Damozel. En H. Bloom (Ed.), Pre-Raphaelite Poets (pp. 43-52). Chelsea House Publishers.

Treuherz, J., Prettejohn, E., & Becker, E. (2003). Dante Gabriel Rossetti. Thames & Hudson.

Valency, M. (1958). In Praise of Love: An Introduction to the Love Poetry of the Renaissance. Macmillan.

Waller, R. D. (1931). The Blessed Damozel, The Modern Language Review, 26(2), 129-141. http://dx.doi.org/10.2307/3715446

EVALUACION DE LA CIENCIA CIUDADANA COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN DE FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

JOSÉ JOAQUÍN RAMOS MIRAS
MANUEL MORA MÁRQUEZ
ALICIA JURADO LÓPEZ
MIGUEL JESÚS LÓPEZ SERRANO
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

La ciencia no debería estar hecha solo por investigadores y técnicos, la ciencia debe hacerse por y para la sociedad y por tanto es necesario la participación de la ciudadanía en la misma para fomentar una alfabetización científica de la misma para que sea capaz de entender y tomar decisiones para mejorar la sociedad. Los proyectos de ciencia ciudadana constituyen, en la actualidad, todo un referente, lo suficientemente consolidado, para recibir una mayor atención e interés por parte de diferentes instituciones y organismos, incluidas la comunidad científica y por supuesto la sociedad, debido, en gran parte, a un creciente enfoque centrado en la igualdad, el acceso abierto y la participación pública en la toma de decisiones, causado por el clima político global actual (Roche et al., 2020).

La idea de ciencia ciudadana ha ido evolucionando en el transcurso del tiempo desde la etapa inicial, denominada de la *alfabetización científica,* que suponía que el problema de la falta de apoyo a la ciencia por parte de la ciudadanía se atribuía al escaso conocimiento científico del público, por lo que se proponía reforzar la educación científica, hasta el paradigma denominado *ciencia en sociedad* (*Public Engagement*), que pone el acento en una crisis de confianza en las instituciones

científicas y los científicos, que no han conseguido establecer una relación de confianza con la sociedad que permita superar los recelos que determinadas acciones han generado en la misma (Oltra et al., 2022). Siendo este el criterio el predominante en la actualidad, la búsqueda de un dialogo entre la ciencia y la sociedad que genere un compromiso de confianza mutua, con todas las implicaciones que eso conlleva.

En este sentido el programa marco Horizonte 2020 reconoce, de forma taxativa, la necesidad de la participación ciudadana en la ciencia, definiendo el concepto de *Responsible Research and Innovation* que buscaba implicar a los científicos, a la ciudadanía y organizaciones de forma que se trabajara de forma conjunta y transversal en el proceso de investigación e innovación. A medida que la ciencia ciudadana se expande en más ámbitos de la sociedad, cada vez resulta más obvio su potencial para fomentar oportunidades de educación y aprendizaje, no solo a la ciudadanía, sino también en las aulas (Horizonte 2020). En Europa se están desarrollando esfuerzos para identificar los retos y oportunidades que pueden surgir cuando la ciencia ciudadana y la educación trabajan de forma conjunta mediante la colaboración en proyectos, redes, investigación y práctica para ambas (Roche te al., 2020).

La ciencia ciudadana esta realizada por personas que no son científicos profesionales y, supone una serie de acciones que hacen que se desarrolle el pensamiento científico, ya que la estructura del trabajo y los pasos seguidos se corresponderían con los del método científico y, por otro lado, desarrolla, simultáneamente, la capacidad de síntesis y selección de la información, en una sociedad, como la actual, en la que el acceso a la misma es prácticamente ilimitado con los problemas que lleva aparejados, mejorando la alfabetización científica de la sociedad. Por otro lado, no se debe obviar las ventajas que ha supuesto para la aplicación de la ciencia ciudadana el desarrollo de la tecnología, la implementación de la misma está relacionada con el empleo masivo de la telefonía móvil, internet de banda ancha, las apps y sensores, etc., así como sus múltiples aplicaciones en el ámbito de la ciencia, la educación o la comunicación, esto supone reunir datos a escalas antes impensables y de formas diferentes, con la posibilidades que esto supone para el impulso científico (Oltra et al., 2022). El futuro de cómo se integrará la

ciencia ciudadana y la educación pasa por plataformas digitales de acceso global (Roche et al., 2020).

Pero ¿qué se entiende por ciencia ciudadana? la definición de esta es algo complejo y las diversas fuentes consultados no arrojan claridad al respecto y las definiciones varían en función del contexto, no obstante, la ciencia ciudadana se pude considerar tanto una metodología científica, como una manera para fomentar y desarrollar una cultura científica en la ciudadanía, no se trata de una mera colaboración entre individuos y la comunidad científica, es algo más (Eitzel et al., 2017) no obstante, debemos considerar, que en cualquier caso, la participación de las personas no científicos profesionales es fundamental. Por tanto, podríamos indicar que el objetivo que persigue la ciencia ciudadana es fomentar la toma de decisiones sobre ámbitos científicos relacionados con el medio ambiente, entre otros, en los individuos en ámbitos locales y personales, que sirva como herramienta capacitadora de la sociedad para influir en sus actuaciones toma de decisiones respecto a los temas considerados.

Después de todo lo anterior queda muy patente la importancia de la participación de la sociedad en cualquier proyecto o investigación dentro del ámbito de la ciencia ciudadana. Haklay (2013), propone cuatro niveles de participación de los y las ciudadanos, de implicación creciente en la misma:

- nivel 1: "*Crowd sourcing*", en el que las y los ciudadanos actuarían como proveedores de recursos.
- nivel 2, "*Distributed intelligence*", la ciudadanía aporta información, y se les da una formación básica para lograrlo.
- nivel 3, "*Participatory science*", en el que las participantes recogen e interpretan los datos.
- nivel 4, "*Extreme*", el nivel más alto, en que la propia ciudadanía es la que propondría el objeto de estudio, trabajaría en recogida e interpretación de los datos, todo en estrecha colaboración con la comunidad científica.

En este sentido, es muy destacable el papel de los centros educativos en los proyectos de ciencia ciudadana, el trabajo que se realiza en los

mismos favorece una mayor participación en la ciencia del alumnado que se conciencian en la necesidad de alcanzar unos objetivos relacionados con las mejoras de su entorno (Oltra et al., 2022). Para conseguir esto es necesario tener profesorado comprometido con esta faceta, y para seguir aumentando la implementación de esta, sobre todo en centros educativos de primaria, es necesario una adecuada formación e implicación del futuro profesorado para que conozcan y sepan aplicar los principios de la ciencia ciudadana de forma adecuada, además de conseguir motivar y transmitir conocimientos científicos a su futuro alumnado. Por tanto, el dar a conocer los conceptos de ciencia ciudadana e imbuir de estas habilidades resulta extremadamente necesario en el profesorado en formación para su transmisión a su futuro alumnado. En este sentido, diversos autores han señalado, que, desde hace varios años, en el Grado de Educación primaria, el profesorado en formación proviene en una alta proporción de unos estudios secundarios con ninguna o muy poca relación con las Ciencias Experimentales, lo que supondría poca disposición del profesorado en formación para las ciencias (Ramos Miras et al., 2019). Los profesionales de la ciencia ciudadana y los programas que busquen vincularse con los distintos centros educativos pueden usarse como punto de partida para mejorar la participación, lo que puede llevar a adoptar una postura transformadora sobre el ciudadano que puede generar respuestas a problemas ecosociales actuales y futuros por parte de la sociedad (Roche et al., 2020).

El profesorado debe tener muy claro la importancia y la necesidad de la educación científica para su alumnado (Caballero 2011), la participación del alumnado en actividades científicas, donde el contexto juega un papel importante, el rol del profesorado se torna fundamental para lograr un aprendizaje significativo (Andersson y Gullberg, 2012), para lo que deberá tener el conocimiento didáctico de las materias trabajadas y la transmisión de estas a su alumnado. El papel del docente no se debe limitarse a actuar como un mero transmisor de conocimientos, organizar las ideas que presenta el alumnado de forma coherente para que adquiera conceptos que sean precisos y explícitos Pine et al. 2001), sino que debe, además, formar de manera integral al alumnado (Cantón, et al., 2013) tal y como se recoge en la LOMLOE en la el profesorado

debe la integración de diferentes áreas de conocimiento para contextualizar en cuestiones que resulten del interés del alumnado, como ocurre en muchas ocasiones con los proyectos de ciencia ciudadana.

Por otro parte, debemos hablar de los discentes, otro de los elementos del proceso de enseñanza aprendizaje, debemos destacar el hecho de la dificultad que se observa en el caso de la enseñanza de las Ciencias para el alumnado (Ramos Miras et al., 2019), que puede relacionarse además de las propias dificultades de la enseñanza de conceptos científico-tecnológicos dentro del aula que obligan al alumnado a una gran abstracción para su asimilación, lo que hace que la perciban la Ciencia como muy formal y abstracta no despertando interés en los mismos (Nácher-Mestre y Monferrer Sales, 2014) y limitando el proceso de Enseñanza-Aprendizaje. En este sentido, los programas de ciencia ciudadana, como podrían ser Liquen City y Vigilantes del Suelo constituyen un buen ejemplo para lograr los objetivos didácticos que se plantean, de hecho, los estudiantes que han participado en diversos proyectos de ciencia ciudadana han demostraron un mayor nivel de compromiso y entusiasmo por la ciencia (Lüsse et al., 2022, Zhang et al. 2023).

El diseño y desarrollo de actuaciones experimentales sobre contenidos teóricos en entornos no formales (como parques, entornos urbanos, etc..) puede favorecer la motivación y proporcionar un aprendizaje significativo y amena en el alumnado (Halonen y Aksela, 2018). ¿Podemos enseñar Ciencias en entornos no convencionales?, la respuesta sería afirmativa, el alumnado, en etapas iniciales de su proceso educativo, es curioso por naturaleza, surgiéndoles dudas sobre su entorno, e interrogándose sobre el mundo que les rodea que necesitan ser contestadas (Torres-Porras y Alcántara-Manzanares, 2022). El profesorado debería ser capaz de usar esta curiosidad para canalizar el anhelo de los niños y las niñas por descubrir, para transmitir conceptos relacionados con la Ciencia, aquí radica la importancia del profesorado. Según Vílchez (2005), el profesorado debe poseer conocimientos científicos que le permitan entender el medio social y natural y, por tanto, comprender la realidad para poder transmitir sus características al alumnado, conocer y aplicar el método científico y favorecer el sentimiento de responsabilidad social del alumnado con los problemas medioambientales.

La Ciencia trata del mundo real, y está continuamente presente en el devenir diario del alumnado, aunque no sea consciente de ello, y, por tanto, deberían tener nociones básicas de la misma (Ramiro 2010) para ser ciudadanos formados capaces de tomar decisiones adecuadas en este mundo cada vez más tecnificado. Las investigaciones demuestran que los docentes, en numerosas ocasiones, no son capaces de realizar actividades científicas amenas para su alumnado, aunque muchos de ellos son conscientes de la importancia para el aprendizaje de ciencias (Tu, 2006). De aquí la importancia de la participación del profesorado con su alumnado en proyectos de ciencia ciudadana y la necesidad de su conocimiento en ámbitos escolares. Debemos ser capaces de lograr un estudiantado capaz de conectar la teoría con la práctica, que desarrolle habilidades investigadoras y un pensamiento crítico, para que en su práctica diaria sean capaces de mejorar la relación de la ciencia con la educación (Odell et al., 2020). La ciencia ciudadana no es simplemente un método para involucrar al público en la investigación científica, sino que también es una forma de potenciar que los ciudadanos adquieran su propia educación científica y conocimiento (Roche et al., 2020).

2. OBJETIVOS

El objetivo planteado es utilizar proyectos de ciencia ciudadana como un recurso didáctico para la formación científica del alumnado del Grado Educación Primaria de la Facultad de Educación y Psicología de la Facultad de Córdoba, para que desarrollen competencias que puedan aplicar a su futura labor docente con un alto grado de autonomía. y sean capaces de emitir de reunir e interpretar datos relevantes y asi poder emitir juicios y reflexiones, en definitiva, alcanzar el nivel "*Participatory science*" y que usen la ciencia ciudadana en el desarrollo de su futura labor docente. Este objetivo se concretará mediante los siguientes objetivos secundarios:

- Valorar la importancia de la ciencia ciudadana en los procesos educativos como mejora de la calidad educativa
- Favorecer el desarrollo de un pensamiento crítico en el profesorado en formación para su transmisión a su futuro alumnado.
- Crear la necesidad de participar de una forma activa en procesos de investigación de ciencia ciudadana.
- Adquisición de recursos y capacidades para el diseño de experiencias didácticas innovadoras en la enseñanza de la ciencia.

3. METODOLOGÍA

Este estudio se ha realizado en alumnado de la asignatura de Didáctica de Ciencias Experimentales de 3º del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad de Córdoba, durante el curso 2023/2024. En total tomaron parte en él 83 estudiantes (79% mujeres y 21% hombres).

Los líquenes son organismos muy resistentes a las condiciones extremas hídricos o térmicos, podrían llegar a sobrevivir en el espacio, no necesitan grandes cantidades de nutrientes, siendo colonizadores de zonas áridas y se adaptan a cualquier tipo de superficie, como corteza de árboles, suelo o rocas. Los líquenes, a pesar todo lo anterior, son extremadamente sensibles a la contaminación atmosférica, principalmente a los óxidos de azufre, debido al escaso control biológico que presentan sobre el intercambio gaseoso, y, por tanto, los gases contaminantes presentes en el aire difunden fácilmente a su interior afectándolos, por lo que pueden emplearse para medir la contaminación del aire en un determinado entorno (Martin Jahns 1982). Partiendo de este hecho, el proyecto "Liquen City" es una propuesta de investigación para evaluar la contaminación atmosférica en las ciudades empleando los líquenes como bioindicadores en el que todos los actores sociales pueden participar. Trabajar con bioindicadores supone la cartografía de todas las especies de líquenes presentes en un área específica, la cantidad de líquenes, presencia o ausencia, es las respuesta indirectas a la emisión de

gases contaminantes, que de esta forma puede ser medida (Méndez-Estrada y Monge-Nágera 2011).

Se trabajo partiendo del proyecto Liquen city (https://liquencity.org) adaptándolo a la ciudad de Córdoba, empleando para ello la guía de líquenes de la Ciudad de Córdoba seleccionando aquellos más comunes y fáciles de identificar (Alcázar et al., 2021) y trabajando bajo los fundamentos del Aprendizaje Basado en la Investigación.

El grupo clase se dividió en 15 subgrupos y se procedió a la sectorización de la Ciudad de Córdoba en 5 grandes áreas, asignado a cada subgrupo de alumnado el estudio de un área concreta. El producto final que se perseguía era la elaboración de un mapa de contaminación de la ciudad de Córdoba, empleando para ello una adaptación del índice de pureza ambiental (IPA) que puede emplearse para informar de la calidad del aire de dicha área (Amman et al., 1987), cada subgrupo que trabajó sobre una zona concreta de la ciudad de Córdoba debería hacer una puesta en común con los otros subgrupos que han trabajado las distintas áreas de forma que se unificaran metodologías y se genera un mapa de contaminación del aire de la ciudad de Córdoba.

4. RESULTADOS

Cada subgrupo estudio su zona asignada, dentro de la cual selecciono estudiado y analizo, aproximadamente, 30 árboles siguiendo las recomendaciones suministradas en la orientación del trabajo por el profesorado, registrado el número y tipo de líquenes presentes en los diferentes árboles, así como el tipo de árbol en el que moraban los líquenes (figura 1). A partir de la presencia o ausencia de líquenes en los árboles seleccionados establece el IPA para estudiar el nivel de contaminación atmosférica en su área de trabajo.

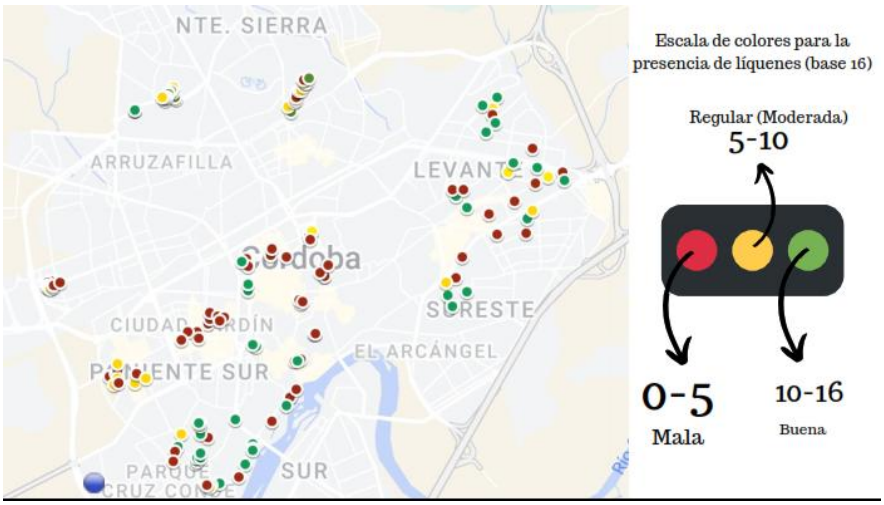
FIGURA 1. *Puntos muestreados por el alumnado e infografía resultante del nivel de contaminación de dichos puntos de la zona asignada de trabajo*

Árbol	Tipo de árbol	Líquen: Candelaria concolor	Hyperphysca adglutinata	Xanthoria parietina	Physcia biziana	Número total de líquenes
1	Naranjo	0	0	0	0	0
2	Fraxinus Velutina	0	0	7	0	7
3	Fraxinus Velutina	0	0	7	0	7
4	Fraxinus Velutina	0	0	10	0	10
5	Fraxinus Velutina	0	0	9	0	9
6	Willow natural	0	0	1	1	2
7	Naranjo	0	0	7	13	20
8	Naranjo	0	0	16	8	24
9	Fraxinus Velutina	0	0	0	0	0
10	Fraxinus Velutina	0	0	0	15	15
11	Sauce Llorón	0	0	0	4	4
12	Sauce Llorón	0	0	0	16	16
13	Sauce Llorón	0	11	0	0	11
14	Sauce Llorón	0	12	11	0	23
15	Naranjo	0	0	0	10	10

Fuente: Elaboración propia

Se han estudiado la presencia de cuatro tipo de líquenes epífitos (habitantes de la corteza de determinados tipos de árboles), en concreto se tratarían de *Candelaria concolo*r, *Hyperphyscia adglutinata*, *Physcia biziana*, y *Xanthoria parietina.* Se pueden considerar líquenes fácilmente reconocibles y de una amplia distribución en los árboles, que pueblan las calles, parques y jardines de la ciudad de Córdoba. Estos líquenes se han seleccionado de la guía realizada por Alcázar et al. (2021) y se han suministrado al alumnado junto con una descripción de la forma de realizar su muestreo y estudio, que ha sido adaptada y desarrollada por el profesorado de la asignatura de Didáctica Ciencias Experimentales de la Universidad de Córdoba a partir de diversos trabajos. Se ha tenido que estudiar tanto la presencia como ausencia de estos líquenes y elaborar conclusiones al respecto. Para la identificación de los árboles se han trabajado tanto guías como con la aplicación Google Lens, Como producto final alumnado ha elaborado 3 mapas de la contaminación global en la ciudad de Córdoba (figura 2) en función del cálculo del IPA.

FIGURA 2. *Infografía del nivel de contaminación atmosférica de la ciudad de Córdoba*



Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, se ha evaluado el grado de satisfacción en la realización del proyecto por parte del alumnado del Grado de Educación Primaria, mediante una serie de preguntas tipo Likert sobre la satisfacción del proyecto Liquen City y si trabajaría en un futuro con proyectos de ciencia ciudadana con su alumnado. Como se pueden ver en los gráficos, los resultados indican que un elevado porcentaje del alumnado que ha trabajado en el proyecto se muestra muy satisfecho (69%) ó satisfecho (11%) con el proyecto, mientras que un 9% indica que se siente totalmente indiferente frente a su posible participación en el proyecto y otro 7% se muestra nada o muy poco satisfecho (4%) (gráfico 1). asi mismo, respecto a la posible inclusión de este tipo de proyectos en su futura práctica docente, el alumnado muestra que hasta un 82% del mismo si llevaría este tipo de proyectos como herramienta didáctica a sus aulas para trabajar con su futuro alumnado sin lugar a dudas, otro 8% lo llevaría, un 2% del alumnado indica que podría trabajar con proyectos de ciencia ciudadana en alguna versión y, solo un 4% lo haría muy poco o no lo haría en ningún caso otro 4%. (gráfico 2).

GRÁFICO 1. *Porcentaje de satisfacción del alumnado en su participación en le proyecto de ciencia Ciudadana Liquen City*

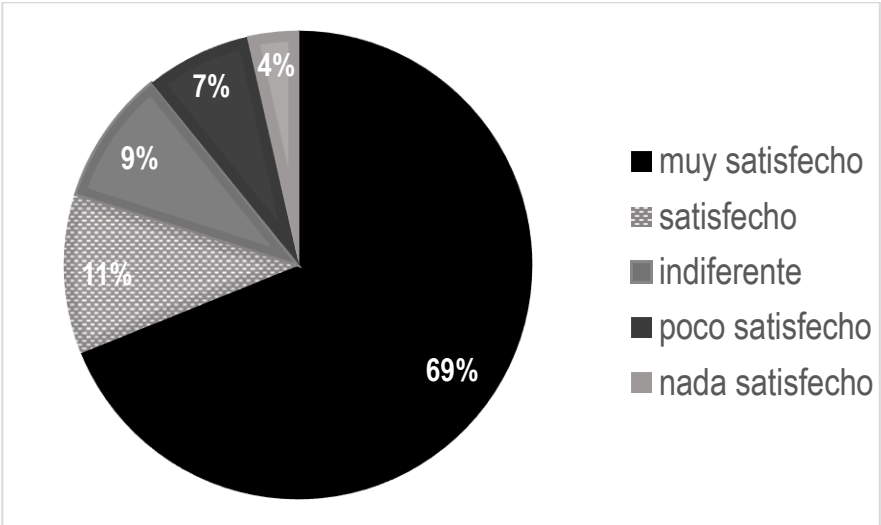
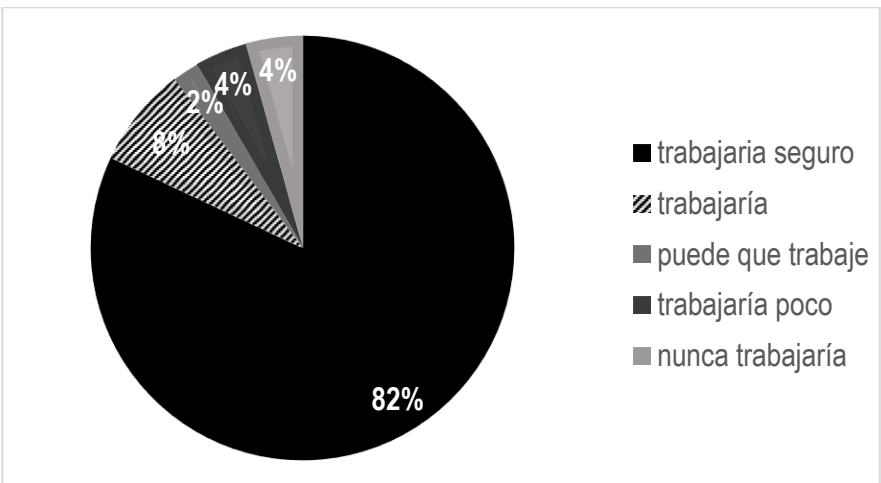


GRÁFICO 2. *Porcentaje de alumnado del Grado de Educación Primaria que aplicaría proyectos de ciencia ciudadana en su futura práctica docente*



5. DISCUSIÓN

La enseñanza de las Ciencias en la educación reglada se ha percibido durante mucho tiempo, tanto por alumnado como por equipo docente, como meramente un aprendizaje de hechos y teorías, que pueden ser reforzados mediante la práctica experiencial (Allen, 2014). El trabajar fuera de los contextos normales de enseñanza puede suponer un estímulo para el alumnado. Los espacios exteriores del centro educativo son recursos educativos en potencia, se pueden considerar lugares privilegiados que pueden servir de nexo entre el aula y el entorno natural y social (Cols 2007). En este sentido, el trabajar con el alumnado fuera del aula ha contribuido muy positivamente a mejorar su competencia científica y le ha puesto enfrente de una problemática ambiental de la que no era consciente. El haber tenido contacto con la naturaleza genera actitudes de compromiso por el cuidado del medio ambiente y preocupación por los aspectos que pueden afectarla negativamente en los individuos (Parsons 2011).

Cualquier persona que participa en proyectos de ciencia ciudadana está involucrado a su vez en un proceso de aprendizaje (Roche et al., 2020). Existe multitud de referencias bibliográficas que abordan la inmersión del alumnado en la ciencia mediante proyectos de ciencia ciudadana (Lüsse et al., 2022; Bedessem et al., 2023; Zhang et al., 2023). Uno de los puntos fuertes de la ciencia ciudadana es alinear los objetivos del proyecto científico con los resultados esperados del aprendizaje educativo con para lograr resultados adecuados (Roche et al. 2020). Por un lado, el alumnado implicado en el proyecto ha llegado a reconocer el conjunto de líquenes propios de la ciudad e identificar mayoría de árboles donde estos se asientan, con lo que han ampliado sus conocimientos botánicos, además de trabajar en entornos al aire libre. Los líquenes resultan organismos fáciles de identificaron, incluso por legos en la materia, al ser perennes y que pueden ser muestreados durante todo el año lo que supone una ventaja para su empleo como herramienta didáctica. De hecho, el alumnado participante en el proyecto no presento dificultad en su identificación durante el desarrollo del mismo. Si bien la mayoría de las iniciativas de educación en ciencia ciudadana están dirigidas por científicos experimentados, el profesorado también puede jugar

un papel importante como diseñadores curriculares de las actividades del aula de ciencia ciudadana (Zang et al., 2023).

Además, casi todos los participantes, ha sido capaces de analizar datos, realizar inferencias a partir de los datos y comunicar resultados mediante el producto final exigido (figura 2) y, por último, reconocer el potencial de los proyectos de ciencia ciudadana para abordar la enseñanza de las ciencias y la capacidad de esta metodología para integrar diversas áreas curriculares que entraría dentro de las situaciones de aprendizaje propuestas por la Ley Orgánica de la Educación (2019).

Para finalizar, el alumnado manifiesta sin lugar a dudas porcentaje del alumnado que ha trabajado en el proyecto se muestra muy satisfecho o satisfecho con el proyecto, hasta un 80%, mientras que tan solo un 11% indica que no se ha sentido poco o nada satisfecho con su participación en el proyecto (gráfico 1), estos resultados ponen de manifiesto que el empleo de los proyectos de ciencia ciudadana pueden ser una buena herramienta didáctica para enseñar ciencia y desarrollar la competencia científica en el alumnado. Por otro lado, hemos conseguido mostrar la ciencia ciudadana y conseguir que se entienda como una posible herramienta didáctica que este profesorado en formación puede introducir en sus aulas, ya que hasta un 90% del alumnado encuestado indica que lo usaría de alguna forma en su futura labor docente, frente a solo un 8% que no lo emplearía. En este caso como el anterior el porcentaje de no aceptación de la ciencia ciudadana (11% no satisfecho y 8 % que no lo llevaría al aula) con una falta de motivación por parte del alumnado que nos obligara a seguir trabajando para motivar al alumnado para despertar el interés de los mismos y lograr aprendizaje significativo.

Aunque el impacto específico que la ciencia ciudadana puede tener en el aprendizaje de las personas fuera del aula aún no se ha explorado exhaustivamente (Roche tal., 2020), todo lo anterior apunta, a que el empleo de la ciencia ciudadana facilita al estudiantado su proceso de aprendizaje de ciencias (Zang et al., 2023), y también indica que su uso como herramienta didáctica es reconocido por el alumnado en formación como un recurso adecuado para emplear en el aula, ya que las estrategias pedagógicas en las que es el alumnado el que genera su conocimiento a partir de experiencias indicadas por los docentes son las más adecuadas (Vílchez 2005), como ocurre con la ciencia ciudadana.

6. CONCLUSIONES

El proyecto Liquen City se puede considerar como un planteamiento cívico y social que permite comprender los posibles problemas de contaminación ambiental en los que se ven inmersos los ciudadanos en sus áreas urbanas para que tomen conciencia de los mimos y pueden actuar en consecuencia. La ciencia ciudadana es un enfoque de investigación colaborativa en el que la ciudadanía contribuye activamente en procesos de la ciencia empoderando a los individuos para que participen en la resolución de problemas ambientales en sus lugares de residencia.

El empleo de la ciencia ciudadana como recurso didáctico favorece, sin lugar a duda, la formación científica del alumnado del Grado Educación Primaria. Asi mismo, les facilita el trabajar de forma autónoma y les hace participes de la necesidad de emplear la ciencia ciudadana en el desarrollo de su futura labor docente, el alumnado se formará sobre Ciencia y Medio Ambiente a partir de necesidades reales del entorno local, lo que contribuirá a su desarrollo profesional docente como futuros educadores de educación primaria, contribuyendo a alcanzar una educación de calidad. La ciencia ciudadana constituye una buena herramienta didáctica para enseñar ciencias en las aulas. No obstante, sería necesario seguir trabajando para identificar los obstáculos que pueden impedir el éxito de la integración de la práctica de la ciencia ciudadana en la educación general para poder superarlos.

7. REFERENCIAS

Alcázar, P., García, H., García, C., Plaza, Mª. P., Márquez, J., Nieto, D., Velasco, Mª. J., Martínez, M., López, R. y Galán, C. (2021). Recursos didácticos para la localización e identificación de líquenes en la ciudad de Córdoba. https://ucordoba-my.sharepoint.com/personal/infobefv_uco_es/_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Finfobefv%5Fuco%5Fes%2FDocuments%2Fweb%2FGu%C3%ADa%20%2D%20L%C3%ADquenes%20de%20C%C3%B3rdoba%2Epdf&parent=%2Fpersonal%2Finfobefv%5Fuco%5Fes%2FDocuments%2Fweb&ga=1 (descargado el 10 a febrero de 2023).

Allen, M. (2014). Misconceptions in Primary Science. McGraw-Hill Education (UK). 319 p.

Ammann, K., Herzing, R., Liebendorfer, L. y Urech (1987). Multivariate correlation of deposition data in small town in Switzerland. Advances in Aerobiology, 51:401-406.

Andersson, K., y Gullberg, A. (2012). What is science in preschool and what do teachers have to know to empower children? Cultural Studies of Science Education, 9, 275-296.

Bedessem, B., Dozieres, A., Prevot, R. J. (2023). Science knowledge and trust in science in biodiversity citizen science projects. Journal of Science Communication, 5(01), 1–14.

Caballero, M. (2011). Ciencia en educación infantil: la importancia de un "rincón de observación y experimentación" o "de los experimentos" en nuestras aulas. Pedagogía Magna, (10), 58- 63.

Cantón, I.; Cañón, R. y Arias, A.R. (2013). La formación universitaria de los maestros de educación primaria. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 27(1), 45-63.

Cols, C. (2007) Organizar y vivir los espacios exteriores en las escuelas infantiles. Infància de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, 157, 1-5

Eitzel, M V et al (2017). Citizen Science Terminology Matters: Exploring Key Terms. Citizen Science: Theory and Practice, 2(1): 1, pp. 1–20,

Haklay, M., 2013, Citizen Science and Volunteered Geographic Information – overview and typology of participation in Sui, D.Z., Elwood, S. and M.F. Goodchild (eds.), 2013. Crowdsourcing Geographic Knowledge: Volunteered Geographic Information (VGI) in Theory and Practice. Berlin: Springer. pp 105-122.

Halonen, J. y Aksela, M. (2018). Non-formal science education: The relevance of science camps. International Journal on Math, Science and Technology Education, 6(2), 64-85.

Horizonte 2020: https://sitios.uao.edu.co/docentes/wp-content/uploads/sites/26/2020/12/Informe-Horizon-en-Breve-2020.pdf?x45625 (acceso: 15 de abril de 2024).

Lüsse, M., Brockhage, F., Beeken, M., & Pietzner, V. (2022). Shaping future together – potential of an environmental citizen science project for science education. Chemkon, 29(S1), 193–197.

Martin Jahns, H. (1982). Guía de campo de los helechos, musgos y líquenes de Europa. Barcelona, España: Ediciones Omega S.A.

Méndez-Estrada, V. H. & Monge-Nájera, J. (2011). El uso de líquenes como biomonitores para evaluar el estado de la contaminación atmosférica a nivel mundial. Revista de Educación Ambiental Biocenosis, 25(1-2), 51-67.

Nácher-Mestre, J. y Monferrer Sales, L. (2014). La Didáctica de las Ciencias Experimentales en el Grado en Maestro/a de Educación Primaria. Fòrum de Recerca 19, 297-306.

Odell, V., Molthan-Hill, P., Martin, S. & Sterling, S. (2020). Trans-formative education to address all sustainable development goals. In Leal-Filho, W. (Ed.). Springer Nature Switzerland AG 2019: Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals (pp. 905- 916). Springer.

Oltra, A., Piera, J. y Ferrando, L. (2022). Ciencia Ciudadana CSIC. https://www.csic.es/sites/default/files/2023-06/guia_ciencia_ciudadana_csic_2022.pdf (acceso: 10 de abril de 2024).

Parsons, A. (2011). Young Children and Nature. Outdoor Play and Development, Experiences Fostering Environmental Consciousness, and the implications on Playground Design. (Thesis) Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University, United States

Pine, K., Messer, D. y St. John, K (2001) Children's Misconceptions in Primary Science: A Survey of teachers' views, Research in Science & Technological Education, 19(1), pp 79-96.

Ramos Miras, J.J., Membrillo del Pozo, A., Mora Márquez, M. y Rubio García, S. (2019). Evaluación de errores conceptuales en la formación del profesorado en el grado de Educación Primaria el caso de energía y calor. Innovación educativa en la sociedad digital., págs. 390-402. ISBN 978-84-1324-493-8.

Roche, J., Bell, L., Galvão, C., Golumbic, Y. N., Kloetzer, L., Kno-ben, N., Laakso, M., Lorke, J., Mannion, G., Massetti, L., Mauchline, A., Pata, K., Ruck, A., Taraba, P., y Winter, S. (2020). Citizen Science, Education, and Learning: Challenges and Opportunities. Frontiers in Sociology, 5, 1-10.

Torres-Porras, J. y Alcántara-Manzanares, J. (2022). Are pre-service teachers able to answer children's questions about the natural sciences? The characterization of questions by children and students of the early childhood education degree. Journal of Turkish Science Education, 19(2), 374-388.

Tu, T. (2006). Preschool science environment: What is available in a preschool classroom? Early Childhood Education Journal, 33 (4), 245-251.

Vílchez, J. E. (2005). El reto de la Educación Medioambiental en la formación del profesorado de educación Primaria. Muestrario de Actividades. Escuela Abierta, 8, 97-128.

Zhang, E. Y., Hundley, C., Watson, Z., Farah, F., Bunnell, S., y Kristensen, T. (2023). Learning by doing: A multilevel analysis of the impact of citizen science education. Science Education, 107(5), 1324-1351.

PODCASTS CIENTIFICOS COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS: UN BREVE ANÁLISIS A PARTIR DE UN ESTUDIO DE CASOS

MANUEL MORA MÁRQUEZ
Universidad de Córdoba

JOSÉ JOAQUÍN RAMOS MIRAS
Universidad de Córdoba

ALICIA JURADO LÓPEZ
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

La divulgación científica es el conjunto de actividades que interpretan y hacen accesible el conocimiento científico, basándose no solo en los propios descubrimientos de la Ciencia del momento, sino también en teorías científicas que se han expuesto al debate social y que han quedado aceptadas. Bajo esta premisa, esta actividad propia de la Ciencia se plantea como objetivo el hacer asequible el conocimiento científico a la sociedad, más allá del mundo academicista de los científicos (Briceño, 2012).

Por otro lado, la propia actividad de la Ciencia establece la comunicación y divulgación de los resultados como un paso dentro del propio método científico, en pos de una ciencia más ciudadana y que sea realmente motor de cambio social, impulsando nuevas tecnologías, creando nuevos vectores energético, implementando nuevas metodologías con respecto al medio ambiente, salud, alimentación, etc. (Finquelievich,y Fischnaller, 2014).

El gran impacto de la Ciencia a nivel social impone que la promoción de los distintos avances científicos sea de facto una linea estratégica

prioritaria de esta área del conocimiento, una línea cimentada en la divulgación científica, una acción que entre sus objetivos clarificar el lenguaje de los científico y científicas y hacerlo accesible a la sociedad en general (Salom, 2000); una acción sustentada en el uso de una amplia colección de medios, que van desde los escritos – prensa y/o revistas – hasta los audiovisuales – radio/televisión/internet.

Sin embargo, para que este impacto sea una realidad, la Ciencia debe bajar al plano curricular, donde se supone un peso específico dentro de reglamentos y leyes educativas que acotan la educación reglada, encontrándose con carencias para una educación científica de calidad y garantías, a tenor de resultados mostrados en informes internacionales como PISA (Marchesi, 2006), unas carencias que se basan, en la mayoría de las veces, en las propias dificultades que presenta el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias (Campanario y Moya, 1999; Blanco y Pérez, 2000).

Esta dicotomía entre ciencia y sociedad constituye en sí misma una paradoja, ya que, si bien por un lado existen pocas instituciones que sean tan aceptadas como la propia Ciencia, por otro su expansión social provoca desencuentros, donde la piedra de toque suele residir en la idea de que "el conocimiento nuevo solo puede construirse con lenguajes altamente sofisticados que no entiende la sociedad" (Cassany, 2003).

Con todo ello, en el presente trabajo se realiza un estudio de casos donde se pone en valor el uso de la divulgación científica como medio para promocionar, desde el aula reglada, la enseñanza de la Ciencia. Para ello, se ha seleccionado como medio de divulgación los podcasts de radio, en concreto la serie de podcasts "Ciencia Radiante", de autoría propia de los autores del presente trabajo. La idea inicial de esta investigación se sustenta en la hipótesis de que puede producirse un aprendizaje real y significativo de los conceptos de carácter científico-tecnológico usando herramientas propias de la divulgación como son podcasts diseñados para este fin.

1.1. ¿Es importante la divulgación científica?

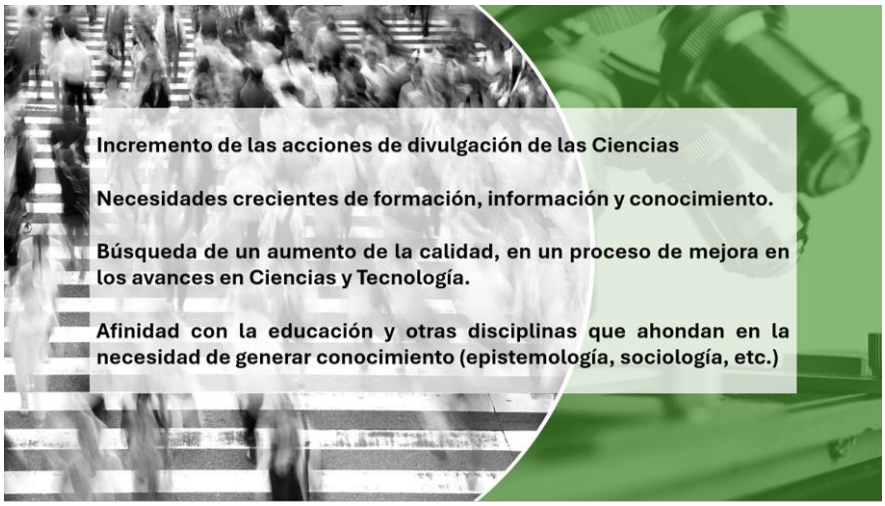
Divulgar, como se ha presentado en la introducción del presente trabajo, constituye en si una acción en la cual un conjunto de conocimientos/evento/fenómeno natural llegue al conocimiento de muchas personas. Además, el impacto de las acciones relacionadas con el trabajo de la Ciencia es de tal envergadura en nuestra sociedad que resulta anacrónico que estos hechos/leyes/avances no llegue en su totalidad al número máximo de congéneres. De esta forma, la Ciencia necesita ser divulgada, permitiéndose que se valoren los avances de la propia disciplina y entendiéndose la influencia positiva de éstos en nuestra forma de entender nuestra interacción con el entorno, una suma de esfuerzos que tienden a la mejora y evolución como especie.

Así, con esta base, se entiende la divulgación como "toda actividad de explicación y difusión de los conocimientos, la cultura y el pensamiento científico y técnico", una actividad sustentada sobre premisas de que estas acciones se realicen fuera de la enseñanza reglada y que no tenga como fin principal formar especialistas en la materia, sino transfundir estos conocimientos al plano sociedad en general (Roqueplo, 1983).

Asimismo, el axioma "la Ciencia como Cultura" permite entender el progreso científico como algo inherente a nuestra evolución como especie, un hecho que permite darle peso a la historial cultural de este compendio académico, un término que vendría "a recordar cuanto de artificial o de humano hay en este conocimiento de la naturaleza" (Pimentel, 2010), terminología que sostiene esta demanda social de la Ciencia y promueve una adquisición holística de sus contenidos por parte de la Ciudadanía (Acevedo-Diaz y García Carmona, 2017).

Respondiendo a la pregunta planteada en este apartado, es importante la divulgación científica porque se convierte en un puente que se tiende desde la propia institución académica hacia la sociedad, con el fin de paliar la demanda social e interés por los nuevos avances científicos tecnológicos, justificándose esta herramienta puente en cuatro ejes básicos (figura 1)

FIGURA 1. *Aspectos básicos del interés de la sociedad por la Ciencia*



Fuente: (elaboración propia, fuente imágenes: www.pixabay.com)

Estos aspectos básicos ponen en valor la divulgación científica como herramienta de cambio, generadora de cultura (Cañal, 2004), donde entre sus objetivos se encuentran, por citar algunos, la creación de una conciencia científica colectiva; cohesionar distintos grupos sociales; ser factor de desarrollo social y de mejora de la calidad de vida; tener función complementaria a la enseñanza reglada o combatir la falta de interés por la Ciencia (Calvo Hernando, 1997).

Sin embargo, si bien se entiende esta necesidad desde la propia sociedad de que la Ciencia permee y difunda sus resultados, deben establacerse canales adecuados. Para ello, han de establecerse tres ejes principales de esta correcta comunicación. El primer eje alude a la difusión: la Ciencia tiene como canales de la información generada aquellos que están académicamente establecidos – véase, artículos científicos, manuales y protocolos, etc – mientras que, por contra, la divulgación cambia estos canales de difusión por otros más amigables, conocidos y cercanos a la sociedad – véase. periódicos, revistas divulgativas o la propia red Internet a través de blogs, páginas web o canales de YouTube.

El segundo eje se centra en los objetivos que se plantean tanto la Ciencia en si como la divulgación científica: en la primera, se establecen unos

objetivos bastante tabulados, sustentados en incrementar el conocimiento, formalizarlo – a través de postulados, teorías o leyes – y convencer a la comunidad científica de la veracidad de los resultados obtenidos; en la segunda el objetivo principal es informar, entretener e instruir (todo ello bajo un lenguaje cercano que permita acotar estos objetivos).

El tercer y último eje es los interlocutores: la Ciencia, evidentemente, se sustenta en los propios científicos como interlocutores, que ratificarán la veracidad de los resultados y los actualizará si así fuera conveniente. Por el contrario, la divulgación contempla, además de estos científicos dedicados a difundir sus resultados, periodistas y/o divulgadores, interlocutores que deben tener un conocimiento en Ciencias por encima del nivel básico y/o que también sean profesionales de la Ciencia.

1.2. DIVULGACIÓN CIENTÍFICA A TRAVÉS DE LOS PODCASTS DE RADIO

Para que permee las grandes bonanzas de la Ciencia, a través de correcta divulgación, deben encontrarse medios que conecten con la ciudadanía en general, si se habla del plano divulgativo general, y con los docentes de asignaturas de corte científico, si se habla del plano divulgativo como complemento de la enseñanza reglada. El fin último es conseguir aumentar el axioma planteado anteriormente, la cultura científica, de la población – en ese plano divulgativo general – y ofrecer herramientas didácticas que contribuyan a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la ciencia – en ese plano de complemento a la educación reglada.

En este sentido, un ejemplo de ello puede ser el uso de podcasts de radio de carácter científico-divulgativo, una herramienta de rabiosa actualidad y de gran demanda social. Algunos de los puntos fuertes radican en que se muestra como una herramienta flexible y adaptable a la educación (figura 2).

Como se observa en la figura 2, el uso de podcasts se adapta perfectamente a la educación, ya que es flexible en el acceso y en el consumo del contenido, con la posibilidad de seleccionar la temática y el publico final destinatario de la acción y permite difundir los contenidos de una manera divulgativa.

FIGURA 2. *Los podcasts de radio como herramienta didáctica (adaptado de Guiloff, Puccio y Yazdani-Pedram, 2006; Skiba, 2006; Ebner y col, 2007)*

Fuente: (elaboración propia, fuente imágenes: www.pixabay.com)

Este medio ha permitido que, en el trabajo de la Ciencia desde el aula, revitalizar el uso de los programas de radio como herramienta didáctica (Veiga de Cabo y Martín Rodero, 2011). Además, el uso de podcasts en educación superior cada vez es más frecuente, con un papel en muchos casos complementario o sustitutivo de la clase magistral, en el uso de metodologías más activas y centradas en el alumnado (McGarr, 2009).

1.2.1. "Ciencia Radiante", un ejemplo de podcasts de radio enfocado en la alfabetización científica

Con todo ello, en este trabajo nos proponemos estudiar la potencialidad didáctica del uso de podcasts, en el ejemplo de uso de una serie de podcasts de autoría propia, tanto para contribuir a la alfabetización científica de la ciudadanía en general como para visibilizarlo como posible herramienta metodológica complementaria/alternativa en su uso en el aula reglada en los distintos ciclos educativos.

Bajo el nombre de "Ciencia Radiante" se agrupan una serie de podcasts destinados a un público en general y con un fin de mejorar la alfabetización científica del mayor número de personas. Para llegar a esta premisa se interpela a la idea de considerar la Ciencia como un hecho cultural a través de un lenguaje amigable y adaptados a todos los públicos. De tirada semanal y un tiempo promedio de 30 min/podcasts, se intenta

exponer la Ciencia de una forma amena y con un toque de humor, pero sin perder rigurosidad en los conceptos científicos tratados. Además, el espacio podcasts se ordena bajo una batería de secciones que se alternan entre un programa y otro, lo que hace aumentar el dinamismo de este espacio radiofónico. Dos secciones de ellas son fijas – Infome semanal y efeméride – mientras que el resto van rotando. (tabla 1).

TABLA 1. *Las secciones del espacio podcast "Ciencia Radiante*

Secciones	Breve descripción
Informe semanal mu rápido	Un repaso por las noticias de Ciencia de la semana, destacando las tres noticias más impactantes de ese momento, con el objetivo de contextualizar en el tiempo de escucha al oyente y los avances del momento.
Efeméride científica	Destacamos el evento destacado en la fecha de emisión del podcast, para así poner en valor que la Ciencia es un compendio académico que evoluciona y que hay eventos destacados en esta evolución que son importantes para el oyente que suelen recaer en un tiempo lejano. En esta sección se suele crear una historieta inventada para proseguir con el tono amigable y divulgativo del programa.
Ciencia de película	Se explora la ciencia en diferentes películas, razonando la ciencia que hay ne ella, ya sea buena o mala ciencia.
Ciencia en pantuflas	Sección dedicada a la ciencia más cercana, la de casa, destacando desde procesos químicos cotidianos – como la reacción de oxidación, por ejemplo – y otros fenómenos científicos que podemos observar en nuestro hogar. Una sección dedicada fundamentalmente a esa misión de contextualizar la Ciencia al entorno cercano del oyente
Destripando la Ciencia	Una sección dedicada a entender el funcionamiento científico de muchos de los dispositivos tecnológicos que nos ayudan en nuestro día a día (véase, aires acondicionados, placas solares, cafeteras, etc…)
El romper-cabezas	Un dato curioso y rompedor a fin de crear ese "gusanillo" de saber más (ej.: la expansión del Universo, la velocidad de la luz, exoplanetas, etc…)
Pamplinas científicas	Una sección dedicada a destacar algún error científico, a fin de entender que la Ciencia es un ejercicio de seres humanos para mejorar la vida de otros seres humanos y que incluso que errores pueden hacer evolucionar distintas ramas del conocimiento científico.
La palabrota científica	Un concepto de la Ciencia explicado en modo divulgativo, con ejemplos cotidianos donde verlo.
Quien soy	Una sección dedicada a dejar pistas sobre un científico o científica, a modo de juego a resolver por el oyente.
Superhéroes de la Ciencia	Una sección destinada a destacar vida y obra de científicos y científicas.
El astrolabio	Una sección de colaboración donde se destacan hallazgos y eventos de nuestro Cosmos.
El hombre que sabía demasiado	Otra sección de colaboración donde exploramos un tema en concreto, desde la visión de un compañero experto en la materia

Fuente: elaboración propia

2. OBJETIVOS

Con todo lo expuesto en la parte marco teórico, en este trabajo se tiene como objetivo principal chequear esta serie especial de podcasts para ver su validez como herramienta de aula.

Asimismo, del potencial uso educativo se puede inferir otros objetivos, secundarios o didácticos, según su aplicación en la formación de discentes, como son los que se muestran a continuación:

- Familiarizarse con el uso de la radio y la creación de podcasts, desde el prisma del aprendizaje basado en los proyectos o el aprendizaje basado en la indagación.
- Poner en valor los contenidos curriculares de Ciencias Naturales
- Fomentar la motivación en el alumnado, promoviendo acciones didácticas de amplio espectro.
- Mejorar las *soft skills* en el alumando (habilidades interpersonales, comunicativas, de gestión de tiempo, resolución de problemas, liderazgo y empatía, entre otras).

3. METODOLOGÍA

Para realizar este estudio sobre el potencial de los podcasts radiofónicos en su uso como herramienta didáctica recurrimos a una metodología cualitativa basado en la técnica de grupos focales, un método de análisis que nos permite inferir resultados sobre una temática determinada a partir de las opiniones de los entrevistados (Ivankovich-Guillén y Araya-Quesada, 2011), donde "se alienta a las personas a que hablen sobre intereses, actitudes, reacciones,..." (Schiffman y Kanuk, 2005). Recurriendo a esta técnica de análisis, se han seleccionado tres grupos focales que representan diferentes estratos de la educación a los que previamente se les había hecho llegar tres capítulos de Ciencia Radiante, cuyos contenidos se resumen de manera esquemática en la tabla 2.

TABLA 2. *Contenido de los podcasts enviados a los distintos grupos focales para evaluar su utilidad como herramienta de aula*

Programa	Sección	Contenido
CR19 Este programa puede ser grabado, gracias y buenos días	Noticiero	- China se propone materiales de interés tecnológico y energía con un pozo de 11.100 metros - La aplicación de la genética a la paleontología aporta nuevos datos sobre la evolución de la especie humana - Factores ambientales que afectan a la formación de las huellas dactilares
	Efeméride	Nacimiento de Alan Mathison Turing
	Destripando la Ciencia	Tipos de placas solares
	Pamplinas científicas	Levitación de una rana/descubrimiento del grafeno
CR22 Esta momia huele a pegamento	Noticiero	- La fluorescencia de rayos X determina que las víctimas de Pompeya murieron por asfixia - Interfaces cerebro-ordenador permiten devolver el habla a pacientes que la habían perdido - Una canción de cuna de Mozart es capaz de aliviar a los recién nacidos que atraviesan un proceso doloroso
	Efeméride	Nacimiento de Enrico Fermi
	Ciencia en pantuflas	Características de los aceites comestibles
	Pamplinas científicas	El hombre de Piltdown
CR29 Espere un momento, que en na le hago un daguerrotipo	Noticiero	- Papel fundamental de las “Evas” en la evolución de los mamíferos hasta llegar a las hembras de Homo sapiens - Por primera vez se encuentran pruebas de la existencia de una cuerda cósmica - Moungi Bawendi suspendió su primer examen en la universidad/puntos cuánticos
	Efeméride	Nacimiento de Louis Daguerre
	Ciencia en pantuflas	La ciencia de las magdalenas
	Superhéroes de la Ciencia	María Salomea Sklodowska Curie

Fuente: elaboración propia

Los tres grupos focales fueron seleccionados entre las asignaturas del profesorado de esta propuesta y se seleccionaron en base a una misión concreta de análisis: el alumnado de la asignatura “Cultura científica y educación ciudadana”, asignatura optativa del 4º curso del Grado de Educación Social, fue seleccionado debido a que su visión podría inferir, por un lado, resultados similares a la audiencia de un púbico que no

está especializada en ciencia y, por otro, al tener una visión más amplia de la educación, más enfocada a los grupos sociales y/o implementación de acciones didácticas en espacios determinados. Por otro lado, el alumnado universitario daba la visión de la viabilidad y potencialidad del uso de esta herramienta como recurso didáctico y las condiciones de implementación de este. Por último, el alumnado egresado y futuro docente de Educación Secundaria, un público especialista en los conceptos mostrados en los podcasts seleccionados acotaba la visión del uso de esta herramienta en estos niveles educativos así como evaluar el nivel científico y divulgativo de los podcasts seleccionados. Una visión de la composición de estos grupos se muestra en la tabla 3.

TABLA 3. *Composición de los grupos focales empleados en este estudio*

Grupo focal	Nomenclatura	Composición
Cultura Científica	GF-CC	Tres alumnas y un alumno de la asignatura Cultura Científica y Educación Ciudadana, del Grado en Educación Social y un oyente de la Cátedra Intergeneracional de la Universidad de Córdoba
Alumnado universitario	GF-AU	Dos alumnas y un alumno de cuarto curso del Grado en Educación Primaria y una alumna de primer curso del Grado en Física de la Universidad de Córdoba
Graduadas STEM	GF-STEM	Tres graduadas en Química, una de ellas con máster en Agroalimentación, y una graduada en Ingeniería Electrónica con máster en Energías Renovables

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS Y DISCUSION

A partir de las entrevistas realizadas y de su ulterior análisis, un primer resultado que puede inferirse es que la herramienta podcasts, en general, y los podcasts seleccionados de "Ciencia Radiante", en particular, pueden ser consideradas como recurso de aula en la formación de discentes de diferentes niveles educativos. Clarificando esa potencial como herramienta didáctica, los aspectos educativos más destacados se resumen en la tabla 4.

***TABLA 4**. Aspectos educativos más destacados por los grupos focales encuestados*

Aspecto	Grupo focal		
	GF-CC	GF-AU	GF-STEM
Contextualización del contenido	x	x	x
Aprendizaje significativo	x	x	X
Visibilización papel mujer en la Ciencia		x	X
Utilización podcasts mejora alfabetización científica	x	x	X
Utilización podcasts situación desencadenante aula reglada		X	
Utilización podcasts recurso aula invertida			X
Utilización podcasts creencias ciencia	x	X	

Fuente: elaboración propia

Tal como puede observarse en la tabla 4, los tres grupos focales encuestados coincidieron en tres aspectos: la importancia de contextualizar el contenido tratado en los podcasts seleccionados, el uso de esta herramienta con el fin de obtener un aprendizaje significativo y la visión recurso útil para mejorar la alfabetización científica. Estos tres aspectos entroncan directamente con el objetivo principal plantead0 en el presente trabajo.

Uno de los aspectos más repetidos, asimismo, fue la puesta en valor de las aportaciones de mujeres científicas. Así, el GF-AU, enlazando con el uso de la herramienta como recurso educativo, destacaba la visibilización del papel de la mujer en ciencia, sobre todo de aquellas científicas menos conocidas y por tanto, menos accesibles desde el punto de vista educativo, que haría no solo poner en valor dicho papel sino también aumentar el número de referentes femeninos en la Ciencia. Esta idea que se subyace de este análisis fue refutada por GF-STEM, sumado a la puesta en valor de estas aportaciones, se destacaba la falta de referentes, lo que hacía que en ciertos ámbitos el papel fuera accesorio, como en el caso de las carreras más técnicas y catalogadas dentro de las carreras “de hombres” (como el caso de las Ingenierías). Ambos grupos coincidían que visibilizar las aportaciones de las mujeres podría suponer una motivación extra para las niñas y mujeres para paliar la brecha de género existente en todas las disciplinas científico-tecnológicas.

Por otro lado, dos grupos (GF-CC y GF-AU) coincidieron en poner de manifiesto la utilidad de estos podcasts para la mejora de las creencias en ciencia, con incidencia en la necesidad de desacreditar los bulos científicos, si bien en el primero, el grupo focal perteneciente a la asignatura de Cultura Científica y Educación Ciudadana, la entrevista viró hacia el peligro de las pseudociencias y su repercusión en la sociedad en general.

Los restantes aspectos destacados fueron singulares de cada grupo focal, posiblemente de la propia visión de la Ciencia que poseía de previas cada grupo encuestado: así, el GF-CC valoró el podcast en su uso divulgativo de la ciencia, sin entrar en detalles de usos específicamente educativos; el GF-AU valoró el podcast como herramienta educativa; y el GF-STEM valoró el podcast como herramienta educativa con perfil divulgativo. Así, el GF-AU destacaba que los podcasts "pueden servir como situación desencadenante de una situación de aprendizaje o proyecto ya que fomenta la curiosidad y se podría complementar con un refuerzo de apoyos materiales creados por el propio alumnado" y el GF-STEM opinó que "se podría utilizar como material para clase invertida para, posteriormente, reforzar esa información en clase".

Por otro lado, en valoraciones más centradas en los podcasts seleccionados, todos los grupos destacaban palabras como "ameno y dinámico", "lenguaje accesible y adaptado". Entre los contenidos tratados en los podcasts seleccionados, los de mejor valoración fueron aquellos que contemplaban aspectos cercanos al propio oyente, como "los tipos de aceite de oliva" o "la ciencia de las magdalenas", si bien también destacaron los personajes de las efemérides, en algunos casos desconocidos por parte de los encuestados.

5. CONCLUSIONES

A tenor de los resultados obtenidos en este estudio, consideramos que el uso de podcasts en educación puede ser un recurso adecuado para su aplicación en la educación reglada.

Entre los tres grupos focales encuestados, encontramos similitudes con respecto al uso como herramienta didáctica que avalarían su uso como

recurso de aula, ya fuera como recurso para evaluar las ideas previas, como elemento desencadenante de una situación de aprendizaje o como recurso de aula invertida.

Por otro lado, en la valoración de los podcasts de "Ciencia Radiante" se puso de manifiesto que tanto el nivel accesible como la contextualización del contenido sirven para mantener la atención y estimular el interés por conocer más sobre los conceptos científicos tratados.

Por todas las bonanzas encontradas en este primer estudio sobre el uso de podcasts científicos para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Ciencia, los autores de este trabajo creen conveniente seguir trabajando en esta línea de investigación para que, en futuribles investigaciones, obtener estudios cuantitativos de esta implementación didáctica.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Los autores agradecen a la Asociación Paradigma Media Andalucía S.L. el uso de los estudios y la edición de los podcasts "Ciencia Radiante", gracias al convenio establecido entre dicha asociación y la Universidad de Córdoba. Asimismo, además los autores quieren agradecer tanto a la Fundación Descubre, a la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad de Córdoba como al aula de Radio de esta citada institución la difusión y promoción de este espacio podcast.

7. REFERENCIAS

Blanco, G. S. y Pérez, M. V. V. (2000). ¿Qué tienen en cuenta los profesores cuando seleccionan el contenido de enseñanza? Cambios y dificultades tras un programa de formación. Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, 423-437.

Briceño, M. A. (2012). La importancia de la divulgación científica. Revista visión gerencial, 11(1), 3-5.

Calvo Hernando, M. (1997). Objetivos de la divulgación de la Ciencia. Chasqui, 60, 38-42.

Cañal, P. (2004). La alfabetización científica: ¿necesidad o utopía? Cultura y educación, 16(3), 245-257

Campanario, J. M. y Moya, A. (1999). ¿Cómo enseñar ciencias? Principales tendencias y propuestas. Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, 179-192.

Cassany, D. (2003). Análisis de la divulgación científica: Modelo teórico y estrategias divulgativas.

Ebner, M., Fickert, L., Nagler, W. y Stöckler-Penz, C. (2007). Lifelong learning and Doctoral Studies–Facilitation with Podcasting Techniques. Computers in Education, Proceeding, 4, 280-283.

Finquelievich, S. y Fischnaller, C. (2014). Ciencia ciudadana en la Sociedad de la Información: nuevas tendencias a nivel mundial. Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad, 9(27), 11-31.

Guiloff, K., Puccio, C. y Yazdani-Pedram, A. (2006). Educasting. Revista Aplicacions educatives de la Web 2.0: edublogs.

Ivankovich-Guillén, C. I. y Araya-Quesada, Y. (2011). Focus groups: técnica de investigación cualitativa en investigación de mercados. Revista de Ciencias Económicas, 29(1).

Marchesi, A. (2006). El informe PISA y la política educativa en España. Revista de Educación, 2006, 337-355.

McGarr, O. (2009). A review of podcasting in higher education: Its influence on the traditional lecture. Australasian Journal of Educational Technology, 25(3).

Pimentel, J. (2010). ¿Qué es la historia cultural de la ciencia? Arbor, 186(743), 417-424.

Roqueplo, P. (1983). El reparto del saber: ciencia, cultura, divulgación. Gedisa.

Salom, L. G. (2000). El discurso de la ciencia y la tecnología: El artículo científico de investigación vs. el artículo de divulgación científica. Revista española de lingüística aplicada, (14), 429-452.

Schiffman, L. G. y Kanuk, L. L. (2005). Comportamiento del consumidor. Pearson Educación.

Skiba, D. J. (2006). The 2005 word of the year: podcast. Nursing Education Perspectives, 27(1), 54-55.

Veiga de Cabo, J., & Martín-Rodero, H. (2011). Acceso Abierto: nuevos modelos de edición científica en entornos web 2.0. Salud colectiva, 7, S19-S27.

ESQUEMAS DE GOBERNANZA DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA AGRICULTURA EN CHILE: ANÁLISIS DE LITERATURA, ENTREVISTAS EXPERTAS Y REVISIÓN DE NORMATIVAS EN EL ÁMBITO PÚBLICO

SIMÓN BAUTISTA MENDOZA ARAVENA
Universidad Alberto Hurtado

1. INTRODUCCIÓN

El siguiente documento tiene como objetivo problematizar la realidad de la participación ciudadana en términos del Ministerio de Agricultura de Chile. Detrás de ello, evidentemente está el interés por la participación de una pluralidad de actores, que previamente podían considerarse parte de la experiencia campesina, y en la actualidad, especialmente tras los cambios acontecidos por el cambio estructural, sumado a la modificación de la estructura social chilena, parecen estar más vinculado a una dimensión en torno a lo rural. Para ello, lo que se hace es revisar formalmente en concepto de participación ciudadana, especialmente bajo las nociones establecidas en el contexto de la legislación chilena y de las recomendaciones institucionales de sus autoridades, sumado a una breve descripción del esquema actual de gobernanza de sus instituciones, con especificidad – por el alcance y relevancia- del Instituto de Desarrollo Agropecuario. Esta reflexión se entrecruza con niveles más generales sobre las formas de participación ciudadana en la actualidad, en el contexto de las dificultades actuales de los mecanismos procedimentales de la democracia.

2. OBJETIVOS

El objetivo es indagar sobre los dilemas generales del funcionamiento del Estado, y específicamente del Ministerio de Agricultura, en la capacidad de representación de intereses sociales sobre tres aspectos cruzados, por un lado, en el contexto de globalización, por otra, del contexto del modelo de acumulación particular de la sociedad chilena y, en tercer lugar, por los fenómenos de individuación presentes especialmente en el caso chileno, evaluando las dinámicas que emergen para pensar la intervención Estatal y revisando concretamente la institucionalidad, en términos de Participación Ciudadana, existente en el sector silvoagropecuario.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada en este estudio abordó un enfoque mixto. En primer lugar, se llevó a cabo una exhaustiva revisión conceptual, donde se analizaron y sintetizaron las teorías, conceptos y marcos de referencia pertinentes al tema de investigación, especialmente vinculados a la pregunta de la participación ciudadana en el contexto de la transformación del Estado Nación. Posteriormente, se procedió a evaluar minuciosamente la política existente a nivel normativo en el sector objeto de estudio, lo que fue complementado con la generación de entrevistas a actores clave. A través de este método, se buscó obtener información cualitativa valiosa, que complementara y enriqueciera los datos recopilados a través de otras técnicas de investigación, buscando relevar aspectos que puedan tener implicaciones significativas para la formulación de políticas y la toma de decisiones en el sector.

4. RESULTADOS

4.1. Sobre el problema de la participación

Es importante considerar que el problema de la participación no es un asunto que se aplique bajo criterios de tipo universal, sino que justamente, exige pensar también en la realidad sobre la cual se estructura. La participación campesina o la participación rural, implica una

especificidad, y no solo por el segmento territorial, sino también porque la caracterización del sujeto asociado.

Al mismo tiempo, es evidente que participar, se hace con un objetivo y hacia algún lugar – no tiene mucho sentido pensar la participación, es decir, tomar parte de algo, sino es con algún nivel de objetivos asociados – esto, por más que las prácticas participativas, podrían, potencialmente, tener aspectos de valoración en sí mismos-.

Así, particularmente cuando se habla de participación ciudadana, la hacemos en el contexto de la polis – es decir, en el contexto de pensar las ciudadanías- y, por tanto, en el contexto del Estado-Nación. Aun cuando es válido sostener que existe una pluralidad de nuevas experiencias en las que es posible pensar una ciudadanía más allá del Estado, específicamente en el contexto rural, es probable que, tanto por la característica de los actores existentes – unos de tipo más bien históricos, asociados a procesos de protesta de larga data y que se asemejan más a la experiencia más clásica de participación- y de actores de baja consolidación que están emergiendo, parece razonable atender como primera fuente de problema la participación estructurada desde el Estado o hacia el Estado.

Por tanto, pese a que la noción de participación ciudadana es un tanto escurridiza y poco clara en sus objetivos, al menos en el contexto de esta investigación se le entiende en el contexto de pensar el carácter del Estado-Nación y su vinculación con el régimen democrático. Valdría la pena hacer además una aclaración adicional. Sí la reflexión refiere en torno al Estado y al funcionamiento democrático, entonces naturalmente, uno de los principales componentes en los que habría que pensar es el componente electoral (Merino, 2019). Sin embargo, en este caso, la noción de participación ciudadana dice relación en aquellos aspectos de la vinculación con el Estado, justamente, en contextos en donde no se produce o se articulan especialmente o fundamentalmente el componente electoral, ni tampoco, por lo que ha sido la institución clásica orientada a la participación electoral, que son los partidos políticos. Se trata, por tanto, de fenómenos de participación que permiten un tipo de mediación entre Estado y Sociedad Civil de tipo directa, ya sea bajo formas individualizadas o colectivas. Dicha idea no está exenta de

problemas, y es particularmente relevante en el contexto de diversos fenómenos que están afectando la propia capacidad del Estado de cumplir exactamente dicho objetivo.

4.2. EL CARÁCTER DEMOCRÁTICO Y LA VINCULACIÓN CON EL DILEMA DE REPRESENTACIÓN ACTUAL PARA EL ESTADO-NACIÓN

En torno al mismo problema, al situar el problema de la participación ciudadana en el contexto estatal, se abre la pregunta en torno al Estado Nación, cuyo fundamento evidentemente, por su carácter de doble concepto, está vinculado a la legitimidad que le otorga la defensa de los intereses nacionales. Este último concepto entra en tensión en el contexto de la globalización. Esto porque, por definición, la globalización lo que hace es expandir los horizontes de la vida a escala planetaria, expresando con ello también nuevos fundamentos de legitimidad de escala global.

Esta pregunta de legitimidad no es un asunto baladí, pues se hace tanto desde el punto de vista de la capacidad del Estado de procesar los diversos intereses sociales que se encuentran en juego, como también para las diversas actorías en ver hacia dónde y de qué forman procesa sus diversos entonces. Así, la pregunta del Estado-Nación, al menos en el contexto de la participación ciudadana, va íntimamente ligada al funcionamiento mismo del Estado, y del régimen democrático – o no- asociado.

Por ello, también es importante entonces abordar qué sería un régimen u orden democrático, y con ello, el concepto de democracia. A nuestro entender, la democracia tiene por así decirlo dos componentes centrales. Por un lado, un componente de tipo liberal, fundamentado en determinadas reglas, y por otro uno de tipo popular, fundamentado en torno al respaldo ciudadano-electoral. Si se gusta en una formulación diferente, la democracia no es ni puramente popular ni liberal, sino arbitral, entre las dinámicas tensas del mercado y de la subjetividad (Touraine, 1992). También, la democracia tiene un componente de tipo prescriptivo y descriptivo. El descriptivo vinculado a normas y reglas, el prescriptivo respecto a un horizonte normativo en torno a la valoración positiva del gobierno del pueblo (Contreras & Montecinos, 2019).

La promesa de la democracia y por tanto de la participación, encuentra parte de sus fundamentos últimos de legitimidad en este horizonte de gobierno del pueblo, por el pueblo para el pueblo. Sin embargo, dicha procesa, encuentra varias dificultades de realización, no tan solo por los componentes previamente señalados, sino también por lo que se plantea en términos de fenómenos del modelo de acumulación actual, y, en segundo término, y formas de estructuración – si se gusta, fabricación- de los individuos en las sociedades actuales.

Respecto al primer término, el neoliberalismo como ideología y como modo específico de acumulación del capitalismo, tiene determinados componentes, entre ellos el debilitamiento del papel sustantivo del Estado, su "jibarización", es decir, la disminución de su importancia, y la convicción de un papel en determinadas áreas, especialmente que permitan la realización del mercado y no su constricción (Garretón, 2012). Esto evidentemente impacta en la posibilidad del Estado de responder a inquietudes y demandas ciudadanas, pues, al expandirse las dinámicas de mercado, y al encontrarse debilitado, no es capaz de procesar aquellos aspectos o elementos más estructurales.

En segundo término, se encuentra también un cambio en torno a lo que ha sido los fenómenos de individuación de la sociedad chilena. En ello, la forma en que se fabrican individuos en nuestra sociedad (Martuccelli & Araujo, 2015), enfatizan componentes de tipo individual, lo que, para las formas clásicas de representación democrática – por ejemplo, articulación de intereses de grupos socialmente organizados, ya sea a través de partidos o sindicatos u organizaciones colectivas- se hace más frágil.

Por tanto, se producen tres efectos interconectados, mayor individuación asociado con expectativas de solución y vinculación con la política y el Estado de tipo individual, ante un individuo que ha considerado que su propia trayectoria no responde a una respuesta institucional, sino a su propio esfuerzo de intervención en la sociedad (Martuccelli & Araujo, 2015) por otro, debilitamiento del papel burocrático del Estado en su capacidad de resolver problemas por fuera del mercado, y, en tercer lugar, por horizontes valorativos que alcanzan dinámicas planetarias y que permiten pensar la legitimidad en planos potencialmente más allá de la escala nacional.

Estos tres efectos interconectados, producen una dificultad en el procesamiento de intereses, en lo que pareciera ser el objetivo de la participación ciudadana, así como también, implica un tipo de participación, que, por condiciones estructurales, tiene tendencia a preferir elementos de intervención de tipo individual, aun cuando la vida pública asociada a la polis, ha tenido, como componente regular, la acción colectiva un aspecto crucial.

Dicha preferencia por la intervención individual ha llevado como consecuencia una noción excesivamente procedimental de las nociones de participación, lo que difícilmente logra englobar la complejidad de componente democrático, impidiendo con ello su genuino fortalecimiento y pudiendo entrar incluso en tensión. Esto es, lo que por ejemplo Ruíz (2006) señala que está detrás del malestar con la educación con jóvenes que formalmente expresaban bajo interés por la política, pero salían masivamente a las calles a marchar. Investigaciones recientes como las de Araujo, Angelcos y Pérez (2023) señalan un incremento de la politización – entendido como el interés por los asuntos comunes- pero una reducción de la identificación de la política.

Es posible que, en esta dimensión, se van clarificando los componentes que son propios como objetivos del Estado – esto es, su propia fundamentación legítima- así como de los actores de la sociedad civil – esto es, el procesamiento de sus intereses o el desarrollo de su subjetividad-. Es evidente que el Estado-Nación, estructurado sobre la base de partidos, movimientos sociales, sindicatos y organismos de representación colectiva, tiene complejidades al momento de intervenir para el cumplimiento simultáneo de ambos objetivos.

Vale la pena señalar, sin embargo, que aun cuando los fenómenos de individuación son una característica relevante de este tiempo que cruzan transversalmente la experiencia nacional, es también posible observar elementos de contra tendencia. En primer lugar, el dato sobre el aumento de interés por los asuntos comunes es relevante, que se cruza transversalmente en todos los sectores sociales y con antecedentes de más de una década. Ello se cruza también con otro componente, que está vinculado a la mayor cantidad de protestas y proceso de

movilización, como bien lo fundamenta el Estudio Longitudinal Social de Chile (ELSOC, 2023).

Paradójicamente, aun cuando determinados movimientos sociales actuales tienen componentes de tipo universal, y por lo tanto que podrían exigir una intervención más allá de las fronteras del Estado Nación – por ejemplo, las luchas ecológicas o feministas- es muy interesante constatar que su exigencia pasa, quizás en primer lugar, porque el Estado genere reglas, procedimientos y decisiones que permitan que dichas necesidades tengan algún tipo de respuesta. Aunque sus intervenciones no se reducen a solicitar exigencias al Estado, sí lo tienen como un actor preferente para respuesta a sus inquietudes y demandas, lo que permite una nueva legitimación de la actividad pública a tener presente, que también permite responder a los fenómenos de individuación y tipos de protesta actualmente presente.

Además de lo anterior, se produce también un fenómeno quizás paradójico, vinculado a que los fenómenos de globalización tienen también experiencias de reforzamiento de problemáticas locales. Esto es muy claro, por ejemplo, con la pluralidad de protestas en torno a temáticas medioambientales, que lejos de ser puras respuestas o inquietudes individualizadas, presentan organizaciones, movimientos, así como también aspiraciones de diverso alcance.

4.3. SOBRE LA REGULACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA A NIVEL NACIONAL

El principal instrumento que regula la participación ciudadana en Chile es la ley 20.500, que define los deberes del Estado en esta materia. Así, a través de sus diversos artículos señala la importancia de promover y apoyar las iniciativas asociativas de la sociedad civil, además de reconocer a las personas el derecho de participar en sus políticas, planes, programas y acciones (art.2 y art. 69, ley 20.500). Justamente, en la propia ley se observa la tensión entre ambos tipos de participación, reconociendo ámbitos de participación individualizada en políticas, planes, programas y acciones – es decir, en el conjunto de la intervención estatal- pero al mismo tiempo que reconoce la relevancia de la

asociatividad como clave de la participación en el contexto estatal. Además de lo anterior, la ley 20.500 establece que al menos, cada órgano de la Administración del Estado deberá establecer las modalidades formales y específicas de participación que tendrán las personas y organizaciones en el ámbito de su competencia, debiendo poner en conocimiento público información relevante acerca de sus políticas, planes, programas, acciones y presupuestos, y fijando como piso la existencia, en cada institución, de consejos de la sociedad civil (COSOC), de carácter consultivo, que estarán conformados de manera diversa, representativa y pluralista por integrantes de asociaciones sin fines de lucro que tengan relación con la competencia del órgano respectivo. Vale la pena señalar, que, tras más de 13 años de funcionamiento, dicha ley se encuentra en proceso de modificación por medio de un proceso participativo, que dirige la División de Organización Sociales, de la Secretaría General de Gobierno.

Además de lo anterior, es importante considerar la existencia de un Instructivo Presidencial 007 que estructura la participación ciudadana en el contexto gubernamental, específicamente del gobierno del Presidente Gabriel Boric. Para ello, el gobierno pone como objetivo estratégico la profundización de la participación de las personas, por medio la implementación efectiva de los mecanismos contemplados en la ley 20.500, especialmente potenciando los Consejos de la Sociedad Civil, aumentando los niveles de participación a nivel regional, y la sistematización y difusión de buenas prácticas en materia de participación ciudadana. Ello, además de fomentar la participación política y organizacional con perspectiva de género, propiciando la igualdad sustantiva. Para ello, propone una serie de instrumentos que permitirían potenciar el trabajo participativo, a saber:

- Cabildos, diálogos ciudadanos y audiencias públicas: entendidos como espacios de encuentro entre autoridades, personas y organizaciones de la sociedad civil sobre alguna temática definida previamente por la autoridad, pudiendo realizarse de forma presencial o remota.

- Plataformas digitales participativas: Plataformas para facilitar la participación de las personas y organizaciones el uso de herramientas de tecnología, información y comunicación, promoviendo espacios digitales de participación.
- Diálogos Participativos: Instancias que buscan establecer un ambiente de comunicación y cercanía entre las instituciones públicas y las personas
- Presupuestos participativos: Cada institución deberá contemplar mecanismos de participación ciudadana que permitan recoger inquietudes y realizar consultas sobre iniciativas en estudio o para la priorización de acciones futuras, especialmente en torno a los COSOCs; y
- Promover la Participación de Niños, Niñas y Adolescentes: El trabajo con niños, niñas y adolescentes debe contar con un espacio y metodología adecuada, pudiendo considerar la generación de Consejos intergeneracionales y escuelas de deliberación y participación.

Al observar estos puntos, es importante mencionar esta doble dimensión que pareciera marcar el objetivo de la participación a nivel presidencial, de entremezclar tanto elemento de vinculación individualizada con componentes de tipo colectivo. Esto es coherente también con lo que está presente al analizar el Programa Presidencial, en donde se enfatiza el papel de los COSOC, pero también se mencionan otro tipo de instancias, como lo son la modificación de la ley 19.418 sobre Juntas de Vecinos y Organizaciones Comunitarias, la ley 20.911 que refiere al plan de formación ciudadana que se imparte en los establecimientos.

5. DISCUSIÓN

a La aproximación previa, en torno a los objetivos de la participación ciudadana y su alcance, debe estar vinculado con otro aspecto clave, que es el funcionamiento regular de la institucionalidad en el contexto actual. En el caso chileno, el Ministerio de Agricultura es la institución del Estado a cargo del fomento, orientación y coordinación de la

actividad silvoagropecuaria del país. Se vincula, con la subsecretaría y con un complejo entramado de servicios, intenta abordar una serie de desafíos de distinto tipo:

TABLA 1: *Instituciones del Ministerio de Agricultura*

INDAP	INFORM
INIA	ODEPA
SAG	FUCOA
CONAF	AGROSEGUROS
CNR	ACHIPIA
CIREN	FIA

Fuente: Elaboración propia

Es importante considerar que el propio Ministerio de Agricultura posee, asociado a la fundamentación legal, sus propias estructuras de funcionamiento para la participación ciudadana, la que está especificada en la Norma General de Participación Ciudadana del Ministerio (2015), en la cual se estructuran, además de los elementos generales asociados a los mecanismos de participación, cuatro fundamentos que se consideran clave: a) la participación como derecho, considerando ello como capacidad de intervenir por parte de la ciudadanía en el ciclo de vida de las políticas públicas, b) derecho ciudadano a la información, c) fortalecimiento de la sociedad civil, enfatizando carácter descentralizado, d) inclusión, entendido como compromiso de evitar discriminaciones arbitrarias. Ahora bien, al revisar dicha normativa y funcionamiento, queda la pregunta sobre la especificidad en términos regulatorios de la participación ciudadana a nivel ministerial, lo que abre la relevancia de especificar en determinados aspectos que son de importancia, y en particular, del Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP).

La especificidad del INDAP

El instituto de desarrollo agropecuario (INDAP) es una organización que históricamente ha trabajado el problema de participación ciudadana y campesina de forma integral, a través del diálogo con miles de organizaciones de la más diversa naturaleza, de distintos tamaños y alcances, que para los temas de la ruralidad han sido fundamentales en los

últimos 60 años de nuestro país. La participación y la promoción de la organización de la sociedad especialmente con foco de desarrollo ha sido la propia historia de la institución (Faiguenbaum, 2017).

Dicho respaldo a la sociedad civil ha contado con varias etapas a nivel institucional, en procesos que en más de un período histórico han significado un respaldo importante desde el Estado hacia la organización del mundo rural, incluso llegando a casos de financiamiento público total para determinados segmentos (Muñoz, Sagredo & Paredes, 2020). No es erróneo afirmar como lo hace el documento de orientaciones para el mejoramiento Institución y su vinculación Público Privada en la Agricultora Familiar Campesina (2010) "INDAP desde su creación se constituyó como el principal instrumento gubernamental de apoyo a los sectores agrícolas chilenos más débiles" (p.15).

Pese a dicha historia y a la existencia compleja de ámbitos de intervención, es evidente que existe una importante complejidad de seguimiento, evaluación y gobernanza en torno a los espacios de participación ciudadana que posee dicha institución. Ello está asociado a una enorme diversidad de instancias de participación, con una red de actores de un tamaño no menor a lo largo del país, y que, además, involucra acciones y programas que trabajan diferentes personas y departamentos de la institución.

Al menos es posible referir, en este contexto a las siguientes:

- COSOC: consejo de la sociedad civil, recientemente constituido, que busca orientar sobre los elementos estratégicos institucionales, incorporando actores diversos como academia y énfasis transversales;
- Consejo Asesor Regional: que permite consultivamente orientar a los Directores Regionales del INDAP;
- Consejo Asesor Nacional: que permite consultivamente orientar al Director Nacional;
- Comité de Agencia de Área: Presentar, analizar y comunicar el programa operativo anual de área y la estrategia de intervención del período;

- Mesas por Rubro: relación entre representantes de organizaciones que se reúnen en función de un rubro específico y el INDAP, con el objetivo de avanzar en agendas conjuntas;
- Mecanismos de coordinación y seguimiento de programas INDAP: referido a diversos programas del INDAP que buscan integrar elementos de seguimiento a los programas, entre los que destacan las iniciativas emblemáticas del INDAP y el trabajo en Riego;
- Espacios de Trabajo con organizaciones medioambientales;
- Espacios de trabajo articulado con organizaciones de pueblos originarios;
- Mesa Nacional de Jóvenes Rurales;
- A ello debe sumarse, aun cuando no son estrictamente reguladas por el INDAP, la Mesa de la Mujer Rural Nacional, y en un ámbito que sí adquiere vinculación institucional, las Mesas de la Mujer Rural a nivel Regional.

Es importante constatar que dicha extensa red organizativa no es baladí. La propia historia del INDAP ha sido la de la articulación, como reconoce la Estrategia INDAP al analizar sus diversos períodos (2023). No por nada, durante años el INDAP ha sido el principal servicio del Ministerio de Agricultura en términos presupuestarios, y también en términos de alcance, con una presencia de más de 115 agencias de áreas, y con extensionistas que intervienen a lo largo del territorio rural nacional.

La pregunta que cabe al respecto, es en qué medida tras las profundas modificaciones de la estructura social chilena, con las dificultades asociadas a las formas de representación clásica, es posible potenciar nuevos fenómenos estables de participación con foco asociativo, como recoge de su propia voluntad a nivel de objetivos institucionales, y cómo logra interconectar con la emergencia tanto de actores recelosos de la actividad institucional pero que tematizan de forma clara asuntos comunes.

6. CONCLUSIONES

Es evidente que el problema de la participación ciudadana es un asunto complejo que está marcado por la existencia de elementos y fenómenos que alteran las formas clásicas de representación y que presentan amplios desafíos para el Estado. Específicamente para el mundo rural, la complejidad se acrecienta en tanto se debe responder a los desafíos estratégicos de envejecimiento – definidos institucionalmente- y de la incorporación y promoción de actores que permitan aumentar la resiliencia del sector.

Así, hay un problema en torno del trabajo que se produce por la existencia de una red organizativa densa con amplia trayectoria histórica, en dónde actores van consolidando también su capacidad de presión y peso institucional, pero donde queda la dificultad de la emergencia de nuevas voces que densifiquen y legitimen cada vez más los desafíos estratégicos de la institución. Parece importante pensar cómo se contribuye tanto al potenciamiento de organizaciones con capacidad fuerte de incidencia en las problemáticas del agro, al mismo tiempo que se propende a la canalización, y promoción de nuevas instancias y actores que han surgido y siguen surgiendo en el último tiempo en el país tras las profundas modificaciones en la estructura social chilena (Ruíz & Boccardo, 2014) así como también los fenómenos de individuación que han marcado este último tiempo (Martuccelli & Araujo, 2012).

Es probable además que para considerar de forma adecuada la complejidad del sector es indispensable incorporar otros aspectos que acá no fueron tematizados, como las redes presentes y compartidas en términos de pueblos originarios – por ejemplo, en relación con el Consejo Nacional Indígena (CONADI)- y también el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género que cuenta con un espacio en torno a las Mujeres Rurales. El trabajo por ejemplo con el Agua Potable Rural (APR) dependiente de la Dirección de obras Hidráulicas complementa la complejidad de actores, que siguen interactuando de forma preferente con el Estado, pero con las tensiones previamente descritas.

Así, parece también fundamental incorporar en cualquier esfuerzo de reflexión sobre las temáticas de participación, una mirada más

estratégica, en concordancia con los desafíos que ha planteado la Oficina de Estudios y Política Agrarias (ODEPA) así como también de diversos actores y literatura que enfatizan que la resiliencia del sector involucra necesariamente procesos de articulación complejo. En esa dirección, parece relevante, a su vez, potenciar los desafíos estratégicos en torno a la interacción de actores diversos, que permita poder cumplir con dicho desafío, tal como se produce con las nuevas instancias que se promueven especialmente del INDAP y de los desafíos estratégicos asociados.

Finalmente, es importante asociado a esta idea que la participación tampoco puede quedar como un elemento en donde se piense exclusivamente en los actores como receptores pasivos, la participación también tiene sentido en la medida que es capaz de contribuir de forma efectiva a mejorar la calidad de vida de su población de forma activa (UN-Habitat, 2012), y donde el Estado, una vez más, emerge como un actor clave.

7. REFERENCIAS

Araujo, K., & Martuccelli, D. (2012). Desafíos comunes: Retrato de la sociedad chilena y sus individuos. Tomo II (Vol. 2). LOM ediciones.

Araujo, K., Angelcos, N. & Pérez, P. (2023). Politización sin identificación: los sectores populares y su relación con la política en Chile.

Contreras, P. & Montecinos, E. (2019). Democracia y Participación Ciudadana: tipología y mecanismos para la implementación.

Faiguenbaum, S. (2017). TODA UNA VIDA: Historia de INDAP y los Campesinos (1962-2017).

Garretón, M. (2012). Neoliberalismo corregido y progresismo limitado. CLACSO ediciones.

Garretón, M. (2016). La gran ruptura: institucionalidad política y actores sociales en el Chile del siglo XXI. LOM Ediciones.

Gobierno de Chile. (2011). Ley 20.500 de Participación Ciudadana.

Gobierno de Chile. (2022). Instructivo Presidencial 007 de Participación Ciudadana.

INDAP. (2023). Estrategia INDAP 2023-2030.

Krauze, E. (1993). Las tres legitimidades.

Martuccelli, D. & Araujo, K. (2012). Desafíos comunes: retratos de la sociedad chilena y sus individuos. Tomo I. LOM ediciones.

Martuccelli, D. & Araujo, K. (2015). La escuela y la cuestión del mérito: reflexiones desde la experiencia chilena.

Merino, M. (2019). La participación ciudadana en la democracia. https://shorturl.at/dlxAO

Ministerio de Agricultura. (2015). Norma general de participación ciudadana, que establece modalidades formales y específicas de participación en el marco de la ley 20.500.

Muñoz, N., Sagredo, M. P., & Paredes, M. (2020). Organizaciones Campesinas en Chile: Caracterización, contribuciones y desafíos.

Ruíz, C. & Boccardo, G. (2014). Los chilenos bajo el neoliberalismo: clases y conflicto social. Fundación Nodo Veintiuno.

Touraine, A. (1992). ¿Qué es la democracia? El País.

Un-habitat. (2012). Young People: participation, and sustainable development in a urbanizing world. https://shorturl.at/pLYZ8

LA ENSEÑANZA DE LA PREHISTORIA: UNA APROXIMACIÓN DIDÁCTICA PARA EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

MARTA ROJANO SIMÓN
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

Comenzamos este texto con tres célebres citas que se encuentran íntimamente relacionadas y que justifican en gran medida el trabajo que presentamos. La primera de ellas corresponde al famoso activista afroamericano Malcolm X, quien afirmaba que, "la educación es el pasaporte hacia el futuro, el mañana pertenece a aquellos que se preparan para él en el día de hoy". La segunda cita tiene una autoría mucho más incierta, al haberse atribuido a numerosos pensadores e intelectuales a lo largo del tiempo, "el pueblo que no conoce su historia está condenado a repetir los errores del pasado". Esta cita, aunque como hemos dicho, resulta casi imposible de atribuir, probablemente se inspire en otra de Cicerón que nos resulta fundamental en esta ocasión, "si ignoras lo que ocurrió antes de que tú nacieras, siempre serás un niño".

Estas citas resumen a la perfección una cuestión tan cierta y fundamental para el futuro de nuestra sociedad como, en gran medida, obvia: el conocer nuestro pasado no solo enriquece de manera intelectual al alumnado de Educación Primaria y les prepara para seguir su desarrollo académico, sino que realiza una función mucho más importante, sirve como uno de los primeros elementos que conforman los cimientos sobre los que se construye como ciudadano. De este modo, ya desde su Preámbulo, la Ley Orgánica 2/2006 establece de forma inequívoca que,

> Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos.

Este mismo texto legislativo establece los parámetros básicos de la Educación Primaria, así como los objetivos que pretende que el alumnado alcance durante esta etapa educativa. Se trata de una etapa educativa extensa y muy temprana (6 cursos académicos que los alumnos y alumnas cursan entre los 6 y los 12 años de edad), con unos principios generales sumamente importantes, a la par que ambiciosos:

> La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria.

De manera más específica, la práctica totalidad de los objetivos a los que aspira esta etapa educativa están relacionados con el conocimiento del pasado (o pueden relacionarse con la misma a lo largo de las diversas situaciones de aprendizaje); aunque muy especialmente en los siguientes casos:

> a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas de forma empática, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

> d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas por motivos de etnia, orientación o identidad sexual, religión o creencias, discapacidad u otras condiciones.
>
> h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.
>
> m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

Esta misma Ley confía la esencial labor de educar a los niños y niñas de estas edades tempranas a "maestros con la especialización o cualificación correspondiente". Esta cualificación, en el caso de la Universidad de Córdoba, se acredita mediante la obtención del Grado en Educación Primaria; cuya primera Competencia Básica (CB1) ya requiere que el alumnado que se forma para ejercer como maestro o maestra en el futuro conozca la Historia, puesto que demanda que,

> Los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.

Asimismo, también las Competencias Básicas CB2, CB3 y CB4 están en verdad relacionadas con el conocimiento del pasado. De manera similar, también muchas de las Competencias Específicas del Grado requieren que los futuros maestros y maestras conozcan la Historia y sean capaces de transmitirla a su futuro alumnado.

En este trabajo nos centramos en el período de la Historia de la humanidad más remoto, extenso y determinante (al constituir la base para futuros desarrollos y revoluciones técnicas, sociales y tecnológicas): la Prehistoria.

2. REFLEXIÓN PREVIA ACERCA DEL ENCARGO DOCENTE Y SU SINGULARIDAD EN EL CASO CONCRETO DE LA ENSEÑANZA DE LA PREHISTORIA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Como ocurre en todos los ámbitos educativos y materias, el docente que tenga encomendada la importante labor de facilitar el aprendizaje de algunos aspectos fundamentales de la Prehistoria al alumnado del Grado de Educación Primaria debe llevar a cabo una serie de pasos previos, de naturaleza reflexiva, que le permitirán la adecuada planificación de su docencia:

1. En primer lugar, debe informarse adecuadamente sobre las necesidades y aspiraciones de su alumnado. En este caso, el docente debe entender que no imparte docencia en el Grado de Historia ni está formando a futuros historiadores; sino a los maestros y maestras del mañana. De este modo, aunque el rigor académico no será en modo alguno menor a la hora de enseñar la Prehistoria, el alcance de los contenidos y la especialización de los mismos variará significativamente.

2. Además de conocer las necesidades de su alumnado en la asignatura que imparte, el docente debe conocer en profundidad el plan de estudios del Grado en Educación Primaria, las competencias del mismo, el perfil de su alumnado, las estrategias docentes empleadas por el resto de los miembros del departamento al que se pertenece (Didácticas de las Ciencias Sociales, en este caso concreto).

3. El docente debe considerar de manera detenida los conocimientos previos que su alumnado tiene sobre la materia a impartir y, muy especialmente, acerca de las actitudes, opiniones previas (e incluso prejuicios) que pueda tener acerca de la misma. En este sentido, el alumnado español suele mantener el prejuicio de que el estudio de la Historia constituye una labor ardua y, ante todo, aburrida (Salas 2016). Esta idea errónea, tan extendida como perjudicial para el aprendizaje, se

basa en gran medida en experiencias previas negativas en las que los alumnos y alumnas debieron enfrentarse a una mera tarea de memorización de nombres propios y fechas, en lugar de haber sido expuestos a los eventos del pasado de una manera en que los entendieran y, sobre todo, fueran conscientes de la importancia que conocer estos hechos tiene para su formación no solo académica sino también personal. Esta cuestión ha sido investigada en profundidad por diversos expertos, como Luis Pedro Taracena Arriola (2015).

3. PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA PREHISTORIA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Como los investigadores Cindy Carriazo Díaz, Maura Pérez Reyes y Kathelyn Gaviria Bustamante acertadamente resumen,

> La importancia de la planificación curricular radica en la necesidad de organizar de manera coherente loque se quiere lograr con los estudiantes en el aula. Esto implica tomar decisiones previas a la práctica sobre qué es lo que se aprenderá, para qué se hará y cómo se puede lograr de la mejor manera (2020).

Si bien es cierto, incluso obvio, que resulta de todo punto imposible llevar a cabo una docencia de calidad que posibilite una adecuada adquisición de contenidos y competencias por parte del alumnado sin una adecuada planificación previa en todos los casos, cuando nos enfrentamos a la enseñanza de la Prehistoria, esta cuestión se torna incluso más relevante. Y lo hace por la propia naturaleza de los contenidos (un período extremadamente extenso de tiempo, ausencia de fuentes escritas, conocimiento previo escaso por parte del alumnado, numerosos prejuicios e ideas previas erróneas con que llega el alumnado a nuestra clase y que es sumamente complejo deconstruir, etc.). Para llevar a cabo esta planificación, creemos conveniente ceñirnos al esquema propuesto por Sileny Meléndez y Luis Gómez en el artículo "La planificación curricular en el aula. Un modelo de enseñanza por competencias" (2008), que comprende las siguientes fases:

- Fase diagnóstica, en la que identificamos los conocimientos, actitudes, aptitudes y aspiraciones de nuestro alumnado en relación con el conocimiento de la Prehistoria.
- Fase de propósito de la planificación curricular. En esta, nos aseguraremos de que los contenidos que se transmitan al alumnado tengan coherencia y establezcan unas relaciones fluidas y productivas con el resto de las asignaturas del Grado; puesto que la enseñanza que recibe el alumnado no se basa en la adquisición de contenidos y competencias aisladas y no relacionadas entre sí. Muy al contrario, todas y cada una de las asignaturas que componen el Grado en Educación Primaria conducen al mismo fin y lo hacen, con obvias e inevitables diferencias, de manera coherente e, incluso, similar.
- Fase de selección de estrategias metodológicas; que resulta extremadamente importante, ya que las estrategias metodológicas y materiales que diseñemos y empleemos tendrán una influencia fundamental en el desarrollo de la docencia, el fomento de la motivación extrínseca e (idealmente, aunque puede llegar a resultar no solo extremadamente difícil sino abiertamente imposible) intrínseca de los alumnos y alumnas y el éxito propio final de la labor docente.

Fase de evaluación de la planificación; que resulta igualmente relevante, puesto que la forma en que se evalúa la adquisición de contenidos y competencias por parte del alumnado es fundamental no solo para la consecución de los objetivos propuestos sino también para el ambiente imperante en el aula; debiendo siempre aspirar a que el alumnado se sienta cómodo y entienda que está desarrollándose como futuro maestro, en lugar de limitarse a llevar a cabo una serie de tareas con el mero objetivo de superar una asignatura, con un mayor o menor nivel de esfuerzo y estrés añadido.

4. DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA DE LA PREHISTORIA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Como hemos venido afirmando, el alumnado del Grado de Educación Primaria, como ocurre con la mayoría de Grados (salvo alguno

específico del ámbito de las Humanidades, como pueda ser el Grado de Historia o el de Historia del Arte) mantiene una actitud previa hacia el estudio de la Historia que tiende a ser negativo, en gran medida por desconocimiento de la importancia que estos conocimientos tienen para su propio futuro y el del alumnado de Educación Primaria al que pronto dedicarán sus esfuerzos docentes. De este modo, lo primero que debemos hacer es compartir con ellos la afirmación de Colin Renfrew de que la Prehistoria no es otra cosa que la ciencia que nos estudia a nosotros mismos (2007). Gonzalo Ruiz Zapatero desarrolla esta excitante y fundamental idea en los siguientes términos:

> Nos estudiamos a nosotros mismos e investigamos los caminos a través de los cuales hemos llegado a ser lo que somos: ¿Qué es lo que somos? ¿Qué significa ser humano? La Prehistoria es la investigación de lo que es común a toda la Humanidad, de nuestros orígenes compartidos y de nuestra existencia a lo largo de más de dos millones de años sobre la Tierra, es en definitiva la investigación de la condición humana. Pero también es el estudio de la diversidad humana, de los caminos a lo largo de los cuales los seres humanos individualmente y las sociedades han llegado a ser tan diferentes. Y no es una exageración afirmar que las sociedades prehistóricas son el fundamento sobre el que descansan las modernas sociedades estatales y sus economías (2020: 161).

Si conseguimos que nuestro alumnado sea consciente de este hecho, comprenderá no solo que su visión estereotipada acerca de la Prehistoria y la poca utilidad de conocerla para ellos mismos y sus futuros alumnos; habremos logrado algo fundamental y cimentado un correcto proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este punto, comenzamos por proyectar un fragmento de una obra audiovisual en la que se transmiten ideas erróneas acerca del día a día en la Prehistoria; de las muchas que el cine, la televisión y otros artefactos culturales nos han venido transmitiendo. A modo de ejemplo, proponemos la película *10.000 A.C.* (2008). Posteriormente, planteamos una actividad de debate grupal, en la que el alumnado debata sobre cómo era el día a día en la en verdad, alejado de las que ¿Era violenta su existencia? ¿En verdad su tecnología era tan rudimentaria o, por el contrario, resultaba revolucionaria y muy avanzada para la época? ¿Cómo serían sus relaciones afectivas de pareja, con sus descendientes y otros miembros de la comunidad? ¿Qué concepciones religiosas o

espirituales tendrían? ¿Cómo sería su relación con el entorno natural y medio ambiente? Posteriormente, todos los grupos debatirán y pondrán en común sus ideas, así como sus dudas. Tras el debate, proyectaremos una serie de fragmentos de la serie documental *Caminando con cavernícolas* (2003), de la BBC; que abandona las ideas erróneas, fantasiosas y absurdas de *10.000 A.C.* y ofrece una visión mucho más coherente con las investigaciones históricas.

A continuación, deberemos introducir a nuestro alumnado de manera somera en la importancia de la Arqueología que, debido a la evidente falta de testimonios escritos, resulta imprescindible para el estudio de la Prehistoria. Para ello, es muy importante tomar en consideración la opinión de Graham Clark, que en su obra pionera *Arqueología y Sociedad* (1946) señalaba la importancia de la arqueología de una forma científica pero al mismo tiempo plenamente comprensible para nuestro alunando y que se basa en 6 puntos principales:

1. La arqueología nos permite aproximarnos a la Historia desde una perspectiva más amplia, tomando en consideración la solidaridad humana.

2. Sirve para conocer el pasado de todas las personas, con independencia del lugar geográfico o momento histórico en que vivieran.

3. Incentiva nuestro interés y curiosidad por la geografía y diversidad de las culturas humanas.

4. Es muy democrática, ya que no solo rescata grandes obras o personajes del pasado, sino también objetos cotidianos y seres humanos que, como nosotros mismos y nuestros alumnos, carecen de títulos nobiliarios o grandes fortunas.

5. Refuerza el sentimiento de pertenencia a una comunidad.

6. Aunque en un primer momento pueda sorprender a nuestro alumnado, la arqueología nos ofrece una gran oportunidad de aprender de manera lúdica. De hecho, en palabras de Juan Luis Arzuaga, leer sobre la Prehistoria o llevar a cabo actividades relacionadas con la misma no es sino disfrutar de un libro de aventuras (2008).

Para que nuestro alumnado comprenda estas afirmaciones planteamos una actividad práctica en un Arqueódromo (como el ubicado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Córdoba), donde el alumnado pueda convertirse en arqueólogo durante unas horas. Asimismo, también les proporcionaremos un amplio catálogo de recursos didácticos muy atractivos para el alumnado de Primaria, como *NATIONAL GEOGRAPHIC Mega Kit de Excavación de Fósiles - Excava 15 Fósiles Prehistóricos Genuinos.*

FIGURA 1

Fuente: https://amzn.to/3UbcYMj

Como actividad, pediremos al alumnado que diseñe en grupo una actividad dirigida al alumnado de Educación Primaria que permite que sus

alumnos descubran el fascinante mundo de la arqueología. Posteriormente, cada grupo realizará un *videopodcast* en el que presente esta actividad. Los *videopodcasts* se subirán a la plataforma de enseñanza virtual de la universidad (*Moodle* en el caso de las universidades españolas) y se abrirá un foro de debate para que todos los grupos intercambien sus opiniones acerca de los diversos videos.

Finalmente, expondremos de manera somera y amena el fascinante proceso de evolución biológica que ha permitido que el ser humano contemporáneo haya llegado a ser tal y como lo es hoy en día… y como lleva siéndolo desde hace ya miles de años; siendo esta una idea fundamental que el alumnado de Primaria debe comprender. Teniendo en cuenta la edad del alumnado con que los maestros y maestras que estamos formando trabajarán, les mostraremos una serie de recursos didácticos lúdicos que pondrán emplear en sus clases. A continuación, ofrecemos el ejemplo de uno de estos materiales a los que nos referimos:

FIGURA 2.

Fuente: https://amzn.to/3U89w5k

También en este punto proyectaremos un breve documental sobre la historia de los juguetes, que comienza con la Prehistoria, que permite que el alumnado descubra cómo en verdad, y a pesar de la enorme cantidad de años que han transcurrido, los niños y niñas del pasado no eran en verdad tan diferentes a ellos mismos; permitiendo de este modo que sientan que están estudiando algo verdaderamente relacionado con sus

vidas y que es significativo: *Evolución de los juguetes: desde la prehistoria hasta hoy* (https://bit.ly/4b4Gvyh).

5. LA TRANSVERSALIDAD DE LA ENSEÑANZA DE LA PREHISTORIA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Como Galanidou y Dommasnes (2007) acertadamente explican, la arqueología y la Prehistoria se prestan de manera muy especial a una enseñanza transversal. En palabras de Dose, la Prehistoria tiene, por su propia naturaleza interdisciplinar, una gran potencialidad para enseñar otras materias (2010). Por ejemplo, y este resulta un elemento muy relevante al relacionarse con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, permite vincularse con el Medio Ambiente, la protección de la naturaleza y la Ecología; así como con temas de extremada actualidad e importancia, como el cambio climático (Scarre 2005: 720).

Asimismo, puesto que el trabajo de campo del arqueólogo y prehistoriador depende en muchas ocasiones de la documentación gráfica de los restos hallados mediante el dibujo de piezas arqueológicas, mapas, etc. permiten que se descubra el pasado de nuestros ancestros al mismo tiempo que los alumnos y alumnas adquieren competencias relacionadas con las artes y desarrollen al mismo tiempo su creatividad (Ruiz Zapatero 2010: 164).

Por otra parte, al adentrarse en el aprendizaje de la Prehistoria, como Chiarulli (2000) apunta, permite que el alumnado comience a familiarizarse, aunque sea en una medida modesta, con las bases del desarrollo científico.

También, y de nuevo se trata de una cuestión de fundamental relevancia al relacionarse de manera directa con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, al tratar sobre la Prehistoria, el maestro o maestra puede hacer ver a sus alumnado desde una edad muy temprana (el mejor momento, en verdad, para que estas cuestiones se aprehendan de manera plena y con efectos determinantes de cara a la formación de los alumnos como ciudadanos maduros responsables) con una cuestión fundamental para nuestras sociedades: la importancia de valorar, respetar y preservar el patrimonio histórico de que disponemos y cuya pérdida o degradación

supondría no solo una tragedia cultural sino también una verdadera tragedia que pondría en peligro tanto nuestro conocimiento del pasado como nuestro futuro como sociedad (Högberg 2007). Muy relacionado con este punto, Bardavio (2004) también nos señala que la Prehistoria puede hacer que nuestros alumnos y alumnas creen identidades de lugar y relación con su propia tierra, algo de suma importancia en el contexto globalizado en el que nos encontramos donde la aculturación y pérdida de raíces comienza a suponer una triste realidad.

Del mismo modo, y esta cuestión es también fundamental para los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el introducirse en el estudio de la Prehistoria contribuirá una importante herramienta para combatir las lacras del racismo y la xenobofia que, desgraciadamente, en lugar de ir desapareciendo de manera firme y decidida, comienzan a ganar terreno en casi todas las sociedades occidentales en estos primeros años del siglo XXI:

> La diversidad de las formas de vida y de sociedades en el pasado prehistórico es un valor seguro para apreciar que la gran riqueza de la Humanidad es, precisamente, la enorme diversidad de los grupos humanos en más de dos millones de años sobre este planeta. La diversidad de las sociedades humanas ha sido su clave para la colonización de todos los rincones de la Tierra y por ello una buena enseñanza es destacar el valor de la diversidad cultural y el respeto a la diversidad humana y cultural. Si además enseñamos que todos los hombres y mujeres que vivimos hoy descendemos, todos, absolutamente todos, de los africanos sapiens modernos que salieron de África hace 150.000 /100.000 años podemos hacer ver que todos somos "africanos", que todos descendemos de un mismo grupo ancestral y que la diversidad no tiene nada que ver con las antiguas tesis de formación de "razas" (Scarre, 2005: 124-173). Reivindicar el origen primigenio común de todos los habitantes del globo es un arma fundamental para combatir las ideas racistas (Ruiz Zapatero 2010: 167).

La Prehistoria y su estudio también pueden convertirse en los mejores aliados para otro fundamental Objetivo de Desarrollo Sostenible, en concreto el quinto que se refiere a la "Igualdad de Género". En ese sentido, debemos necesariamente reconocer la labor pionera llevada a cabo por Margarita Romero Sánchez, en obras como *Prehistorias de Mujeres*: *Descubre lo que no te han contado sobre nosotras* (2022). Teniendo en cuenta que nuestro alumnado se está formando para ser maestro o maestra de Educación Primaria, recomendamos asimismo un

artículo en el que la profesora cordobesa Dolores Ayllón Rodríguez se centra en esta cuestión de una manera que aúna rigor científico con una aproximación atractiva y gran riqueza gráfica: *Mujeres en la Prehistoria y la Historia Antigua* (https://bit.ly/4b5YAvW). A continuación ofrecemos un ejemplo de este trabajo:

FIGURA 3.

Fuente: https://bit.ly/4b5YAvW

6. CONCLUSIONES

Aunque es cierto que enseñar Prehistoria en el contexto del Grado de Educación Primaria entraña dificultades ciertas dificultades y que a nuestros egresados y egresadas les resultará aún más complejo hacer lo propio con sus jóvenes alumnos y alumnas, estamos convencidos de que se trata de una labor que resulta no solo fundamental sino también plenamente factible y que esta puede llevarse a cabo de una manera entretenida y gratificante, tanto para los docentes como para el estudiantado. Concluimos con esa esperanza, citando a Bruno Schulz, que cree que al estudiar la Prehistoria lo que hacemos los adultos no es sino "madurar hacia la infancia" (2008: 39).

8. REFERENCIAS

Arsuaga, J. (2008). Mi primer libro de Prehistoria. Cuando el mundo era niño. Espasa

Ayllón, D. (2022). Las mujeres en la Prehistoria y la Historia Antigua. https://bit.ly/4b5YAvW

Bardavio, A. (2004). Is Archaeology what Matters? Creating a Sense of Local Identity among Teenagers in Catalonia. World Archaeology,36, 261-274

Carriazo, C. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. Utopia y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social, 3, 87-95

Chiarulu, B. (2000). Simulated Excavations and Criticital Thinking Skills. Altamira Press

Dose, D. (2000). Getting Young People Hooked on the Past: Lessons Learned in Developing Archaeological Programs for Middle School Students. Archaeology and Education, the Electronic Newsletter of the Public Education Committee, Society for American Archaeology

Clark, G. (1984). Arqueología y sociedad. Akal

Galadinou, N. (2007). Telling children about the Past. An Interdisciplinary Perspective. International Monographs in Prehistory

Högberg, A. (2008). The Past is the Present: Prehistory and Preservation from a Children's Point of View. Public Archaeology, 6 (1), 28-26

Jefatura del Estado. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Meléndez, S. (2008). La planificación curricular en el aula. Un modelo de enseñanza por competencias. Laurus, 14 (26), 367-392

Renfrew, C. (2007). Prehistory. Making of the Human Mind. Weidenfeld & Nicholson

Salas, A. (2016). Los prejuicios de que la Historia es aburrida son muy difíciles de eliminar. Diario de Mallorca

Sánchez, M. (2022). Prehistorias de mujeres: Descubre lo que no te han contado sobre nosotras. Ediciones Destino

Scarre, Ch. (2005). The Human Past. Thames and Hudson

Schulz, B. (2008). Madurar hacia la infancia. Siruela

Taracena, L. (2015). De la historia aburrida a la entretenida. Revista Electrónica Perspectivas, 10, 10-41

CAPÍTULO 24

CULTURA CIENTÍFICA PARA LA EQUIDAD

ALICIA JURADO LÓPEZ
Universidad de Córdoba

JOSÉ JOAQUÍN RAMOS MIRAS
Universidad de Córdoba

MANUEL MORA MÁRQUEZ
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

Las mujeres sostienen la mitad del cielo (Proverbio chino).

El día 11 de febrero de cada año desde 2016 se celebra el Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia, una fecha instaurada mediante la Resolución A/RES/70/212 de la Asamblea General de la Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2016). Esta efeméride pretende reconocer y reforzar el papel de las mujeres y las niñas en el ámbito científico-tecnológico; un papel que, a menudo, ha sido obviado o devaluado por las autoridades en la materia que, invariablemente, eran hombres. Las razones para esta falta de presencia femenina histórica en el panorama científico son, principalmente, dos:

- La imposibilidad de acceder a la educación superior, ya que la presencia de las mujeres en el ámbito académico y, más concretamente, científico, fue anecdótica hasta 1850 cuando en Europa se comienza a reconocer su derecho a acceder a la universidad, siendo las de París y Zúrich las primeras instituciones en admitir mujeres entre su alumnado. De cualquier modo, esta incorporación fue muy desigual dependiendo de los países.

- Los roles tradicionalmente asociados al género, por los que el cometido de las mujeres se restringía al cuidado del hogar y la

familia, no suponiéndoseles otras aspiraciones de índole intelectual, salvo en contadas ocasiones.

Los motivos antedichos justifican sobradamente la poca representatividad de las mujeres en el ámbito científico. Sin embargo, en España a día de hoy y, a pesar de tener garantizada la igualdad de acceso a los estudios superiores para hombres y mujeres, continúa existiendo una importante brecha de género en los grados y profesiones directamente relacionados con la ciencia y la tecnología, donde las mujeres están infrarrepresentadas. Estas áreas de conocimiento, a las que de forma general se las denomina disciplinas STEM, acrónimo que deriva de las siglas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, en inglés ─ Science, Technology, Engineering, Mathematics ─, son fundamentales para el mantenimiento y avance de la sociedad actual, incrementándose aún más su importancia de cara al futuro, tanto en el plano individual, como en el social y económico (Walker y Zhu, 2013), por lo que el hecho de que las mujeres se mantengan apartadas de ellas puede acarrear mayores desigualdades futuras. Según el informe Mujeres en STEM (2024), desde edades tempranas, las niñas sufren de mayor inseguridad en la resolución de problemas matemáticos y son más proclives a sufrir ansiedad matemática que sus compañeros. Este hecho se traduce en una menor presencia femenina en el itinerario científico-tecnológico de Bachillerato y en la subsiguiente elección de estudios universitarios. Particularmente baja es la presencia femenina en grados como Matemáticas, Física, Telecomunicaciones o Informática, profesiones con una elevada empleabilidad y cuya importancia para el mantenimiento y la evolución futura del estado de bienestar es evidente. Nuestra sociedad no puede permitirse prescindir del talento femenino para su progreso, ni las mujeres podremos alcanzar la equidad dando la espalda a estas disciplinas.

Otro de los motivos que influyen en la baja presencia de mujeres en el ámbito científico-tecnológico es la falta de referentes. Los libros de texto tradicionalmente han representado muy escasamente las aportaciones de las mujeres a la ciencia o a la tecnología. En los últimos años esta situación ha mejorado algo, pero las apariciones o citas de mujeres en los libros de texto de Educación Secundaria no llega al 13%, una

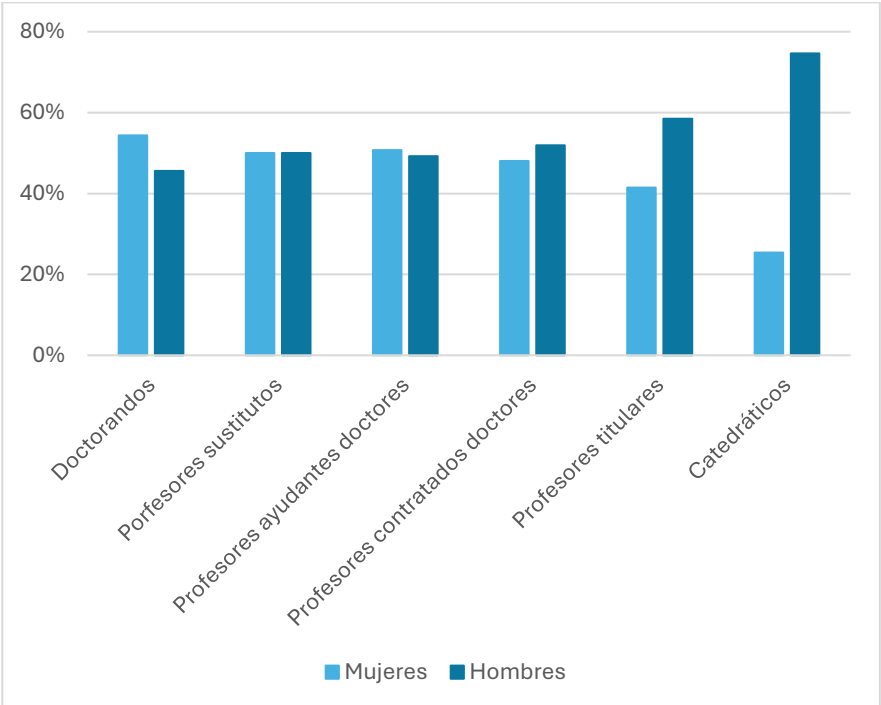
cifra que sigue siendo excesivamente baja, lo que contribuye a perpetuar las brechas de género existentes (López-Navajas, 2014). Es muy difícil elegir sin referentes a los que imitar. Nuestras adolescentes encuentran pocos ejemplos femeninos dentro de los libros en los que estudian ciencia y tecnología, lo que dificulta que se sientan atraídas por disciplinas que parecen ser "de hombres".

Con el doble objetivo de visibilizar las aportaciones de las mujeres en las áreas de la ciencia y la tecnología y de ofrecer referentes cercanos a las escolares, la Unidad de Cultura Científica y de la Innovación de la Universidad de Córdoba, con motivo del Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia, pone en marcha una serie de charlas a cargo de científicas en activo en esta institución educativa en centros educativos de Educación Primaria y Secundaria de Córdoba y provincia. En ellas se presenta la situación de las mujeres en la Universidad en la que se detecta un techo de cristal ya que, si bien las cifras de doctorandas, profesoras sustitutas, profesoras ayudantes doctoras y profesoras contratadas doctoras son muy similares con las de sus compañeros varones, al comparar el porcentaje de profesoras titulares con el de profesores, las diferencias empiezan a ser notables. Sin embargo, es al comparar los porcentajes de catedráticos y catedráticas cuando encontramos una reducción drástica de la presencia femenina, que se corresponde con la cuarta parte del total de personas que ocupan dicha categoría profesional (Gráfico 1).

Las causas de esta desigualdad escapan al alcance de este estudio, si bien es evidente que no se trata de falta de formación o talento, lo que nos lleva a pensar que posiblemente haya requisitos más asequibles para hombres que para mujeres a la hora de acceder a las categorías profesionales superiores.

Pero el objetivo primordial de las charlas organizadas en torno al 11 de febrero es, fundamentalmente, ofrecer referentes cercanos a las niñas para que, si ese es su deseo, se vean con la confianza necesaria para elegir una profesión STEM.

***GRÁFICO 1**. Proporción de hombres y mujeres en la Universidad de Córdoba por categorías profesionales (elaboración propia a partir de datos proporcionados por la Universidad de Córdoba).*



No podemos pretender una sociedad justa y sostenible si previamente no garantizamos la igualdad y la equidad para todas las personas que la componen. Es por este motivo que uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, concretamente el ODS 5, se centra en lograr la igualdad entre los géneros y en el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas. Para ello, se propone "asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles decisorios en la vida política, económica y pública" (Naciones Unidas, 2015). También hace alusión a la igualdad de género el ODS 4, cuya meta 7 llama la atención sobre la necesidad de conseguir ciudadanos y ciudadanas con un acceso igualitario a la educación para lograr el ansiado desarrollo sostenible. En definitiva, es necesario que las niñas sientan que están capacitadas para conseguir

aquello que se propongan, sin prejuicios sociales relacionados con los roles de género tradicionalmente asignados a las mujeres y huyendo de los estereotipos establecidos. Sólo así seremos capaces de alcanzar una sociedad igualitaria y equitativa, en la que no se ponga freno al talento de cada cual.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este estudio es dar visibilidad a las aportaciones de algunas mujeres en distintas áreas científicas para proporcionar referentes a las niñas que están en edad escolar y con ello contribuir a paliar la brecha de género que existe en las disciplinas STEM. Para lograr este objetivo general, nos proponemos una serie de objetivos concretos, como son:

- Emplear un lenguaje coloquial y desenfadado para que las niñas perciban que las científicas son gente de a pie, transmitiendo que para dedicarse a la ciencia o a la tecnología no hay que tener unas características extraordinarias, sólo curiosidad y ganas de aprender.
- Destacar las dificultades con las que se encontraron científicas y tecnólogas brillantes de otros tiempos por el hecho de ser mujeres y cómo, a pesar de ello, hicieron contribuciones extraordinarias que cambiaron el paradigma de su época y cuyas consecuencias perduran a día de hoy.
- Reparar en que, en la actualidad, no existen barreras para elegir los estudios que les resulten interesantes, sin importar el género.
- Hacer llegar estos mensajes a otras mujeres, madres o abuelas, dado su papel fundamental dentro de las familias, para que desde el hogar apoyen la idea de que la ciencia y la tecnología, son profesiones tanto de chicas como de chicos.

3. METODOLOGÍA

Para alcanzar los objetivos propuestos, en primer lugar, participamos en la serie de charlas en centros educativos que con motivo del Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia organiza la Unidad de Cultura Científica y de la Innovación de la Universidad de Córdoba cada año. Para ello, se lleva a cabo una convocatoria entre las investigadoras adscritas a esta institución, que se inscriben junto con el título de su charla. Posteriormente, el listado de charlas se incluye en una convocatoria en la que se pueden inscribir aquellos centros educativos de Educación Primaria y Secundaria de Córdoba y provincia que así lo deseen.

En estas charlas, que se realizan habitualmente durante el mes de febrero, tras justificar su motivo y ofrecer algunos datos sobre la Universidad de Córdoba y la participación femenina en ella, la investigadora debe hablar de su trayectoria científica y sus principales hallazgos, atendiendo siempre a las dudas y curiosidades que aparezcan entre el alumnado asistente. En las charlas que desarrollamos nosotros les presentamos, tras esta primera parte, las aportaciones de una selección de mujeres, algunas muy poco conocidas fuera de los círculos científicos, cuyas aportaciones han sido sobresalientes. Ponemos de manifiesto las dificultades con las que se encontraron a causa de su género para acabar poniendo en valor su ejemplo, que ha facilitado el camino a las que llegamos después, insistiendo en que actualmente cualquier persona puede acceder a cualquier titulación si cumple con los requisitos académicos para ello.

El listado de mujeres de la charla, así como sus principales aportaciones se relaciona a continuación:

3.1. Henrietta Swan Leavitt

Desarrolló su labor en el observatorio de la Universidad de Harvard, formando parte del grupo de mujeres que el director del observatorio en aquel momento, Edward Charles Pickering, contrató como mano de obra barata para estudiar y clasificar las casi 500 000 placas fotográficas que poseía la institución, las llamadas “Calculadoras de Harvard”. Gracias a sus estudios sobre las estrellas de brillo variable o cefeidas,

descubrió la forma de calcular grandes distancias en el universo, un hecho que, hasta entonces, era impensable, no conociéndose si todas las estrellas que se veían en el firmamento nocturno pertenecían a una misma galaxia o si existían más. Cuando un miembro del Comité Noruego encargado de la concesión de los Premios Nobel tuvo conocimiento de este hecho y la propuso como candidata al galardón, Henrietta llevaba cuatro años muerta (Prego, 2022).

3.2. Cecilia Helena Payne-Gaposchkin

Comenzó su carrera en la Universidad de Cambridge que, en aquel momento, permitía la asistencia a las mujeres para cursar sus estudios pero no les otorgaba título alguno a la finalización de los mismos, motivo por el cual se trasladó a Estados Unidos, donde consiguió una beca para realizar su tesis doctoral en el observatorio de la Universidad de Harvard. En 1925 defendió su tesis doctoral sobre las atmósferas estelares, calificada por algunos astrónomos como la mejor tesis de astronomía de la historia, en la que concluía que el principal componente de las estrellas —y de todo el universo — era el hidrógeno. Este hallazgo entraba en conflicto con las ideas de algunos astrónomos que creían que la composición de las estrellas era similar a la de la Tierra, por lo que Cecilia escribió que su hallazgo probablemente fuera incorrecto. Experimentos posteriores demostraron que Cecilia tenía razón (López, 2017).

3.3. Vera Rubin

No pudo estudiar en la universidad de Princeton ya que dicha institución no admitía mujeres en el programa de estudios astronómicos. Sus observaciones sobre la velocidad de rotación de las galaxias constituyeron la primera prueba sólida de la existencia de la materia oscura, que ya se había postulado con anterioridad. Vera Rubin fue una pionera cuyas aportaciones revolucionaron la astrofísica, dando lugar a nuevos campos de estudio (Benítez Herrera, 2020).

3.4. Rosalind Franklin

Hija de un científico, se encontró con la oposición de este cuando ella decidió seguir su mismo camino ya que “no era lo que se esperaba de

una mujer". Se graduó en Ciencia por la Universidad de Cambridge y realizó su tesis doctoral en la Asociación Británica para la Utilización del Carbón, introduciendo métodos de análisis de las propiedades del carbón vigentes en la actualidad (Valdés-Solís, 2013). Pero si por algo conocemos a Rosalind Franklin es por las radiografías que permitieron discernir la estructura del ADN y que fueron empleadas sin su permiso por Watson y Crick para publicar el artículo que les daría el Premio Nobel de Medicina: sin su permiso y sin el reconocimiento a su trabajo, dicho sea de paso. Su pasión por la investigación la hizo redirigir sus investigaciones hacia la virología, donde sus aportaciones siguen teniendo validez a día de hoy (Huguet Pané, 2023).

3.5. Jane Goodall

Siendo una joven de veintiséis años se marchó Gombe, en Tanzania, para estudiar a los chimpancés salvajes. En esta arriesgada empresa no contó más que con la compañía de su madre y un cocinero. En este punto, solemos hacer una parada para destacar el papel de las madres, ya que muchas de las mujeres que destacaron en la ciencia en momentos de la historia en los que esa disciplina pertenecía al género masculino compartían el hecho de tener unas madres que apostaron por una educación para sus hijas alternativa a los usos y costumbres de la época. El ejemplo de Jane Goodall y su consejo para las niñas que se plantean ser científicas —por cierto, el que su madre le dio cuando con 10 años le dijo que quería ir a África a estudiar a los animales salvajes — nos sirve también para transmitir que cualquier empresa puede conseguirse si se trabaja duro y se aprovechan las oportunidades (Goodall, 2018).

3.6. Rachel Carson

Bióloga marina, su libro Primavera Silenciosa se considera uno de los más influyentes del siglo XX. En él pone de manifiesto los efectos del insecticida diclorodifeniltricloroetano, más conocido por las siglas DDT, ampliamente utilizado para controlar las plagas de insectos que transmitían enfermedades como la malaria, el tifus o la peste. El problema es que la falta de control sobre su uso hacía que también afectara a las demás especies de insectos, bioacumulándose y causando la

muerte a los seres vivos que de ellos se alimentaban (Angulo, 2014). Con ello, Rachel Carson hace reflexionar sobre el impacto de la raza humana sobre la naturaleza ya que, hasta el momento, la humanidad actuaba como dueña de la misma y no como una especie más, dando así lugar al nacimiento del ecologismo.

3.7. Emmy Noether

Matemática alemana, hija de un profesor universitario de matemáticas, hubo de asistir a las clases de su padre como oyente ya que, al ser mujer, no podía matricularse en la universidad. Sus contribuciones más destacadas se encuentran en el campo del álgebra teórica. Demuestra dos teoremas (uno de ellos todavía se conoce con el nombre de Teorema de Noether) de importancia capital para los nuevos campos de la física que estaban viendo la luz a principios del siglo XX como la relatividad general o la física de partículas. Gracias a sus investigaciones fue posible unificar el álgebra, la geometría, la topología y la lógica. De ella dijo Albert Einstein que había sido la matemática más grande de todos los tiempos. A pesar de todo ello y de que grandes matemáticos y físicos de la época reconocieron su gran talento, nunca consiguió un puesto digno en la universidad por el hecho de ser mujer (Aznar, 2007).

3.8. Ada Lovelace

Cuando Ada Augusta Byron nació, sus padres ya se habían separado. Para que no cayera en la locura poética de su padre, su madre le procuró la mejor educación en matemáticas y ciencia. Colaboró con el matemático Charles Babbage en el diseño de la máquina analítica para ejecutar programas de tabulación o computación y, aunque la máquina nunca llegó a construirse, su diseño espoleó la mente de Ada que fue capaz de ver su potencial para ir más allá de simples cálculos numéricos e ideó un algoritmo en el que se dejan entrever conceptos de programación como bucles o subrutinas. Creía que la máquina podría programarse una y otra vez para ejecutar funciones que se pudieran expresar con símbolos. Su algoritmo diseñado para calcular los números de Bernoulli es considerado como el primer programa informático de la historia (Sadurní, 2020).

3.9. Lise Meitner

Fue una de las cuatro mujeres que aprobó el examen de acceso cuando el gobierno austriaco les permitió estudiar en la universidad. Desde el principio fue evidente su gran talento para la física y así lo reconoció Max Planck cuando le dejó asistir a sus clases en Berlín, lugar donde comenzó a colaborar con Otto Hahn —eso sí, sin cobrar. Juntos descubrieron el protactinio, aunque la mayoría de los reconocimientos los recibía él. La llegada del Partido Nacionalsocialista al poder la forzó a abandonar Alemania, aunque siguió colaborando con Hahn. Ella interpretó el experimento de Hahn y Strassmann por el que el núcleo de un átomo de uranio se fragmentó en núcleos más ligeros, es decir, justificó teóricamente la fisión nuclear, aunque la no inclusión de su nombre en el artículo publicado en Nature fue la causa de que ella no recibiera el Premio Nobel de Química de 1944, que sí recibió Hahn. Lise fue la única científica que rechazó colaborar en el Proyecto Manhattan, ya que no quería estar implicada en la fabricación de una bomba (García, 2012).

3.10. Hedy Lamarr

Unía a su incuestionable belleza y glamour un intelecto brillante. Abandonó sus estudios de ingeniería para cumplir con sus aspiraciones para convertirse en actriz, cosa que consiguió, convirtiéndose en una de las estrellas de la Metro-Goldwin-Mayer. A pesar de su fama, quiso ayudar al país que la había acogido, Estados Unidos, en la Segunda Guerra Mundial, poniéndose al servicio del recién creado Consejo Nacional de Inventores que, sin embargo, la rechazó. Aun así, Hedy se puso manos a la obra y diseñó la transmisión en espectro ensanchado por salto de frecuencia que servía para asegurar que los mensajes u órdenes de mando no eran interceptados por el enemigo. La invención tardó dos décadas en construirse pero, a día de hoy, todas las tecnologías inalámbricas que empleamos se basan en el diseño de Hedy Lamarr (Morrón, 2015).

3.11. Marie Curie

Maria Salomea Skłodowska-Curie, Marie Curie, la primera persona en la que se piensa cuando nos preguntan por una científica, aunque sus aportaciones a la ciencia no hayan trascendido tanto como su nombre.

Pionera en el campo de la radiactividad y la primera persona de la historia galardonada con dos Premios Nobel, la única que, aún hoy, los recibió en dos disciplinas científicas diferentes —en Física en 1903 por sus investigaciones sobre radiactividad y en Química en 1911 por el descubrimiento del radio y el polonio y la caracterización del primero — y, sin embargo, no lo tuvo nada fácil. No pudo acceder a estudios superiores en su Polonia natal, por lo que se marchó a París donde las mujeres sí podían acceder a la universidad. Trabajó incansablemente para titularse en Física y Matemáticas de forma casi simultánea (Curie, 1960). Sus hallazgos sobre la radiactividad la hicieron merecedora de ser la primera mujer en recibir un premio Nobel, aunque, a decir verdad, la Real Academia Sueca de Ciencias sólo iba a otorgárselo a Henri Becquerel y Pierre Curie (Wikipedia, 2024). Fue una de las primeras mujeres en obtener el carné de conducir que se sacó para poder manejar las unidades móviles de radiografía para auxiliar a los cirujanos de los hospitales de campaña durante la Primera Guerra Mundial. Gracias a su trabajo, se puso a punto la terapia de radiación (la radioterapia) para reducir el tamaño de diversos tumores.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Estas charlas se han llevado a cabo en diferentes entornos en los que se ha tratado de adaptar la finalidad de la misma a la audiencia. Así, las charlas se han desarrollado centros educativos de Educación Primaria y Secundaria de Córdoba y provincia, en el Centro de Promoción de la Mujer de un barrio con un elevado porcentaje de población en riesgo de exclusión social de la ciudad de Córdoba y en una residencia de ancianos de la misma localidad.

4.1. Las niñas, las científicas del mañana

Las charlas se han desarrollado dentro de la iniciativa anual llevada a cabo por la Unidad de Cultura Científica y de la Innovación de la Universidad de Córdoba con motivo del Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia.

El objetivo principal cuando se ofrece la charla en los centros educativos es, además de poner un ejemplo cercano contando la experiencia de

la investigadora que lleva a cabo la charla, mostrar referentes inspiradores y hacer caer en la cuenta a las chicas de la audiencia que si esas mujeres pudieron hacer aportaciones importantísimas en distintas disciplinas científicas, a pesar de las dificultades con las que se encontraron en las épocas en las que les tocó vivir, ellas que, afortunadamente, lo tienen mucho más fácil, también pueden. Las reacciones de algunas chicas tras las charlas son de entusiasmo o sincero interés, participando en actividades paralelas a las charlas como la creación de cómics (Figura 1). Las docentes también suelen mostrar su agradecimiento por la charla, al creer que pueden ser de utilidad para acercar más la investigación científica al alumnado.

FIGURA 1. *Extracto de uno de los cómics realizados por el alumnado del CEIP "El Prado", de Lucena (Córdoba), al hilo de la charla ofrecida con motivo del Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia 2023.*

4.1.1. Las madres, los referentes de los valores dentro de las familias

Las actuaciones dentro del ámbito académico para reducir la brecha de género en STEM son de vital importancia, si bien creemos que deben ir acompañadas por acciones que tengan en cuenta el entorno familiar, ya que este es determinante en la motivación de las niñas y niños hacia el estudio, en general, y hacia la ciencia, en particular. Por este motivo, se ha introducido la charla como parte de las intervenciones que se han llevado a cabo durante el presente curso escolar en el barrio de Moreras de la capital cordobesa. En esta zona y, debido a las costumbres de muchas de las familias que lo pueblan, las desigualdades a causa del género son muy grandes y están muy arraigadas, ya que muchas de las chicas se casan a edades muy tempranas, por lo que las familias no le dan mucha importancia a su formación académica. Por este motivo y, dado que las madres y, en muchos casos, las abuelas son los pilares fundamentales de estas familias, creemos que es importante proporcionarles la alfabetización científica necesaria para que asuman que sus hijas y nietas pueden ser, con la formación adecuada, lo que se propongan.

En este entorno es importante destacar el papel fundamental que ejercieron muchas de las madres de las científicas que se destacan en la charla ya que, en muchos casos fueron colaboradoras imprescindibles en la educación o en la transmisión de valores hacia sus hijas.

En una entrevista grupal tras las intervenciones del proyecto, la charla fue la mejor valorada de todas ellas ya que les sirvió para aprender, en palabras textuales de las participantes. Algunas de estas mujeres sólo tuvieron, en su momento, acceso a una educación básica, con lo que valoran mucho poder aprender, además de manifestar que el contenido de la charla debería de transmitirse a las niñas y adolescentes de las distintas familias allí presentes. Además, creen que la organización de iniciativas culturales puede hacer bien al barrio y a su proyección exterior.

4.1.2. Las abuelas, las que nos trajeron al lugar donde estamos hoy

Finalmente, la charla se ha llevado a cabo dos años consecutivos (2023 y 2024) en una residencia de ancianos de Córdoba. Este es un entorno especial ya que muchas de las señoras que se encontraban en la audiencia

habían sufrido de algunas de las injusticias relatadas durante la charla. En algunos casos, las familias apostaban por la educación de los hijos varones, entendiendo que esto no era necesario en el caso de las niñas. Para ellas, es una gran satisfacción comprobar cómo ha cambiado en ese sentido la sociedad debido, en gran parte, al esfuerzo de su generación.

5. CONCLUSIONES

Nuestra experiencia en estas charlas es que conocer a una investigadora en persona y comprobar que es una persona corriente, como cualquiera de ellas, que con su experiencia desmitifique la dificultad que gran parte de la sociedad asocia con las disciplinas STEM es, para algunas de las alumnas asistentes a las charlas, una experiencia inspiradora.

Sin embargo, más allá del ámbito educativo, desde el Área de Didáctica de las Ciencias Experimentales del Departamento de Didácticas Específicas de la Universidad de Córdoba creemos que estas charlas hay que hacerlas extensivas a otros sectores de edad de la población para que haya un efecto sinérgico en la motivación de las chicas para dedicarse a estas disciplinas tan importantes para la sociedad actual y, tanto más, para la futura. Por este motivo, celebramos también esta charla en centros de mujeres, sobre todo en barrios con un elevado índice de población en riesgo de exclusión social, donde son ellas los pilares fundamentales de las familias y las principales transmisoras de los valores a las generaciones más jóvenes. El grado de participación y la satisfacción de estas mujeres con la información recibida es enorme, lo que nos anima a seguir trabajando en esa vía como complemento y refuerzo de las charlas en los colegios e institutos ya que convencer de la utilidad de la ciencia y de la cultura científica al pilar familiar aumenta las garantías de que esa idea se transmita a las generaciones más jóvenes y que, de este modo, contribuyan a otorgar a las chicas la confianza que necesitan para emprender estudios en el ámbito de las disciplinas STEM.

Finalmente, realizamos esta charla en residencias de ancianos, donde muchas de las asistentes han vivido en primera persona las trabas que padecieron las científicas de las que les hablamos y, desde su experiencia vital, nos ayudan a entender y valorar el gran legado que nos han

dejado en pos de conseguir la igualdad de derechos, la equidad y la educación de calidad, objetivos por los que lucharon mucho antes de que fuesen formulados por Naciones Unidas.

6. REFERENCIAS

Angulo, E. (2014). El caso de Rachel Carson. Cuaderno de Cultura Científica. https://culturacientifica.com/2014/04/14/el-caso-de-rachel-carson/

Aznar, E. R. (2007). Biografías. Universidad de Granada. https://www.ugr.es/~eaznar/emmy_noether.htm

Benítez Herrera, S. (2020). Vera Rubin, una vida entre galaxias (I). Instituto de Astrofísica de Canarias. https://www.iac.es/es/blog/vialactea/2020/03/vera-rubin-una-vida-entre-galaxias-i

Cobreros, L., Galindo, J. y Raigada, T. (2024). Mujeres en STEM. Desde la educación básica hasta la carrera laboral. ESADE. https://www.igualdadenlaempresa.es/recursos/estudiosMonografia/docs/Mujeres-en-STEM-2024-1.pdf

Curie, E. (1960). La vida heroica de María Curie, descubridora del radio. Espasa Calpe.

García, M. (2012). Lise Meitner, la científica que descubrió la fisión nuclear. Pikara Magazine. https://www.pikaramagazine.com/2012/05/lise-meitner-la-cientifica-que-descubrio-la-fision-nuclear-eva-y-la-manzana-de-newton/

Goodall, J. (2018). Las frases más inspiradoras de la Dra. Jane durante el 2018. Instituto Jane Goodall. https://janegoodall.es/news/es/2019/01/09/0001/las-frases-mas-inspiradoras-de-la-dra-jane-durante-el-2018

Huguet Pané, G. (2023). Rosalind Franklin y la estructura del ADN. National Geographic. Historia. https://historia.nationalgeographic.com.es/a/rosalind-franklin-y-estructura-adn_16614

López, A. (2017). Cecilia Payne-Gaposchkin: La astrónoma que descubrió la composición de las estrellas. Mujeres con ciencia. https://mujeresconciencia.com/2017/04/12/cecilia-payne-gaposchkin-la-astronoma-descubrio-la-composicion-las-estrellas/

López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. Revista de Educación 363, 282-308. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:148ff959-a429-4806-acb2-73c8ea617002/re36312-pdf.pdf

Morrón, L. (2015). Hedy Lamarr, la inventora. Los Mundos de Brana. https://losmundosdebrana.com/2015/03/04/hedy-lamarr-la-inventora/

Naciones Unidas (2015). Asamblea General. Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/

Naciones Unidas (2016). Asamblea General, A/RES/70/212. Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia. http://undocs.org/es/A/RES/70/212

Prego, C. (2022). Las Calculadoras de Harvard: las mujeres que ampliaron nuestra visión del universo (y tumbaron prejuicios) por 25 centavos la hora. Xataka. https://www.xataka.com/historia-tecnologica/calculadoras-harvard-mujeres-que-ampliaron-nuestra-vision-universo-tumbaron-prejuicios-25-centavos-hora

Sadurní, J. M. (2020). Ada Lovelace, la visionaria hija de Lord Byron. National Geographic. Historia. https://historia.nationalgeographic.com.es/a/ada-lovelace-visionaria-hija-lord-byron_15864

Valdés-Solís, T. (2013). Rosalind Franklin, más allá de la foto 51. Naukas. https://naukas.com/2013/07/25/rosalind-franklin-mas-alla-de-la-foto-51

Walker, I., & Zhu, Y. (2013). The benefit of STEM skills to individuals, society, and the economy. Report to Royal Society's Vision for Science and Mathematics, 1-38.

Wikipedia (2024). Marie Curie. https://es.wikipedia.org/wiki/Marie_Curie

ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN Y LITERACIDAD VISUAL DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA E INFANTIL SOBRE ENERGÍA Y SOSTENIBILIDAD

PATRICIA SUÁREZ ÁLVAREZ
Unicersidade da Coruña

JOSÉ JOAQUÍN RAMOS MIRAS
LUIS SÁNCHEZ VÁZQUEZ
ISABEL MARÍA MUÑOZ-GARCÍA
MIGUEL JESÚS LÓPEZ SERRANO
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

La producción de energía de forma sostenible constituye uno de los desafíos fundamentales de nuestras sociedades, incluido en la Agenda 2030 de Naciones Unidas como el objetivo 7 "Energía asequible y no contaminante". Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) parten desde una concepción dinámica que engloba aspectos económicos, sociales y ambientales (Ramos, 2021), y deberán someterse a una evaluación detallada si se pretende que realmente sirvan de pauta para una transformación social justa, inclusiva y sostenible.

El paradigma de la sostenibilidad y los ODS se presenta en el mundo institucional y académico como un horizonte a conseguir sin una verdadera aproximación crítica a su abordaje (Alonso-Sainz, 2021), cuando cabría esperar un mayor cuestionamiento sobre los modos de alcanzar las metas, y los modelos de desarrollo y sostenibilidad que se proponen.

En este sentido, la cuestión energética se antoja un eje clave a la hora de implementar los ODS, ya que la crisis climática exige una apuesta

por fuentes de energía que no emitan gases de efecto invernadero. Pero todas las opciones de producción energética presentan problemáticas sociales y ambientales derivadas de su producción, por lo que dependiendo de cómo se aborde la transición hacia modelos descarbonizados de la sociedad global, será más o menos viable alcanzar las propuestas de la Agenda 2030.

Los estudios realizados en los últimos veinticinco años en el campo de la educación científica indican que es crucial considerar las concepciones previas del estudiantado sobre los fenómenos naturales (Antúnez et al., 2018; Mindt & Reieckmann, 2017, 1997; García-Carmona, 2013; Bella 2018). Esto es esencial para lograr un aprendizaje significativo de los conceptos relacionados con las ciencias (Nhamo & Mjimba, 2020).

Se han llevado a cabo investigaciones que analizan las concepciones del alumnado sobre la producción de energía contemplando las diversas fuentes existentes (nuclear, fósil y renovables). Estos estudios revelan que el alumnado posee conocimientos sobre aspectos sociales relacionados con esta materia, incluso sin haber recibido instrucción formal. Estos conocimientos parecen derivar de un contexto extracurricular (De Posada & Prieto Ruz, 1990). De igual manera, se han explorado las ideas del estudiantado fuera del ámbito educativo formal (Alsop & Watts, 1997). En términos generales, tanto dentro como fuera del sistema educativo formal, estas ideas preexistentes generan opiniones desfavorables hacia el uso de la energía nuclear.

El futuro profesorado de educación primaria desempeña una función esencial en la sensibilización sobre el consumo responsable de energía y el conocimiento sobre los impactos sociales y ambientales de su producción, ya que son las personas responsables de la educación de las generaciones venideras y principales protagonistas para que esta primera aproximación resulte en un aprendizaje significativo y perdurable a lo largo del tiempo.

La necesidad de instaurar una cultura energética renovada, capaz de mitigar el consumo excesivo de los recursos naturales provenientes de fuentes fósiles y de contrarrestar la contaminación asociada, es apremiante. Los campos de estudio vinculados a la sostenibilidad abogan

por una transformación energética profunda, fomentando la producción descentralizada y el autoabastecimiento energético.

En la actualidad, la inclusión de la educación ambiental en los planes de estudio escolares se ha vuelto cada vez más relevante. Si bien el espíritu crítico y la comprensión son aspectos fundamentales, la amenaza de una inestabilidad ambiental significativa, potencialmente irreversible, indica que la mera comprensión resulta insuficiente. En cambio, la educación debe inspirar en las personas la determinación de tomar medidas concretas.

Por tanto, el análisis de la producción energética y los impactos de las distintas fuentes constituye un tema básico debido a su impacto en la sociedad y en la vida de cada persona, además de su incuestionable efecto en el medio ambiente. La relevancia creciente de la sostenibilidad de los procesos de producción energética ha propiciado su inclusión en el ámbito de estudio de las ciencias sociales y experimentales. Los trabajos en estas disciplinas se han enfocado principalmente en los efectos en el medio ambiente relacionados con la extracción de materiales y combustibles, principalmente los fósiles; el impacto de las emisiones de dióxido de carbono y otros gases de efecto invernadero o la gestión de los residuos de las distintas fuentes, en especial los nucleares. En el caso particular de la energía nuclear también se han tenido muy en cuenta son los daños ocasionados a la salud humana y al entorno por accidentes nucleares. Paralelamente, se han abordado las repercusiones sociales, tanto positivas como negativas, que pueden surgir como consecuencia de esta forma de energía, así como sus dimensiones sociopsicológicas, incluyendo las actitudes de la sociedad hacia este hecho.

El enfoque de aprendizaje de la ciencia a través de contextos sociales se destaca por su importancia al analizar las interacciones continuas y significativas entre la ciencia, la tecnología y la sociedad (interacciones CTS). El estudio realizado por Bennett, Lubben y Hogarth en 2007 revela que explorar esta dimensión contribuye al desarrollo de gran parte de las competencias básicas requeridas en la actualidad para lograr una adecuada alfabetización científica. Específicamente, dicho enfoque educativo es apropiado no solo para fomentar la competencia científica,

sino también para cultivar el desarrollo de la competencia social y ciudadana (García-Carmona, 2022).

Esta opción resulta altamente factible, en parte debido a la abundancia de información disponible sobre el tema, presentando diversos enfoques y posturas. Esta diversidad hace que la información sea accesible para el estudiantado, siendo ideal para fomentar la confrontación de ideas y opiniones. Este enfoque tiene como objetivo el desarrollo de un pensamiento reflexivo en relación con el objeto de estudio.

Las posibilidades de plantear una transición energética hacia fuentes que no emitan gases de efecto invernadero, incluyendo tanto las renovables como la energía nuclear puede depender, al menos en parte, de la naturaleza del respaldo que obtenga entre la ciudadanía. Esto resalta la importancia de mejorar nuestra comprensión de la dinámica de la opinión sobre la producción de energía de forma sostenible tanto en el público en general como entre el alumnado universitario.

De igual manera, es importante reseñar que un patrón ampliamente reconocido en la literatura es que las mujeres tienden a respaldar significativamente menos la energía nuclear en comparación con los hombres (Dietz et al., 2002 y Sundström et al., 2016). Diversos foros academicistas sobre energía nuclear han expresado una notable preocupación por la baja participación de las mujeres en este ámbito. Aunque esta división de género se observa en muchos países y se manifiesta en diversas actitudes hacia la energía nuclear, el mundo académico ha enfrentado dificultades significativas para examinar la solidez de esta brecha a lo largo del tiempo y en todos los niveles debido a la falta de disponibilidad de datos.

En esta investigación hemos indagado sobre la percepción de la producción energética en el profesorado en formación, con la idea de estimular el análisis y pensamiento crítico respecto a los modelos de producción energética en nuestro país y a nivel global, desde una perspectiva interdisciplinar que integre los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Experimentales y las Ciencias Sociales (Cebrián et al., 2021).

En particular, nos hemos centrado en el análisis de la percepción del alumnado de Grado en Educación Primaria de la Universidad de

Córdoba, analizando sus opiniones sobre la producción de energía de origen nuclear, en comparación con fuentes de energía renovables y fuentes basadas en combustibles fósiles, con la idea de que profundicen en los aspectos ligados a la sostenibilidad.

Somos conscientes del carácter debatible y meramente preliminar de nuestra propuesta. Más bien, la presentamos con la intención explícita de generar debate ante una cuestión compleja y con múltiples aristas, asumiendo las limitaciones del estudio pero también resaltando ciertos aspectos del mismo que pueden provocar el provocar el intercambio de puntos de vista y evitar reflejar perspectivas parciales y poco contrastadas. Enunciaremos un conjunto de proposiciones que sometemos a discusión, con el objetivo de avanzar hacia posibles consensos sobre cómo orientar la enseñanza de la energía en el futuro profesorado o hacia un mejor entendimiento de diversas orientaciones posibles.

2. OBJETIVOS

Creemos pues que esta investigación constituye una táctica o un recurso que puede contribuir a perfeccionar nuestras acciones didácticas y pedagógicas. Para llevarla a cabo se han identificado los siguientes objetivos específicos e interrogantes de investigación:

- OE1. Desarrollar dinámicas de cara a trabajar los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el aula, en particular, y en este caso el ODS 7 “Energía asequible y no contaminante”.
- OE2. Trabajar el pensamiento crítico con el profesorado en formación.
- OE3. Reflexionar sobre los problemas ambientales actuales y las soluciones sostenibles.

I.1. Conocer las ideas iniciales del profesorado en formación sobre la producción energética en España en base a la percepción visual. ¿En qué medida las imágenes predeterminan su opinión?

I.2. Indagar sobre los conocimientos previos de dicho alumnado respecto a energías renovables y limpias y las fuentes de producción eléctricas en España, cuestión de actualidad a la par que polémica.

I.3. Analizar las opiniones sobre producción energética nuclear, fuentes renovables y las basadas en combustibles fósiles, de cara a conocer qué problemáticas ambientales asocian a las mismas y por qué. ¿Se halla su opinión mediatizada? ¿Cuál consideran que es la mejor opción para resolver el "problema energético" en España? ¿cómo conjugan sostenibilidad y economía?

3. METODOLOGÍA

3.1. Descripción del contexto de estudio

El estudio fue realizado en la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad de Córdoba y, más concretamente, entre el alumnado de 3er curso del Grado de Educación Infantil de la asignatura Didáctica del Medioambiente en Educación Infantil y alumnado de 4º curso del Grado de Educación Primaria, pertenecientes a la asignatura de Didáctica del Medioambiente en Educación Primaria.

El Centro tiene un alto grado de compromiso con la excelencia en la formación de profesionales de la Educación y la Psicología y, asimismo, posee una gran proyección social en la ciudad de Córdoba y su provincia, fomentando y apostando por valores de inclusión, igualdad, atención a la diversidad y por una gestión ambiental en línea con la agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

3.2. Diseño de la investigación. Fases del estudio

Instrumentos de producción de información

La metodología empleada es de carácter mixto, cualitativa y cuantitativa, realizando un análisis descriptivo e interpretativo a partir de un formulario realizado en Google Forms. En cuanto a los objetivos de la investigación, se puede determinar que las preguntas tienen una parte opinática con respuestas mensurables por un lado y narrativas del alumnado, por

otro, en torno a cuatro imágenes sobre las que se desarrollan los ítems y en las que se pretende reflejar las representaciones del alumnado entrevistado sobre distintos tipos de producción energética, con la idea de que profundicen en los aspectos ligados a la sostenibilidad y detectar errores conceptuales respecto a los impactos ambientales de las mismas. En cuanto al tamaño de la muestra, se ha seguido la estrategia de saturación teórica, dejando la saturación temática para futuros proyectos.

Toma de datos y descripción de la muestra

Se ha llevado a cabo el cumplimentado del cuestionario entre 183 alumnos y alumnas del Grado de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Córdoba con una franja de edad comprendida entre los 19 y 50 años, de las cuales 138 mujeres y 45 hombres, de los que 105 han accedido al grado desde el itinerario de Humanidades y Ciencias Sociales, 45 desde un Grado Superior, 29 de la modalidad de Bachiller de Ciencias, solo tres han accedido a partir de la modalidad de Artes y uno desde la prueba de acceso a mayores.

Proceso de análisis

Este trabajo parte de la premisa de intentar conocer las actitudes, intereses y opiniones del alumnado, en relación con distintas opciones de producción de energía, incluyendo la de origen nuclear en comparación con fuentes de energía renovables y fuentes basadas en combustibles fósiles, con la idea de que profundicen en los aspectos ligados a la sostenibilidad y mejorar su comprensión del ODS7. En una primera fase, se ha realizado una exploración inicial del tema y área de estudio utilizando diversas fuentes bibliográficas y de información. Mediante esta, se ha logrado obtener un conocimiento previo sobre las acciones planificadas o en proceso de implementación en el contexto del proceso de formación del alumnado de grado.

Seguidamente, se desarrolló un mapa de la investigación en el que se planteaban tanto los objetivos generales y específicos como las preguntas de investigación que se realizaron de manera apriorística (Fielding y Lee, 2007). Se tuvo en cuenta en la confección, la variedad de grados

universitarios sobre todo a la hora de establecer comparaciones y coincidencias entre las diferentes perspectivas de las personas preguntadas, cuyo objetivo era enriquecer el posterior análisis de la información recogida.

La muestra seleccionada fue intencional y de tipo no probabilístico, al estar plenamente encaminada al alumnado de los grados de Educación Primaria e Infantil facilitando así mantener la coherencia y enfocar las respuestas en las diversas temáticas planteadas sobre la producción de energía y los demás aspectos señalados en los interrogantes de investigación. Sin descuidar el objetivo de estudio, fue importante que este instrumento albergara ítems ampliamente flexibles para permitir e incluso fomentar que las personas preguntadas expresaran libremente los temas que les preocupaban y que pudieran resultar relevantes para la investigación.

El diseño del cuestionario (Tabla 1) se ha realizado sobre una sección inicial con preguntas sobre los datos demográficos del alumnado encuestado (ítems 1-3), una segunda en la que se presentaron cinco imágenes (Anexo 1) relativas a distintas formas de fuentes de energía en diferentes enclaves de la geografía española sobre las que se realizó una pregunta abierta (ítem 4). Una tercera sección donde se han combinado respuestas abiertas y de opción múltiple (ítems 5-11, e ítems 12-20) y una cuarta, en las que se ha realizado una serie de preguntas relativas a los distintos tipos de energía (ítems 9-17) centrándonos aquí en preguntas de carácter cerrado. En total, 20 cuestiones en las que se han combinado preguntas de distinto naturaleza (opción múltiple, escala Likert, respuestas abiertas) relacionadas con la concepción que tiene el alumnado sobre los tipos de fuentes de energía, problemáticas asociadas y las percepciones en torno a las imágenes presentadas.

Todos los análisis estadísticos se han realizado mediante el programa estadístico SPSS v.22.

TABLA 1. *Dimensiones de la encuesta, número de ítems y preguntas*

Dimensiones	Ítems (nº) preguntas
Información sociodemográfica	Sexo Edad Forma de acceso a la titulación
Narrativa imágenes	¿Qué te sugieren las fotografías anteriores? Respuesta larga.
Percepciones del alumnado	¿Qué crees que es una energía renovable? Respuesta larga. Según tu criterio, ¿de dónde viene la mayor parte de las energías renovables? Respuesta de opción múltiple. ¿Cuál piensas que es la fuente de energía más contaminante en la actualidad? Respuesta de opción múltiple. Indica cuál es, a tu juicio, la principal fuente de producción eléctrica en España. Respuesta larga. ¿Qué problemática ambiental crees que podemos asociar principalmente a la producción de energía nuclear? Respuesta de opción múltiple. ¿Qué problemática crees que podemos asociar principalmente a la producción de energía a partir de fuentes fósiles? Respuesta de opción múltiple. ¿Qué problemática ambiental crees que podemos asociar principalmente a la producción de energía a partir de fuentes renovables? Respuesta de opción múltiple.
Tipos de energía	¿Las energías del futuro son renovables? Respuesta escala Likert. Tengo claro de dónde se obtiene la energía eléctrica en España. Respuesta escala Likert. La energía nuclear es una energía limpia. Respuesta escala Likert. Las centrales hidroeléctricas no producen impacto medioambiental. Respuesta escala Likert. Las centrales térmicas son las menos contaminantes. Respuesta escala Likert. La energía nuclear es una energía verde. Respuesta escala Likert. España tiene capacidad suficiente para poder autoabastecerse mediante fuentes de energía renovables. Likert Descartas completamente la energía nuclear como fuente energética en la actualidad. Respuesta escala Likert. Descartas completamente la energía nuclear como fuente energética en el futuro. Respuesta escala Likert.

Fuente: elaboración propia

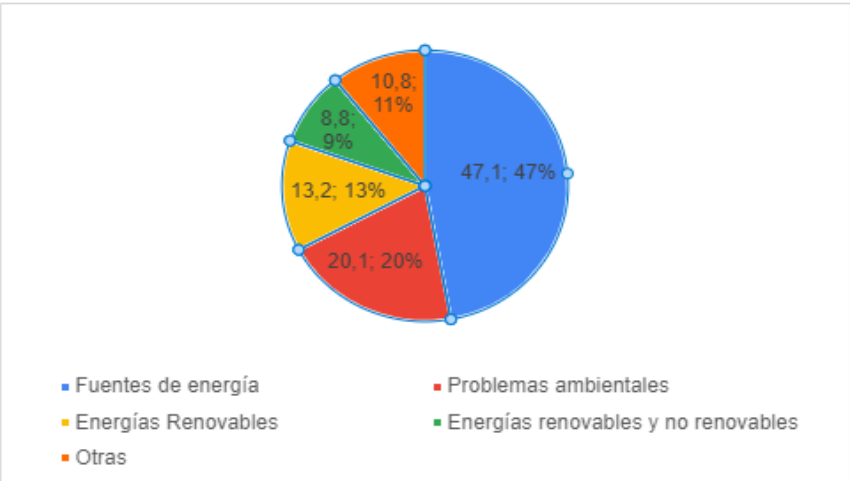
4. RESULTADOS

En primer lugar, hemos querido indagar acerca de la percepción inicial que el alumnado tiene sobre las fuentes de energía en España en base a una imagen, habida cuenta de que las concepciones visuales no habrán sufrido, en primera instancia, un proceso de reflexión y crítica. Así, antes de plantear distintas cuestiones relativas al conocimiento y

percepción sobre las fuentes de energía en España, y posibles problemas ambientales y sociales relacionados, se les ha instado a reflexionar sobre distintas imágenes (figuras 1-5) en las que se puede observar el impacto paisajístico que provocan distintas fuentes de generación de energía.

A tenor de las respuestas obtenidas hemos establecido cinco categorías (gráfico 1) que indicamos a continuación. En primer lugar, hemos agrupado aquellas en las que el alumnado identifica las imágenes como fuentes de energía sin entrar en ningún otro detalle, lo que sucede en un 47,1% de los casos.

***GRÁFICO 1**. Percepciones previas del alumnado sobre la generación de energía.*



Fuente: elaboración propia

Resulta si acaso más interesante las respuestas del 20,1% del alumnado, que hemos agrupado en una segunda categoría referente a las problemáticas ambientales. A las mismas, se refieren tanto de forma implícita (alumnado 48 y 112) como explícita (alum. 22, 35, 56, 69 y 128).

> "Una gran modificación del paisaje" [alum.48].
>
> "Gran impacto del terreno y diferentes tipos de energía" [alum. 112].
>
> "Se encuentran en mitad de lugares donde crean un impacto al paisaje, aunque producen energía que se necesita" [alum. 22].

> "Las fotografías me sugieren que han tenido que hacer una modificación del terreno para poder instalar las diferentes centrales. Por otro lado, pienso que algunas son beneficiosas ya que se obtiene la energía de manera natural y otras me parecen contaminantes" [alum. 35].

> "La central térmica carbonera contaminación del aire y modificación del paisaje natural y contaminación del suelo por todas ellas" [alum. 56].

> "Veo que se abusa del aprovechamiento del espacio natural y se sobreexplota" [alum. 69].

> "Me sugieren que, en su mayoría, aunque sean necesarias, la central nuclear y la térmica pueden contaminar, aunque las otras pueden ser renovables" [alum. 128].

Como se puede comprobar en los testimonios de las personas 35 y 128, en general subyace la idea dicotómica de "energías buenas" y "energías malas" (alumno/a 26, 29, 34, 121, entre otros) aunque en muchos casos reconocen el impacto paisajístico en todas las fórmulas (alumno/a 9, 45, 61, 67, 85, etc.), puesto que, no en vano, como admite una de las personas encuestadas "todos conllevan la explotación de recursos naturales y la destrucción de los hábitats anteriores" [alum. 60].

El porcentaje del 13,2 de las respuestas que identifica energías renovables en las fotografías puede venir motivado por un error conceptual del alumnado, postulado este que podremos verificar al contrastarlo con los resultados de las respuestas 5 ó 6.

Una cuarta categoría, agrupará a aquellas respuestas que identifican energías renovables y no renovables sin entrar en más detalle, pero en un nivel de análisis superior que, en la primera categoría, en un 8,8% del total.

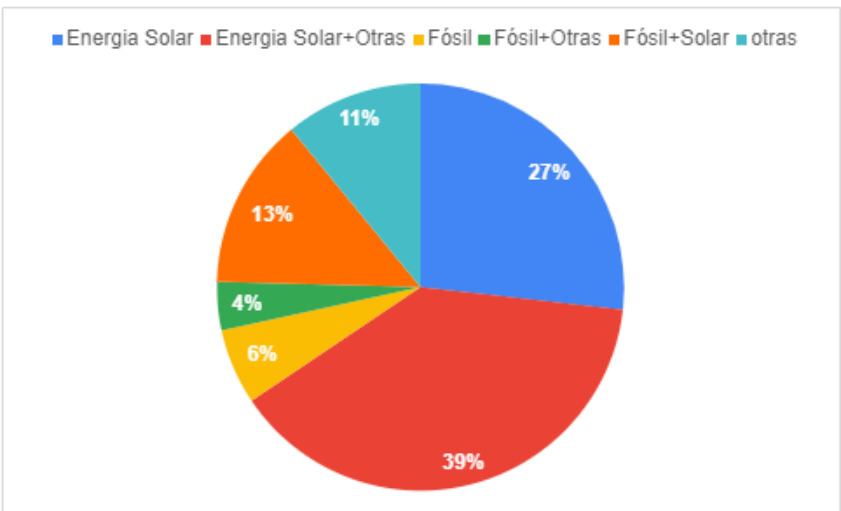
Por último, hemos incluido en otros, al 10,6% de las respuestas que no agrupamos en ninguna de las anteriores, tales como, "algunas imágenes son bonitas, aunque la mayoría explican la cantidad de recursos que necesitamos para vivir" (alum.49) o "miedo, incertidumbre" (alum. 50), destacando aquellos cuatro casos en que se alude al "progreso" (alum. 127), "investigación" (alum. 15), "avance científico" (alum. 117) o al "importante uso de la ciencia en el medioambiente y los beneficios que aportan" (alum. 98).

Pero ¿conoce el alumnado qué es realmente una energía renovable? En este sentido, sus respuestas (pregunta 5) focalizan en un 81% la idea de que dichas fuentes de energía no se agotan, un 8,1% apuntan como principal característica que no son contaminantes, mientras un 4,4% del total resaltan ambas características, de forma que se mantiene que "es aquella que se obtiene de forma ilimitada y no contamina" [alum. 112].

Las definiciones de un 5,6%, es decir, solo diez personas de las encuestadas se limitan al origen de dicha fuente de energía, a la que, en todos los casos, señalan que proviene de recursos naturales. En cualquier caso, la mayoría de las respuestas son limitadas o parciales

Sobre esta cuestión, a la pregunta sobre la procedencia de la mayor parte de las energías renovables (pregunta 6) se propusieron una serie de respuestas de opción múltiple (interior de la tierra, el mar, la atmósfera, el sol, combustibles fósiles, otros), con el objetivo de aclarar sus ideas sobre esta temática. Hasta un 79,3% del alumnado eligió la energía solar como principal fuente de energía renovables (sola o acompañada de otras fuentes) frente a un 27,5% que, en menor medida, estiman que la energía fósil es una energía renovable (sola o acompañada de otras fuentes).

***GRÁFICO 2**. Origen de las fuentes de energías renovables según el alumnado*



Fuente: elaboración propia

Como ya se comentó, sobre las energías renovables se resaltó que eran menos contaminantes, aspecto este sobre el que se indagó en la pregunta 7, en la que se cuestiona al alumnado por cuáles creen que son las energías más contaminantes, los resultados fueron los siguientes:

TABLA 2. *Fuentes de energía más contaminantes según el alumnado.*

Tipo de energía	Número de alumnado	Porcentaje
Nuclear	126	68,9
Nuclear + fósil	16	8,7
Fósil	31	16,9
Renovables	10	5,5
Total	183	100

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar, la energía nuclear es la más contaminante a juicio de los encuestados, 68,9%, que en 16,9% de los casos consideran en tal categoría la fósil, mientras que el 8,7% perciben ambas como las más contaminantes. Es interesante la consideración del 5,5% del alumnado que estima que las energías renovables son las más contaminantes, punto este al que volveremos más adelante.

5. DISCUSIÓN

Como apuntamos en la introducción, la cuestión de la producción energética, y en concreto, la viabilidad de la opción nuclear en contraposición o como complemento a las energías renovables, es uno de los temas más populares, complejos y polémicos en los últimos años en el contexto de la producción de energía. Especialmente la creciente necesidad energética causada por el aumento de la población mundial, los requerimientos energéticos de la emergente industria tecnológica (incluyendo la inteligencia artificial) y los daños ambientales causados por los combustibles fósiles.

En el caso de la energía nuclear y las renovables, estas opciones cobran especial importancia en el marco de la crisis climática, por la no contribución al cambio climático en su proceso productivo, aunque sí se contabilizan emisiones en otras fases del ciclo de vida completo. Por esta

razón, es importante abordar la complejidad asociada a la toma de decisiones sobre cuestiones energéticas de la manera más completa entendiendo las características fundamentales de las distintas opciones, como la capacidad de adaptación e influencia en las condiciones tecnológicas, políticas, legales, económicas y sociales de las áreas en las que se desarrollan (Chirinos et al., 2018).

Los resultados de la investigación nos muestran, en primer lugar, que la conciencia en sostenibilidad y producción energética del alumnado de Grado en Educación Infantil y el Grado en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba, todavía tiene un margen de mejora sustancial a corto y medio plazo.

Quizá el resultado más relevante, como se apuntó en el epígrafe anterior, tiene que ver con el alto porcentaje de error conceptual en las respuestas sobre la contribución de la energía nuclear y las energías renovables a la contaminación atmosférica y al cambio climático. Especialmente se da esta confusión respecto a la opción nuclear, con un 20,5% de respuestas que asocian este tipo de producción energética a la emisión de gases contaminantes de efecto invernadero; mientras que un 12,14%, menor pero también significativo, vinculan la producción energética de fuentes renovables al cambio climático.

Estos errores conceptuales ponen de manifiesto la necesidad de trabajar con el profesorado en formación las cuestiones relativas a la sostenibilidad de las fuentes de energía y su contribución a la crisis climática. Es cierto que son cuestiones complejas, ya que el hecho de que no haya emisiones de gases contaminantes en la fase productiva no implica que no haya emisiones en otras fases como la extracción de uranio para el caso nuclear; el transporte de materiales para la construcción de las centrales o la fase de gestión de residuos.

Por tanto, a la hora de plantear itinerarios de transición energética hacia sociedades descarbonizadas y más sostenibles, la identificación de formas de producción energética que no contribuyan a la crisis climática se antoja como un primer paso indispensable para profundizar posteriormente en detalles relativos a la descentralización de las fuentes de producción o el análisis de los ciclos de vida completos de cada una de

las opciones. Y el papel de futuro profesorado de infantil y primaria debe ser sustancial en este sentido, si se pretenden alcanzar las metas de la Agenda 2030.

En cuanto al análisis de las imágenes, a pesar de que un 20% ve problemáticas ambientales en las mismas, cuando son indagados de forma individual y reflexiva sobre los distintos tipos de fuentes de energía, los resultados cambian. Si bien un alto porcentaje estima que la energía nuclear es contaminante, también opinan lo mismo, aunque en menor medida, de las energías fósiles y renovables. Las problemáticas achacadas son similares en el caso de la energía fósil y la nuclear, exceptuando en lo relativo a la salud pública, que estiman es mucho más nociva la nuclear, sin reparar en los problemas de salud asociados a la energía fósil, cuya contribución a distintos tipos de patologías respiratorias derivadas de la contaminación atmosférica es muy elevada, por no hablar de los efectos presentes y futuros del cambio climático sobre la salud (Álvarez-Miño y Taboada-Montoya, 2021). Cambia en la percepción de energías renovables, si bien son conscientes de que tiene impactos ambientales asociados a la construcción e implantación de sus instalaciones, como el impacto paisajístico o la ocupación del territorio, y además también reparan en que hay un problema con la gestión de residuos de los materiales utilizados para esas mismas instalaciones, estos porcentajes están a gran distancia del señalado como primera causa.

Al analizar los resultados de las percepciones visuales, se interpreta que el alumnado es capaz, solo mediante la interpretación de imágenes, de identificar fuentes de producción de energía y de asociar las mismas a una problemática ambiental, aunque haya un porcentaje que no distinga, a priori, energías renovables y no renovables. También es de destacar que son conscientes de que en todos los casos presentados la gestión de residuos es una problemática relevante, aunque en principio no se entren en particularidades diferenciales ya que los porcentajes swon similares en los tres casos.

6. CONCLUSIONES

El propósito fundamental de este texto consistió en investigar la percepción del profesorado en formación sobre energía y sostenibilidad, en concreto sobre los impactos ambientales de las distintas fuentes de energía. Uno de los ejes centrales derivados de los resultados de este estudio radica en la existencia de una evidencia clara indicando que las percepciones de los estudiantes acerca del impacto de la producción de energía con combustibles no fósiles, que en efecto tienen afectaciones directas en el ambiente, a pesar de manera directa que no contribuyen a la crisis climática de manera directa.

Precisamente el hecho de que el profesorado en formación que ha participado en el estudio considerara que tanto la energía nuclear como las energías renovables contribuyen directamente al cambio climático, es uno de los hallazgos fundamentales de nuestro estudio, y constata la necesidad de una profundización en los contenidos y competencias sobre sostenibilidad y producción energética en la formación del futuro profesorado al menos en la Universidad de Córdoba.

Además, se observaron disparidades en los niveles de conocimiento sobre las energías más contaminantes, destacando sobre manera la nuclear sobre las de procedencia fósil, cuando, a pesar de que es cierto que la energía nuclear presenta distintos impactos ambientales en su producción, las de energía fósil destacan principalmente por su contaminación atmosférica y contribución al cambio climático, además de otros impactos coincidentes con los de la energía nuclear como pueden ser el agotamiento de recursos o el impacto de las instalaciones.

Sostenemos la premisa de que una instrucción más sólida sobre las fuentes de generación energética que no emiten gases de efecto invernadero en su proceso productivo, como pueden ser la energía nuclear y las renovables, puede contribuir a que los estudiantes tomen decisiones más fundamentadas respecto a la contribución de sus actuaciones y sus futuras actividades docentes diarias a la crisis climática, reduciendo así los posibles errores conceptuales que a día de hoy se detectan en su argumentario como se puede observar en las tablas 3 y 4. Al analizar las conexiones entre las creencias, la disposición para actuar y algunos índices

correlacionados, han surgido diversas cuestiones pedagógicas que merecen la atención a la hora de configurar los planes de estudio y docentes.

Es importante abordar estas limitaciones de conocimiento y las concepciones alternativas del alumnado universitario, al mismo tiempo que se reconoce la presencia de múltiples variables, posiblemente incluyendo características culturales, que podrían influir en las decisiones de los estudiantes. Aunque no se desprende directamente de este estudio, en el caso de la energía nuclear, es crucial que los profesores estén al tanto del "sesgo de creencia" que podría llevar a la oposición a su uso, pero la literatura también señala que dicho "sesgo" existe en la dirección opuesta, a favor de los recursos renovables. Además, si bien tener más conocimientos sobre estas opciones energéticas facilitaría la toma de decisiones informadas, resulta evidente que se requerirán enfoques pedagógicos más globales y críticos en lugar de simplemente transmitir información.

En referencia al sesgo de género en las consideraciones sobre la energía, nuestro análisis indica que las mujeres muestran una mayor propensión a oponerse al uso de la energía nuclear en comparación con los hombres, especialmente en contraste con aquellas de origen fósil (Graf. 4). No obstante, es importante destacar que un porcentaje significativo de mujeres respalda el uso de la energía nuclear. Cabe mencionar que la falta de datos de series temporales de alta calidad ha impedido examinar la estabilidad de la disparidad de género en las actitudes hacia la energía nuclear a lo largo del tiempo en el alumnado de grado.

A pesar de sus limitaciones, como el muestreo aleatorio incompleto y la probabilidad de que los encuestados respondan a los ítems de manera más informal que deliberada, así como el sesgo de deseabilidad social (Bang et al., 2000), el presente estudio ha proporcionado información relevante sobre las creencias y percepciones del profesorado en formación de diversos grados respecto a los procesos de producción de energía y de sus impactos ambientales y sociales y, por tanto, las implicaciones relativas a las necesidades a cubrir en los procesos de formación de profesorado para alcanzar las metas de sostenibilidad ambiental propuestas por los ODS y la Agenda 2030.

8. REFERENCIAS

Alonso-Sainz, T. (2021). Educación para el desarrollo sostenible: una visión crítica desde la Pedagogía. Revista Complutense de Educación, 32 (2): 249-259.

Álvarez-Miño, Lidice, & Taboada-Montoya, Robinson. (2021). Efectos del cambio climático en la salud pública, 2015-2020. Una revisión sistemática. Revista Española de Salud Pública, 95, e202103042.

Antúnez, M., Gomera, A., Vaquero, M. y Villamandos, F. (2018). Percepción del profesorado universitario sobre la Agenda 2030: el caso de la Universidad de Córdoba. Libro de resúmenes del IV Congreso Internacional de Estudios del Desarrollo (p. 108). Córdoba, España: Universidad Loyola.

Alsop, S. y Watts, M. (1997). Sources from a Somerset Village: A model for Informal Learning about Radiation and Radioactivity. Science Education, 81, pp. 633-650.

Bang, H., Ellinger, A., Hadjimarcou, J., & Traichal, P. (2000). Consumer concern, knowledge, belief, and attitude toward renewable energy: an application of the reasoned action theory. Psychology and Marketing, 17(6), 449–468.

Bennett, J., Lubben, F., & Hogarth, S. (2007). Bringing science to life: A synthesis of the research evidence on the effects of context-based and STS approaches to science teaching. Science Education, 91(3), 347–370. https://doi.org/10.1002/sce.20186.

Cebrián, D., Franco, A. J., Lupión T., Acebal, M. C., Blanco, A. (Coord.) (2021). Enseñanza de las ciencias y problemas relevantes de la ciudadanía. Graó.

Chirinos, Y., Meriño, V.H., Martínez, C. & Pérez, C. (2018). Emprendimiento sostenible para el desarrollo económico de las PYMES. Revista Espacios, vol. 39 (07).

De Posada, J.M. y Prieto Ruz, T. (1990). Exploraciones gráficas de ideas extraescolares de los alumnos sobre radiactividad. Enseñanza de las Ciencias, 8(2), pp. 127-130.

Dietz, T., Kalof, L., & Stern, P. C. (2002). Gender, Values, and Environmentalism. Social Science Quarterly, 83(1), 353–364. http://www.jstor.org/stable/42956291

Fielding, N., y Lee, R. (2007). Honouring the past, scoping the future. Plenary paper presented at CAQDAS 07: Advances in Qualitative Computing Conference, 7, 18-20.

Garcés, S. B. (2018). Ideas previas y cambio conceptual. Educación química, 15(3), 210-217.

García-Carmona, A. (2013). Educación científica y competencias docentes: Análisis de las reflexiones de futuros profesores de Física y Química. Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias, 10, 552-567.

García-Carmona, A. (2022). La naturaleza de la ciencia en las metas de aprendizaje de las sucesivas reformas curriculares en España: un análisis desde la tradición CTS. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS, 17(51), 77–94. https://ojs.revistacts.net/index.php/CTS/article/view/320

Mindt, L. & Rieckmann, M. (2017). Developing competencies for sustainability-driven entrepreneurship in higher education: A literature review on teaching and learning methods. Revista interuniversitaria. 29. 129-159.

Nhamo, G. & Mjimba, V. (Eds). (2020). Sustainable Development Goals and Institutions of Higher Education. Sustainable Development Goals Series. Springer International Nature Switzerland.

Pesa, M. y Cudmani; L., (1997), Sistematización de los resultados alcanzados en las investigaciones sobre concepciones alternativas, Memorias de REF X, Vol. II, pp. 2a-06.

Ramos Torres, D. I. (2021). Contribución de la educación superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde la docencia. Revista Española de Educación Comparada, (37), 89-110. https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27763.

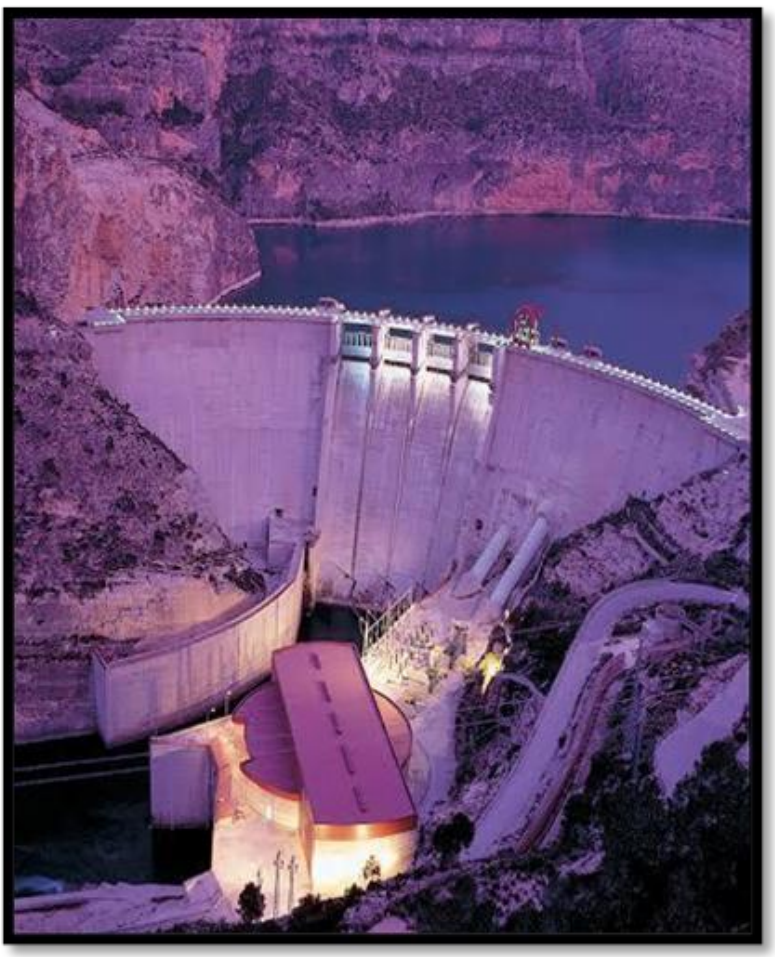
Sundström, Aksel, and Aaron M. McCright. (2016). Women and Nuclear Energy: Examining the Gender Divide in Opposition to Nuclear Power Among Swedish Citizens and Politicians. Energy Research & Social Science 11 (January): 29–39.

9. ANEXOS

Imágenes utilizadas en el cuestionario

Central nuclear de Garoña Central térmica de Carboneras (Almería)

Parque eólico de Baos y Pumar (Asturias) Centro solar de Guadix (Granada)



Central Hidroeléctrica Cortes de Pallás (Valencia)

EL ESTUDIO DE LA HISTORIA LOCAL DE CÓRDOBA A TRAVÉS DE SUS PLAZAS, EN LA FORMACIÓN DEL FUTURO PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

MIGUEL JESÚS LÓPEZ SERRANO
Universidad de Córdoba

ISABEL MARÍA MUÑOZ-GARCÍA
Universidad de Córdoba

SILVIA MEDINA QUINTANA
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

La plaza ha sido seleccionada por la ciudad como el espacio donde se ubican una variedad de elementos que perpetúan en la memoria las diversas funciones que han definido la vida urbana: civil, religiosa, administrativa, comercial, institucional, etc., mediante la colocación de elementos significativos como monumentos, edificios de gran singularidad artística y funcional, mobiliario, etc.

Desde una perspectiva física, espacial y urbanística, su diferencia de escala respecto al otro elemento definitorio del entramado urbano, la calle, la convierte en un lugar de encuentro, relación y vida social, reflejando la importancia del ágora, el foro, el zoco, la plaza mayor, en diversos contextos.

El concepto de patrimonio es amplio y ha evolucionado con el tiempo, como menciona Hernández (2002). Cambil y Tudela (2017) señalan que es un tema complejo y que ha cambiado desde la mera conservación de lo antiguo hasta incluir su significado simbólico, emocional e identitario. González Monfort (2007) lo considera una construcción social que proporciona comprensión sobre el funcionamiento de un grupo a lo largo del tiempo. Sin embargo, aunque la escuela parece ser un lugar

ideal para enseñar sobre patrimonio, ya que permite a los niños establecer una conexión temprana con su entorno, según algunas investigaciones y propuestas didácticas, la educación patrimonial no recibe la atención suficiente por parte del profesorado de educación primaria.

Es esencial que la formación inicial de los docentes incluya una base sólida en conocimientos tanto disciplinares como metodológicos dentro del ámbito de las Ciencias Sociales. Sin embargo, también es crucial que se les proporcione formación práctica para que puedan abordar situaciones reales de enseñanza-aprendizaje de manera efectiva.

Además, es vital fomentar la formación continua del profesorado a lo largo de su carrera profesional. Esto les permitirá actualizarse con nuevos conocimientos y habilidades, responder a las demandas cambiantes de la sociedad y la educación, y, por supuesto, perfeccionar su práctica docente.

En cuanto a los educadores noveles, su experiencia puede ser particularmente estresante, ya que están pasando por un proceso de adaptación al entorno del aula. Por esta razón, es importante que los centros educativos ofrezcan apoyo y acompañamiento a los docentes principiantes, proporcionando espacios para la formación y reflexión, donde puedan mejorar su desempeño y consolidar su identidad profesional.

De este modo, se refuerza la idea de que la formación del profesorado es un componente esencial en la enseñanza de las Ciencias Sociales y en cualquier área educativa.

Es importante tener en cuenta que la labor del profesorado universitario es compleja y demanda un conjunto de habilidades y competencias para poder realizarse con un grado aceptable de éxito. Asimismo, es crucial fomentar una cultura de excelencia académica en la enseñanza y transmisión del conocimiento. Resulta necesario analizar la práctica docente y buscar soluciones para mejorar las condiciones actuales de nuestra sociedad. La investigación en este campo puede ser clave para descubrir las causas de los problemas, así como para crear modelos y procesos que ayuden a mejorar la labor docente.

En base a estas consideraciones, creemos que la plaza, aunque no puede ser separada del resto del tejido urbano, se revela como un elemento

clave para comprender la ciudad, por lo que la proponemos como el centro para llevar a cabo una serie de actividades: estudios monográficos, recorridos, etc., que nos ayuden a entender la complejidad de los fenómenos que constituyen la realidad urbana.

Normalmente, en la plaza encontramos una serie de elementos que pueden hacer reflexionar al estudiante sobre el complejo proceso de construcción de la ciudad.

Desde una perspectiva funcional, la plaza, siendo el escenario de la vida social de los ciudadanos, ha sido un lugar de descanso. Después de que la circulación vehicular invadiera la ciudad, en algunas plazas se ha dividido su espacio en dos áreas, una para el descanso y otra para la circulación. Por lo general, se le ha dado más importancia al área de descanso con una variedad de mobiliario: bancos, farolas, áreas verdes, fuentes, monumentos, estatuas, etc. El análisis de estos aspectos puede llevar al estudiante a reflexionar sobre el papel simbólico y representativo que la plaza ha desempeñado, y le permite explorar aspectos históricos, literarios, científicos, entre otros.

Además, la plaza alberga o ha albergado una variedad de actividades significativas: comerciales, artesanales, festivas, conmemorativas de eventos políticos y religiosos, etc. Estos eventos, ya sean visibles o no en los elementos físicos de la plaza, también deben ser analizados, e idealmente, el estudiante debería ponerse en contacto con las fuentes primarias.

En general, las plazas a las que nos referimos tienen cierta importancia espacial y una cierta calidad arquitectónica o constructiva. Pero junto a estas, también existen otras plazas, generalmente más pequeñas, intersecciones o ampliaciones de calles, pasajes, etc., que han perdido su significado y funciones con el cambio de escala urbana. Sin embargo, creemos que también deben ser analizadas para demostrar el proceso evolutivo de construcción de la ciudad.

Asimismo, se debe transmitir al alumno que la plaza puede surgir como resultado de al menos dos procesos: o bien por la acumulación gradual y desorganizada de elementos urbanos a lo largo del tiempo, o como

resultado de una planificación urbana específica con la intención de crearla deliberadamente, dejando una marca en su morfología.

Estas y otras reflexiones nos llevan a considerar que el uso educativo de la plaza para comprender el patrimonio urbano es justificable.

La plaza seleccionada, la del Corazón de María, creemos que por sus características tanto en términos de forma como de función, abarca una amplia gama de estas posibilidades.

1.1. Plaza Corazón de María

La Plaza del Corazón de María, una de las más emblemáticas de Córdoba, se ubica en el extremo este del barrio de San Lorenzo y del casco histórico de la ciudad, en el lugar donde solía estar la antigua puerta de Plasencia. Esta puerta recibió su nombre porque fue asaltada por tropas provenientes de Plasencia durante la conquista cristiana de Córdoba. La plaza es un punto de convergencia para diversas calles y avenidas: las avenidas de Barcelona y Comandante Marín Alcázar, la Ronda del Marrubial, y las calles María Auxiliadora, Agua, Frailes y Álvaro Paulo. A lo largo del tiempo, la plaza ha tenido diversos nombres. En el siglo XV, se la conocía como Plaza de los Olmedos o de los Olmos, posiblemente por el apellido de una familia residente en la zona o por los árboles que crecían allí.

En 1608, los Trinitarios descalzos se establecieron en el lugar y, temporalmente, usaron la ermita cercana de Nuestra Señora de Gracia como iglesia, lo que llevó a que la plaza fuera conocida como Plaza de los Padres de Gracia en el plano de Karvinsky. Sin embargo, este nombre compitió con el de Corazón de María, que es el nombre oficial y proviene de la presencia de misioneros con este título en el convento a finales del siglo XIX. Hoy, estos misioneros residen en San Pablo.

Popularmente, la plaza ha tenido otros nombres que son incluso más conocidos que el nombre oficial de Corazón de María. Uno de estos nombres es "Alpargate", por el tipo de calzado que usaban los trabajadores que frecuentaban la zona. Otro nombre es "Rescatado", debido a la imagen devota de Jesús Cautivo que se venera en la iglesia conventual de los Trinitarios.

Frente a la antigua Puerta de Plasencia, esta plaza era la entrada principal a Córdoba para quienes llegaban desde el este. Desde aquí, se originaban las principales vías que conectaban la collación de San Lorenzo con las de San Andrés y Santa Marina. A mediados del siglo XV, este lugar albergaba la carnicería de la collación, y probablemente también las Tendillas de San Llorente, junto con algunas tabernas que le daban vida a esta animada plaza. Este dinamismo se veía intensificado por las ejecuciones realizadas por el Santo Oficio, ya que el lugar de ejecución de la Inquisición se ubicaba fuera de la ciudad, cerca de la Puerta de Plasencia.

En 1608, la orden trinitaria fue fundada por Fray Juan Bautista de la Concepción. Inicialmente, solo era un hospicio, pero pronto se expandió para convertirse en un convento. A mediados de siglo, comenzaron las obras de construcción, resultando en el establecimiento más prominente y noble en el perímetro de la plaza. El diseño de la fachada del templo conventual, que abarca casi todo el lado norte de la plaza, fue realizado en 1647 por Sebastián Vidal, maestro mayor de obras de Córdoba. La piedra utilizada provino de las canteras del Arroyo del Moro, tallada por los canteros Juan García y Pedro de la Toba. El diseño presenta un conjunto espectacular con tres calles, cada una con sus frontones y dos alas en los flancos. La estructura es predominantemente plana y vertical, con solo la espadaña rompiendo la simetría debido a su posición lateral. La calle central corresponde a la entrada de la iglesia, cuya ornamentación refleja la vitalidad del sur en contraste con el estilo más refinado de la corte.

La fachada del templo parece inspirada en la portada de la Encarnación en Madrid, obra de Fray Alberto de la Madre de Dios basada en el modelo de Francisco de Mora, aunque aquí se acentúa el número de frontones y hornacinas, y se enriquece la moldura del hastial. La decoración escultórica, que incluye figuras como la Santísima Trinidad, San Juan de Ávila, San Félix de Valois, Virtudes Teologales, el Custodio de Córdoba, San Miguel y la Virgen de Gracia, muestra un notable horror al vacío, llenando los nichos y cubriendo los paramentos.

Las calles laterales de la fachada, aunque más sobrias, realzan el ornamento de la calle central. Estas áreas incluyen alerones con pendientes

pronunciadas y entradas a las distintas áreas del convento. Estas entradas son versiones simplificadas de las laterales de la iglesia, con frontones partidos y hornacinas que albergan a Santa Catalina y Santa Inés, mártires veneradas por la orden.

En el interior del templo, destacan diversas obras de arte, como una imagen de la Inmaculada de Pedro Roldán y cuatro pinturas de los Evangelistas por Alonso Gómez de Sandoval, quien está enterrado en una de las capillas. Sin embargo, a nivel popular, la devoción por el "Rescatado" y el "Esparraguero" es más fuerte que por otras imágenes. El "Rescatado" es una réplica del Cristo de Medinaceli, rescatada en 1682 por los trinitarios, quienes también promovieron su culto. La imagen en Córdoba fue esculpida por Fernando Pacheco en 1713. El "Esparraguero" es un crucifijo de origen americano, fabricado con cañahueja, donado al convento en 1618 por Francisca de la Cruz.

Hacia 1950, Víctor Escribano Ucelay llevó a cabo la última remodelación de la plaza, describiendo las obras de la siguiente manera: "(...) como había diferentes niveles y un desnivel, construí una superficie plana y trabajé sobre ella, creando escalinatas donde eran necesarias y cerrando este conjunto con un muro de contención que se coronaba con una especie de banco". Durante esta reforma, se colocaron una fuente y un pequeño monumento de San Rafael para decorar el jardín. Ambos elementos fueron trasladados desde otros lugares de la ciudad. La fuente provenía del campo de San Antón, tallada en 1747; su estilo barroco refleja el gusto cordobés, aunque los remates piramidales de los pilares le dan un toque exótico con influencias del barroco novohispano.

El monumento del Custodio de Córdoba, originalmente ubicado cerca del estadio del Arcángel, sigue el estilo típico de los "triunfos cordobeses": muestra a San Rafael en actitud itinerante, con la mano derecha sobre el pecho y sosteniendo la cartela del Juramento. Se eleva sobre un pedestal, y la base, junto con la robustez de los pliegues de la escultura, sugieren un diseño neoclásico.

2. OBJETIVOS

Se establecieron una serie de objetivos para mejorar las actividades prácticas de enseñanza-aprendizaje. Estas actividades se organizaron en etapas específicas que abarcaban funciones para trabajar contenidos relacionados con el patrimonio, como se explica en el epígrafe siguiente. Los objetivos definidos fueron los siguientes:

Objetivos Generales:

- Desarrollar una metodología práctica que resalte la enseñanza didáctica del patrimonio urbano de la ciudad de la Mezquita, dirigida al profesorado en formación del grado de Educación Primaria, utilizando el análisis de la plaza como elemento central.

Objetivos Específicos:

- Integrar los contenidos curriculares tratados en el aula mediante actividades en el espacio público.
- Fomentar la exploración histórica y patrimonial del entorno local para despertar el interés de los estudiantes por descubrir el pasado.
- Mejorar las habilidades interdisciplinarias relacionadas con temas históricos.
- Evaluar el nivel de interés de los estudiantes hacia el itinerario o visita, considerando su papel como futuros docentes de Educación Primaria.

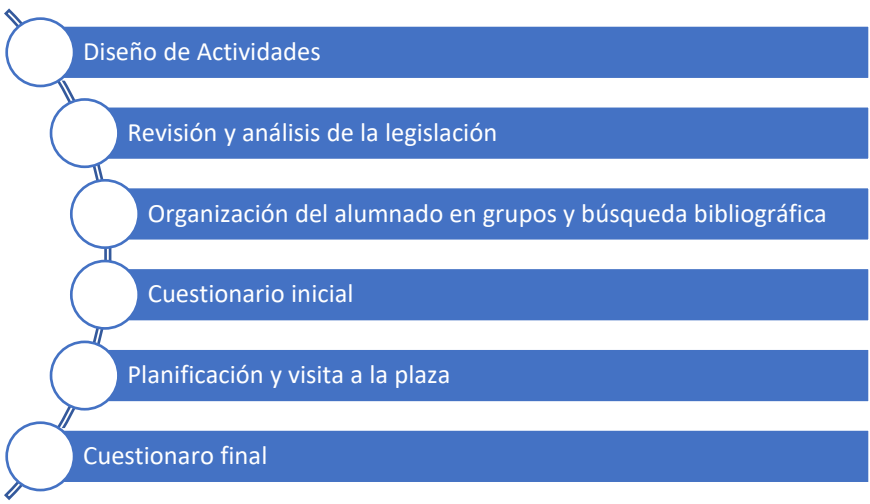
3. METODOLOGÍA

El método propuesto se basa en la recopilación de datos mediante un cuestionario, siguiendo un enfoque interpretativo y descriptivo. Esta estrategia combina elementos cualitativos y cuantitativos para obtener conclusiones que apoyen las hipótesis planteadas, evalúen el avance de la innovación y orienten la implementación de acciones formativas para mejorar el conocimiento de los elementos que constituyen nuestro patrimonio.

La experiencia se realizó con dos grupos de aproximadamente 120 estudiantes del tercer curso de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales, dentro del Grado de Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad de Córdoba, durante los años académicos 2022/2023.

Se llevó a cabo una investigación bibliográfica y se seleccionó una muestra significativa para delimitar el alcance de la práctica educativa. El objetivo era ofrecer a los estudiantes una comprensión de las diversas dimensiones históricas y temporales mediante una visita didáctica a la plaza seleccionada.

FIGURA 1. *Secuenciación de actividades*



Fuente: Elaboración propia

Posteriormente, en clase se revisó el Decreto 97/2015, del 3 de marzo, que establece la ordenación y las enseñanzas para la Educación Primaria en Andalucía. El contenido se centró principalmente en el área de Ciencias Sociales, específicamente en el Bloque 4: Las huellas del tiempo, y el Bloque 3: El mundo en el que vivimos. También se abordaron objetivos relacionados con el conocimiento de la historia de Andalucía y España a lo largo de diversos periodos históricos.

Para llevar a cabo la actividad, se formaron grupos de entre tres y cinco estudiantes, a quienes se les pidió que examinaran el currículo y seleccionaran la información que consideraran más relevante para planificar la visita a la Plaza Corazón de María. Los grupos también debían justificar teóricamente por qué habían elegido ese tema. La planificación previa de los itinerarios y la selección de artículos y sitios web complementarios fueron factores clave que enriquecieron la experiencia educativa.

Además de los elementos ya mencionados, se llevó a cabo una investigación previa y un ejercicio de debate en el aula como primer paso para familiarizarse con el patrimonio local. Este enfoque permitió a los estudiantes explorar y discutir sobre la riqueza patrimonial de su entorno cercano. Se emplearon diversas herramientas informáticas, como cuestionarios en la plataforma Google Forms, para identificar posibles errores y áreas de mejora en el uso de recursos pedagógicos futuros.

La oportunidad de realizar la actividad en un entorno real, donde los estudiantes podían observar, tocar (en algunos casos) y experimentar sensaciones que no se pueden recrear en el aula, ofreció un nivel adicional de motivación. Esta experiencia práctica facilitó un aprendizaje más profundo y estimuló el interés del alumnado por la exploración del patrimonio.

Tras finalizar la actividad, se recopiló información utilizando un cuestionario final de evaluación que contenía 32 preguntas. Se recibieron 116 cuestionarios, los cuales fueron codificados y analizados, incluyendo preguntas de contenido abierto. El cuestionario se dividió en cuatro bloques temáticos: formación en patrimonio, itinerario didáctico, desarrollo competencial y la plaza Corazón de María y la didáctica, para completar el total de 32 preguntas.

Con la ayuda de esta herramienta, se evaluó el nivel de conocimiento adquirido antes y después de la visita al enclave, así como la participación en actividades relacionadas con el patrimonio histórico local. En el cuestionario inicial, se plantearon diez preguntas de respuesta corta y cuatro preguntas de valoración. En el cuestionario final, realizado tras la visita a la plaza, se incluyeron treinta y dos preguntas con respuestas

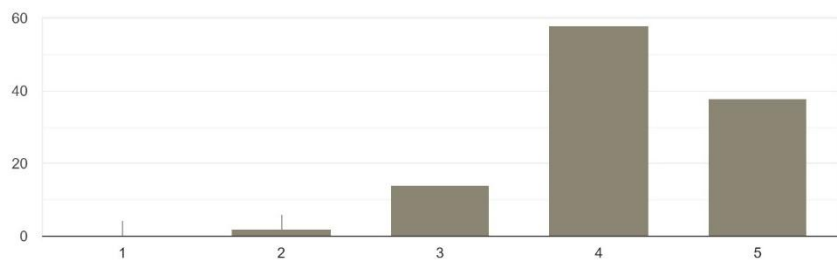
cortas y largas, además de preguntas de valoración que usaban una escala del 1 al 5 para indicar el grado de acuerdo o desacuerdo.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los itinerarios educativos son instrumentos efectivos para enriquecer la enseñanza de las Ciencias Sociales. Además de incrementar la motivación, también promueven la participación activa de los estudiantes en el aprendizaje de conceptos teóricos como la historia y el patrimonio. Esta metodología favorece el desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico y social.

En cuanto a las características demográficas de los participantes, se observó que la mayoría eran mujeres (69,3%) y que la mayoría (79,6%) tenía entre 20 y 23 años, siendo menos frecuente la participación de estudiantes de mayor edad.

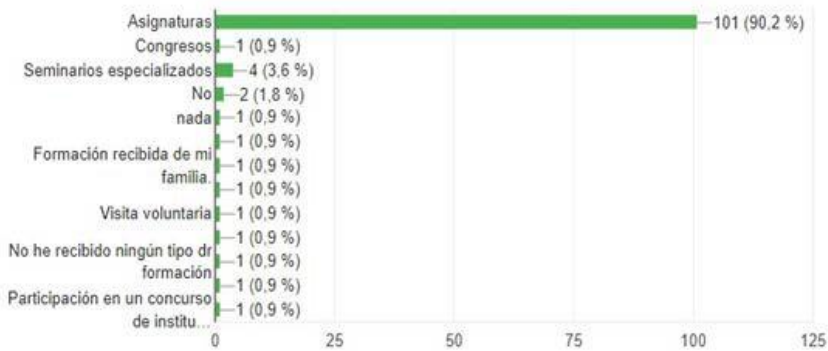
***GRÁFICO 1**. El itinerario en la Plaza Corazón de María permite trabajar contenidos no explícitos del currículum*



Fuente: Elaboración propia

Una cuestión importante en nuestra investigación se centró en la educación sobre patrimonio recibida durante la Educación Primaria. Al examinar las respuestas, se encontró que un porcentaje significativo de estudiantes, el 69,3% (98 personas), indicó que habían recibido formación sobre patrimonio e historia local en la escuela primaria, mientras que el 30,7% (32 personas) afirmó que no había recibido dicha educación.

***GRÁFICO 2**. Tipo de formación recibida en patrimonio*



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la formación que los estudiantes recibieron sobre patrimonio durante los cuatro años del grado de Educación Primaria en la Universidad de Córdoba, es importante señalar que no hay una asignatura específica que cubra este tema. Por esta razón, las respuestas obtenidas en la encuesta revelan que la formación no es uniforme y varía según los contenidos que cada docente elija abordar en las asignaturas que pueden tener cierta relación. Resulta interesante que más del 67% de los encuestados dijeron haber recibido una formación adecuada en patrimonio histórico, mientras que el 33% restante consideró que no, pese a que no hay una asignatura específica para tratar este tema.

De igual manera, se evaluó la opinión de los estudiantes sobre la eficacia de los itinerarios como herramienta pedagógica para abordar la perspectiva de género y la visibilización de otros actores igualmente importantes en la historia. Los resultados muestran que el 89,7% de los estudiantes está de acuerdo en que esta metodología es eficaz para trabajar contenidos transversales. Esto sugiere que los estudiantes reconocen el valor del patrimonio histórico y la historia local como elementos clave para comprender identidades, técnicas y recursos, además de fomentar actitudes transversales.

En resumen, los resultados revelan un interés general por el patrimonio histórico y su utilización en la educación integral de la ciudadanía. Esto

resalta la importancia de esta metodología para promover una visión inclusiva de la historia y abordar temas de diversidad y equidad.

Se proporcionaron varias opciones a los estudiantes para asegurarse de que se habían preparado adecuadamente para la práctica educativa antes de visitar la plaza Corazón de María, como la búsqueda de información en línea, la lectura de monografías o artículos, y el uso de otros recursos que consideraran necesarios para tal propósito. Los resultados revelan una diferencia significativa en el interés del alumnado entre los contenidos prácticos y las actividades más teóricas que se realizan en el aula. En general, los estudiantes parecen estar más interesados en enfoques prácticos.

Al abordar el tema de la formación, se planteó la pregunta de si la visita al museo arqueológico había permitido a los estudiantes comprender de manera diferente la historia de la ciudad de Córdoba. Las respuestas variaron: aproximadamente el 44% de los encuestados consideró que la visita fue útil y les ayudó a entender mejor la historia de su ciudad, mientras que un 32% encontró la actividad motivadora para complementar sus conocimientos y buscar información sobre el patrimonio local. Por otro lado, el 15,6% señaló que, tras la práctica, prestaría más atención a cuestiones relacionadas con el legado histórico de la ciudad.

El porcentaje de estudiantes que tuvo una opinión negativa sobre la actividad o que no la consideró útil para entender la historia de Córdoba de manera diferente es solo del 2,4%.

5. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos muestran que los estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Córdoba, que cursan la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, respondieron positivamente a la enseñanza que utiliza un enclave patrimonial como la plaza de su ciudad como recurso pedagógico. Han comprendido que los enclaves patrimoniales no son solo espacios para preservar y exhibir patrimonio histórico, sino que también son un recurso educativo valioso que pueden utilizar en su futura labor docente. Incluso algunos

estudiantes que habían visitado el sitio anteriormente no habían percibido su potencial educativo hasta esta experiencia de enseñanza.

El texto resalta que el objetivo principal de la actividad educativa presentada fue promover un acercamiento al patrimonio histórico que resultara motivador y generara un aprendizaje significativo. Por lo tanto, es lógico suponer que cualquier iniciativa que contribuya a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación patrimonial a este nivel es un paso adelante hacia el respeto por el patrimonio, la adquisición de valores y el desarrollo del pensamiento crítico.

Los estudiantes, según sus respuestas en el cuestionario, también reconocen que la preparación previa del profesorado y del alumnado es esencial para realizar una actividad de manera eficaz. Además de aprender sobre el patrimonio, los alumnos adquirieron conocimientos sobre la historia de Córdoba durante la visita a la plaza, de una forma entretenida y diferente gracias a la exposición temática y cronológica. Los estudiantes encontraron la actividad educativa y entretenida.

También podemos señalar que la experiencia educativa realizada por los estudiantes de tercer año de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales todavía tiene margen de mejora para que los itinerarios educativos sean una práctica común en la mayoría de las escuelas de la ciudad de Córdoba. Se identificaron varios obstáculos principales: la falta de formación específica en patrimonio histórico, la falta de motivación para estudiar disciplinas teóricas como la historia, el desconocimiento del patrimonio local. A pesar de estos desafíos, es alentador ver que los futuros profesores están interesados en enseñar historia local y patrimonio, y están dispuestos a adoptar nuevas metodologías y objetivos en su práctica docente.

Es urgente actuar para cambiar esta situación, ya que existen muchas opciones pedagógicas que los centros educativos pueden utilizar para hacer que las visitas o itinerarios didácticos a los enclaves patrimoniales de la ciudad sean una opción viable para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Este cambio puede ser impulsado desde la universidad, a través de los programas de educación, como se demuestra en este estudio, fomentando la comprensión de las metodologías necesarias para organizar itinerarios

escolares y motivando a los estudiantes de educación a participar en la planificación de estos recursos. Así, creemos que el alumnado se familiarizará con esta práctica y podrá aplicarla en el futuro cuando ejerza profesionalmente en sus centros educativos, convirtiendo los itinerarios y visitas en una realidad educativa en las escuelas.

Con base en los resultados obtenidos en esta experiencia educativa fuera del aula, podemos afirmar que los estudiantes han cambiado su percepción inicialmente negativa sobre el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Ahora valoran positivamente la existencia de diversas prácticas docentes atractivas que facilitan el estudio de disciplinas teóricas como la historia, la geografía y el patrimonio.

Para aplicar estas metodologías en la educación primaria, es esencial abordar dos aspectos fundamentales. En primer lugar, se debe capacitar al profesorado de manera eficaz para que adquiera las habilidades y conocimientos necesarios para impartir una educación patrimonial atractiva y constructiva, tanto dentro como fuera del aula. Estas competencias deben desarrollarse durante su proceso de formación docente. En segundo lugar, esta experiencia didáctica representa un primer paso para seguir avanzando en esta dirección y obtener resultados más concretos a medida que se perfeccionan las prácticas educativas.

Para concluir, el objetivo principal al llevar a cabo esta práctica educativa fue concienciar a los futuros docentes sobre la importancia de incluir visitas patrimoniales didácticas en sus métodos de enseñanza. Creemos que estas visitas son cruciales para lograr un aprendizaje significativo y también para su propia formación personal y pedagógica.

8. REFERENCIAS

Baena Alcántara, M.D., Museo Arqueológico de Córdoba: un relato que continúa (o 150 años no son nada), en Boletín del Museo Arqueológico Nacional. Número extraordinario 150 años de museos arqueológicos en España, 35, 2017, pp. 94-109.

Cambil, M.E., Tudela, A. (coords.): Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas. Madrid. pirámide, 2017.

Cuenca López, J.M., El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial". Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. N.º 19, 2014. pp. 76-96.

Fontal Merillas, O., Ibáñez-Etxeberria, A., Martínez Rodríguez, M. y Rivero Gracia, P., El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del curriculum a la formación de maestros. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20(2), 2017. pp. 79-95.

Gil Carmona, F., Museos y formación del pensamiento social en educación primaria una propuesta de intervención didáctica (Tesis). 2018.

González Monfort, N., L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural. Tesis doctoral. Barcelona. Universitat Autónoma de Barcelona, 2007.

Hernández Cardona, F. X., Museografía didáctica. En N. Serrat Antolí y J. Santacana Mestre (coords.), Museografía didáctica. Ed. Ariel. 2005. pp. 23-61.

Hernández, F., El patrimonio cultural: la memoria recuperada. Gijón. Trea, 2002.

López Serrano, M.J.; Guerrero Elecalde R., El Museo Arqueológico de Córdoba para trabajar la historia local en Educación Primaria. REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, 7, 2020. pp. 153-170.

Lucas Palacios, L. y de Alba Fernández, N., Educación patrimonial para formar ciudadanos críticos. ÍBER: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, (89), 2017. pp. 26-31.

Moril Valle, R., Buenas prácticas en la didáctica de las ciencias sociales. Revista EDETANIA, 40, 2011.

Pagès, J. (2000). La formación inicial del profesorado para la enseñanza del patrimonio histórico y de la historia, en Treballs d'Arqueologia, núm. 6, pp. 205-217.

Pagès, J., La formación inicial del profesorado para la enseñanza del patrimonio histórico y de la historia. Treballs d'Arqueologia, 6, 2000. pp. 205-217.

Pedreño Ros, D. (2015). Aportaciones Didácticas de la Historia Local y Familiar al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias Sociales. Experiencias en Tres Centros Educativos de la Región de Murcia de Educación Primaria, Secundaria y PCPI. Tesis defendida en la Universidad de Murcia. URI: http://hdl.handle.net/10201/46981

Poblet Romeu, M.J. (2004). El patrimonio histórico, una herramienta para la enseñanza de la historia. En Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, núm. 40, pp. 116-122

Prats, J. (1996). El estudio de la Historia local como opción didáctica. ¿destruir o explicar la historia". En: Iber Didáctica de las ciencias sociales, geografía. e historia, núm. 8, abril 1996.

Prats, J., El estudio de la Historia local como opción didáctica. ¿destruir o explicar la historia. Iber Didáctica de las ciencias sociales, geografía. e historia, (8). 1996.

Prego Axpe, A.; Muñoz Martínez, R., La didáctica del museo y del yacimiento arqueológico. Marq, arqueología y museos. Museo arqueolóquico de Alicante – MARQ. 2006. pp. 169-181.

Pustz, M., Introduction: Comic Books as History Teachers. En M. Pustz (Ed.). Comic Books and American Cultural History: An Anthology. Nueva York: Continuum. 2012. pp. 1-8.

Rico Cano, L.; Ávila Ruiz, R.M. (2003). Difusión del Patrimonio y educación. El papel de los materiales curriculares. Un análisis crítico, en Ballesteros, E. et alii (coords.). El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Castilla-La Mancha, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 31-40.

Rivero, P. (2008). Propuesta para una integración del patrimonio arqueológico en el Nuevo currículo de Educación primaria. En R.M. Ávila, A. Cruz y M.C. Díez (Eds.) Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio (pp.391-400). Jaén: Universidad de Jaén / Asociación universitaria de profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Tejada Cuesta L. (2009). Las salidas, un recurso para el aprendizaje en educación infantil. Innovación y experiencias educativas. Revista digital. 14, 1-11.

EL CINE COMO CATALIZADOR PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y CULTURA ESPAÑOLA CONTEMPORÁNEA: UNA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA PARA UN CURSO DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

FRANCISCO DAVID MESA MUÑOZ
UCO-Idiomas

1. INTRODUCCIÓN

La producción cinematográfica ha sido frecuentemente asociada con la capacidad de mostrar y reflejar los rasgos culturales, políticos, económicos, filosóficos e intelectuales de la sociedad en un período determinado de la historia. Así, dentro del marco de una clase de español avanzado para estudiantes de la University of South Carolina, se realizó una programación didáctica en la que se pretendía hacer un recorrido histórico que repasara los principales eventos que sucedieron en España desde 1898 hasta nuestros días valiéndonos de diferentes películas representativas de cada período histórico.

Resulta innegable que el séptimo arte se ha afianzado como uno de los principales reclamos del entretenimiento en la sociedad del último cuarto del siglo XX y principios del siglo XXI. Esto, unido al imparable auge del consumo de contenido visual por parte de los jóvenes, convierte al cine en una herramienta interesante y poderosa con fines docentes en la actualidad. Además, el gran aumento de obras cinematográficas, también posibilita, mediante una selección cuidadosa, el estudio de ciertas disciplinas concretas, como en este caso pasa a ser la historia. De este modo, el presente trabajo no se encuentra aislado, sino que sigue la estela de otros que tienen como denominador común el

cine y la historia (Grupo Imágenes de la Historia, 1998; Bello Cuevas, 2017; Cortés Galán 2018).

Antes de pasar al desarrollo de esta programación didáctica, se hace imprescindible tener ciertas consideraciones a la hora de usar el cine como herramienta didáctica para estudiar la historia, ya que, como nos advierten desde el trabajo de Grupo Imágenes de la Historia (1998), el director de cine es un creador y no un historiador (p. 90) y por ello hay que tomar con cautela la exactitud de las verdades históricas mostradas en la obra. Bello Cuevas (2017) por su parte también aboga por no ceñirnos a una única película para estudiar la historia a través del cine (p. 45). Es por esto que para la presente programación didáctica se utilizó una metodología de triangulación para alcanzar el conocimiento, proviniendo la información de diferentes fuentes, tales como los filmes, las lecturas académicas, las presentaciones orales por parte de los compañeros y las explicaciones del profesor. De este modo, vamos todavía un paso más allá si cabe a lo propuesto por Cortés Galán (2018), al introducirse más elementos para la construcción del conocimiento: "El cine como fuente histórica no es por sí misma la Historia, pero puede contextualizarse históricamente y con la guía del profesor el alumno puede encontrar algunos elementos importantes para el aprendizaje de la Historia, ya sea nacional o mundial" (p. 67).

De igual manera, habida cuenta que estamos en el contexto de una clase de ELE, la proyección de películas en la lengua meta satisface a su vez la consecución de unos objetivos lingüísticos. Además, el empleo de frases hechas y coloquialismos característicos de la lengua oral empleada en el cine redobla el interés de este como instrumento didáctico en la clase de ELE ya que el aprendizaje de estos resulta más complicado a través de la vía tradicional de aprendizaje reservada a los libros de texto.

Afortunadamente, existen numerosos estudios sobre la utilización del cine en las clases de idioma (Baddock, 1996; Bustos, 1997; Castiñeiras Ramos y Herrero Vecino, 1998; Amenós Pons, 1999; Singh y Matur, 2010) que han servido como guía y ayuda para la elaboración del presente trabajo. Así pues, sin mayor dilación, pasaremos al desarrollo de la mencionada programación.

2. OBJETIVOS

Aunque la presente asignatura se inserta en el programa de Español de la University of South Carolina, sus objetivos principales no son los puramente lingüísticos. A modo de aclaración, los estudiantes a los que iba dirigida la clase, ya habían completado previamente los cursos de Conversación Avanzada, Escritura Avanzada y Gramática Avanzada para poder cursar dicha asignatura, por lo que su nivel de lengua se presuponía adecuado para la comprensión de las películas en su versión original con subtítulos en español sin grandes dificultades. Asimismo, parte de la clase ya había cursado la asignatura optativa de Civilización y cultura de España, lo cual le permitiría contar con conocimientos previos sobre la temática de algunas películas y otra parte de la clase la cursaría potencialmente en el futuro. Para estos últimos, este curso les servirá de ayuda para encarar futuras clases con contenidos históricos y culturales relativos al país ibérico.

Dicho esto, también habría que tener en cuenta la persecución de unos objetivos secundarios referentes a las distintas dimensiones en las que se fundamenta la competencia en comunicación lingüística, a saber: la comprensión oral; la comprensión escrita; la expresión oral; la expresión escrita y la interacción oral.

Por consiguiente, tras la realización del curso se pretende que los discentes hayan alcanzado los siguientes objetivos didácticos:

- Demostrar conocimiento de ejemplos variados de la producción cinematográfica española en relación con los estudios culturales;
- Leer, comprender y sintetizar las principales ideas de ensayos académicos críticos relacionados con los temas presentados en los filmes que se estudiarán durante el curso;
- Mostrar la habilidad de debatir y dialogar de manera crítica sobre múltiples aspectos de la cultura española, articulando análisis de los temas que aparecen en las películas a través de ensayos escritos y presentaciones orales en español;

- Emplear correctamente estructuras gramaticales avanzadas tanto a nivel oral como escrito;
- Incorporar expresiones idiomáticas y léxico culturalmente apropiado a su producción oral y escrita;
- Escribir ensayos argumentativos bien desarrollados sobre una variedad de temas relativos a los filmes y la sociedad española;
- Desarrollar estrategias para dialogar y debatir en español sobre temas complejos;
- Robustecer las habilidades para llevar a cabo análisis comparativos de diferentes obras.

3. METODOLOGÍA

Antes de pasar a los distintos componentes de los que constará el curso, considero oportuno hacer una descripción detallada sobre el mismo. De este modo, se trata de un curso centrado en la producción cinematográfica española reciente en el que se entablará un diálogo sobre temas profundos como la guerra, la violencia, el poder, la descolonización, las desigualdades, la identidad, los derechos humanos, la inmigración, la raza, el género y la globalización a través de filmes ambientados principalmente en España. Las películas se abordarán desde la lente crítica de los estudios culturales, conectando el contenido y la forma de estas con la realidad cultural material y simbólica descrita en la gran pantalla. Los estudiantes deberán reflexionar sobre los temas que se (re)presentan en las películas a través de lecturas académicas relacionadas con estas, discusiones de clase, pequeñas reacciones siguiendo el formato del ensayo y un ensayo final más largo en el que establecerán comparaciones sobre un mismo tema tratado desde diferentes perspectivas en dos o más filmes estudiados durante el curso.

En cuanto a la distribución de la nota, se intentó diversificar con elementos de evaluación variados, para así evitar la concentración del peso de esta en una o dos pruebas, pretendiendo premiar el esfuerzo

constante durante el semestre. Del mismo modo, esta aproximación concede mayor margen de maniobra a los estudiantes en caso de tener un mal día en una de las pruebas objeto de evaluación. Así las cosas, los elementos de evaluación con sus correspondientes porcentajes fueron los siguientes:

- Presentación oral - 15%: Los estudiantes realizarán una presentación oral de diez minutos sobre uno de los temas de libre elección que aparecen en la programación didáctica y que estará relacionado con uno de los temas de la película objeto de estudio de esa semana. Dicha presentación será el resultado de una investigación propia que conducirá el estudiante y de la que el resto de la clase podrá beneficiarse al proveer información crucial para una mejor comprensión de los aspectos sociohistóricos y socioculturales tratados en el film. A su vez se estará trabajando la producción y comprensión oral. Los estudiantes se deberán inscribir para su presentación oral durante la primera semana de clase.

- Reacción a la(s) película(s) - 30% (3 en total, 10% cada una): Los estudiantes entregarán tres ensayos analíticos cortos de dos páginas aproximadas en los días que aparecen en el calendario. En estos ensayos se analizará un tema específico tratado en una película del curso entablando un diálogo con las lecturas académicas y las discusiones de clase relacionadas con tal película. De este modo se trabajará su producción escrita y capacidad de análisis y reflexión.

- Examen parcial 20%: Los estudiantes tendrán un examen parcial que versará sobre los filmes y lecturas cubiertas en clase hasta la clase anterior a dicho examen.

- Trabajo final - 20%: Los estudiantes escribirán un ensayo final comparativo de una extensión entre las ocho y diez páginas en el cual se llevará a cabo un análisis en profundidad de un tema que aparezca en dos o más películas visionadas a lo largo del curso. En este ensayo se entrará en diálogo con las lecturas académicas relacionadas con las películas. Además, se

deberán utilizar otras fuentes académicas que no hayan sido provistas por el instructor, fruto de la investigación propia realizada por los discentes de manera autónoma.

- Asistencia y participación - 15%: La asistencia de manera regular y la participación activa en clase son esenciales para el correcto aprovechamiento del curso. Los estudiantes podrán tener un total de 2 ausencias injustificadas a lo largo del semestre sin recibir ninguna penalización en su nota final. A partir de esta segunda ausencia no justificada, se deducirá un punto porcentual de su nota final por cada ausencia extra.

  Se espera que los estudiantes participen de manera activa en las discusiones de clase tanto de las lecturas académicas como de las preguntas de discusión elaboradas por el docente acerca de las películas, contribuyendo así a la construcción del conocimiento de una manera colectiva. Por ello, en aras de la maximización del tiempo de clase, los estudiantes deberán realizar las lecturas académicas asignadas y el visionado de las películas antes de la sesión, para lo que se recomienda la toma de apuntes. En caso de encontrarse "ausente mentalmente" o no haber preparado las lecturas o películas debidamente, esto tendrá un efecto negativo en la nota de participación.

A continuación, se describirán los pasos que los discentes deberán completar cada semana para tener una mayor garantía de éxito en el curso. Como se verá en mayor profundidad en el siguiente apartado, se le dedicarán dos sesiones a cada película, o lo que es lo mismo, una semana entera. Así, las fases serán las siguientes: en primer lugar, deberán ver la película y realizar la primera lectura crítica en casa antes de la primera sesión en clase sobre la película seleccionada. Todos los materiales serán proporcionados en línea por el docente y tendrán un acceso gratuito a través del laboratorio de idiomas de la Universidad. Las sesiones comenzarán con la presentación oral por parte de un alumno/a que irá acompañada de unas breves explicaciones por parte del docente para complementar el contexto sociohistórico y sociocultural en el que se integra la película. Posteriormente se compartirán unas preguntas de

discusión elaboradas por el docente sobre las lecturas críticas y la película. Para ello se dividirá la clase en pequeños grupos para así incentivar la participación individual mientras que el docente circula por el aula solventando cualquier duda que pudieran tener los estudiantes o haciendo cualquier aclaración pertinente. Finalmente, se compartirán las respuestas en clase fomentando la discusión y el debate, enriqueciéndonos todos de las ideas de los compañeros/as. El docente moderará las conversaciones y seleccionará las partes de la película más significativas para realizar un estudio y análisis más detallado explicando los aspectos técnicos y escenas clave que el director o directora empleó para llevar a cabo la construcción de significado.

Por último, dada la sensibilidad que pueden despertar algunas de las películas, se considera oportuno incluir en la programación didáctica la siguiente advertencia: Muchas de las películas que serán objeto de análisis en el presente curso contienen escenas de violencia, desnudez/sexo, lenguaje explícito, etc. Será responsabilidad de cada estudiante investigar sobre las películas al menos con una semana de antelación antes de nuestra discusión de clase para dilucidar si hubiera algo con lo que se podría sentir incómodo. De ser así, el estudiante se deberá poner en contacto con el instructor para encontrar una película alternativa.

4. SECUENCIACIÓN

En cuanto a lo que la secuenciación respecta, cabría decir que el curso tendrá una duración total de quince semanas, teniendo dos clases semanales los martes y los jueves con una duración de una hora y quince minutos cada una. De estas quince semanas, once se dedicarán a cubrir las respectivas películas que corresponderán a una mini unidad didáctica. Las cuatro semanas restantes se dedicarán a la introducción, preparación para el examen parcial, repaso final del curso y el encauzamiento del trabajo final. A continuación, se realizará una descripción de manera sucinta de las diferentes semanas.

De esta manera, la primera semana se dedicará a la presentación de la asignatura, los objetivos didácticos que se pretenden alcanzar, la dinámica de clase y la primera lectura crítica. Se trata del artículo *Cognición*

audiovisual: un lenguaje para analizar el cine de Eugenia Afinoguénova (2016) que les aportará a los discentes una buena base sobre terminología y conceptos técnicos y formales para su empleo a lo largo del curso. Algunos de los temas abordados en este artículo serán los diferentes planos, la puesta en escena, el sonido o el montaje y la narración entre otros.

Una vez hecha la introducción a la clase, se comenzará con la primera película, *Los últimos de Filipinas* (2016) dirigida por Salvador Calvo. Es innegable la trascendencia que tuvo el año 1898 en la historia reciente de España, marcando el final de lo que en su día fue el Imperio más grande del mundo, en lo que por tierras ibéricas se conoce como "el desastre del 98". El artículo *Los verdaderos últimos de Filipinas* (2000) del historiador Juan Jiménez Mancha ayudará a tener una base histórica más sólida, mientras que la reseña audiovisual de Pablo Francescutti (2017) contextualizará el lanzamiento del film y su acogida en la sociedad española del siglo XXI, a la vez que establecerá un análisis comparativo con la película de 1945 que tiene el mismo título, pero realizada en plena dictadura franquista y cuya finalidad es, a todas luces, diferente. En clase se analizarán aspectos formales como los planos, la música o el uso de la luz en la película, a la vez que se buscarán interpretaciones de lo que representa la iglesia de Baler o distintos personajes del film como pueden ser la indígena, el padre Carmelo (Karra Elejalde), el sargento Jimeno (Javier Gutiérrez), el teniente Martín Cerezo (Luis Tosar) el capitán Enrique de las Morenas (Eduard Fernández), el doctor Rogelio Vigil (Carlos Hipólito) o los diferentes soldados. Así, la película de Salvador Calvo será el punto de partida del curso que realizará un recorrido cronológico lineal hasta la segunda década del siglo XXI. Sirva esta semana como ejemplo sobre cómo se trabajarán los filmes y las lecturas críticas ya que, desgraciadamente, por motivos de espacio, no es posible desarrollar cada semana con la precisión que me gustaría.

La segunda película será *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda. Para dotarla del contexto histórico en el que se ambienta el film, los estudiantes harán presentaciones orales sobre la República española y la Guerra Civil, contando como de costumbre con el apoyo

del docente para complementar la información provista por los aprendientes. A través de las lecturas críticas de Ho-Joon (1999) y Ryan (2002) los discentes podrán acercarse a la figura del niño y la representación de la infancia. Además, ambos artículos les servirán como ejemplo para ver el tratamiento del mismo tema en diferentes películas, valiéndoles como modelo para sus posteriores análisis.

Las tres películas siguientes estarán ambientadas durante la dictadura franquista, aunque tendrán temáticas y fines diferentes. La primera, *El laberinto del fauno* (2006) dirigida por el mexicano Guillermo del Toro está ambientada en los años posteriores a la finalización de la Guerra Civil, pudiéndose comprobar la crudeza y la violencia con la que fueron represaliados todos los opositores al régimen franquista, ejemplificados en el film en la figura de los maquis. El trabajo de Sheriff (2015) continúa con el estudio del tema de la infancia en dos películas y el de Pastor (2012) nos acerca al estudio del rico simbolismo presente en el film.

La trinchera infinita (2019) de Jon Garaño, Aitor Arregui y José Mari Goenaga saca a la luz la vida de los "topos", personas que vivieron ocultas durante más de 30 años en sus casas desde la victoria del bando franquista hasta la publicación del decreto-ley de 1969 por el que se declaró la prescripción de todos los delitos cometidos con anterioridad al 1 de abril de 1939. El artículo de Medina Cano (2020) nos brinda un perspicaz análisis de algunos símbolos que se emplearon en la película para construir significado como son la casa y la ventana, el interior y el exterior, o los intertítulos. Además, se estudiaron elementos como la luz o la música.

Para terminar este bloque trabajamos con la película *Palmeras en la nieve* (2015) dirigida por Fernando González Molina que versa sobre el proceso descolonizador de Guinea Ecuatorial de España, cuya independencia se proclamó el 12 de octubre de 1968. Este dato a menudo resulta sorprendente para los estudiantes que a menudo desconocen la presencia colonial española en África. Los trabajos de Martínez-Sáez (2015) y Santamaría Colmenero (2018) fomentan el tratamiento y debate sobre el colonialismo e imperialismo. Llegados a este punto se estimó conveniente realizar un alto en el camino para repasar los filmes y temas tratados antes del examen parcial.

El segundo bloque del curso cubrió la etapa democrática hasta nuestros días, con mayor foco en temas y problemas sociales. Así las cosas, la primera película objeto de estudio fue *Pepi, Luci, Bom y otras chicas del montón* (1980) dirigida por el cineasta español más aclamado, el manchego Pedro Almodóvar. Gracias a ella, nos sumergimos en plena movida madrileña, con la representación de la rebeldía e irreverencia. El trabajo de Salvador Macías (2015) contextualiza a la perfección la producción cinematográfica dentro de este movimiento sociocultural, mientras que el artículo de Vanessa Ceia (2016) aborda el tema de la identidad y el espacio en la película. El tema de la identidad será recurrente a lo largo del curso, y enlaza a la perfección con el próximo film.

De la mano de *A mi madre le gustan las mujeres* (2002), dirigida por Inés París, nos adentramos en el siglo XXI pudiendo apreciar los avances realizados en temas sociales y los derechos LGTBQ, pasando de la clandestinidad mostrada en *Pepi, Luci, Bom* a la normalización por una buena parte de la sociedad española en lo que fue la antesala de la aprobación de la ley del matrimonio homosexual en España en 2004. Precisamente, el artículo de Medak-Seguín (2010) lleva a cabo un análisis contrastivo entre las dos películas, mientras que el trabajo de Alpañés Pastor (2010) pone el foco en la visibilidad lésbica en el siglo XXI.

En las dos siguientes semanas se utilizarán dos películas del director madrileño Fernando León de Aranoa pertenecientes a la categoría del drama social. En primer lugar, *Los lunes al sol* (2002) aborda uno de los problemas que azotan a España más recientemente: el desempleo. En esta película, un grupo de trabajadores de un astillero de Vigo es despedido tras el cierre del mismo. El director nos descubre las vicisitudes que sufren en su día a día los personajes y las distintas formas que tienen de afrontar la cruda realidad. Finalmente, hasta Lino (José Ángel Egido), que durante toda la película no ceja en su empeño por encontrar un nuevo trabajo, acaba contagiándose del hastío y desazón ante una situación que parece irreversible a pesar de todo el empeño y esfuerzo puestos para encontrar trabajo. El artículo de Consuelo Ferreiro Regueiro (2008), quien es Profesora Titular de Derecho del Trabajo y la Seguridad Social, nos brinda el marco legal sobre los derechos de los trabajadores en España, mientras que el ensayo de Amber y Domingo

(2016) se encarga de un análisis más pormenorizado de los personajes y escenas de la película que construyen el significado de la misma. Esta película resulta de especial interés para un estudiante estadounidense que a menudo puede tener una imagen romantizada de España como destino turístico, pero que pocas veces muestra sus problemas que, como todos los países, no es ajena a ellos.

Si la realidad del desempleo puede pasar inadvertida o en el anonimato, la siguiente película, *Princesas* (2005), trae a la luz la vida de un colectivo que existe, pero que experimenta mayor invisibilidad si cabe en el imaginario social del país: se trata del caso de las prostitutas. Así, de la mano de sus protagonistas, Caye (Candela Peña) y Zulema (Micaela Nevárez), podemos alcanzar una mejor comprensión sobre el día a día de las prostitutas, que reivindican el reconocimiento de su trabajo y los derechos asociados al mismo. De especial interés es el análisis comparativo de las dos protagonistas atendiendo a su origen, ya que, aunque las dos realizan la misma actividad, no gozan de los mismos derechos debido a que una de ellas es española y la otra dominicana, padeciendo situaciones de abuso y su imposibilidad para denunciarlas. El artículo de Murray (2005) pone de manifiesto la invisibilidad tanto de las prostitutas como de los inmigrantes y explora el tema de la otredad. Por su parte, el trabajo de Van Liew (2012) también ahonda en la cuestión del amor y la otredad, enfatizando la aceptación del otro una vez que se realiza el esfuerzo de conocerlo.

En la siguiente semana se tratará otro tema candente y de rabiosa actualidad: las tensiones territoriales existentes en España. Para ello, nos valdremos de la comedia *Ocho apellidos vascos* (2014) dirigida por Emilio Martínez Lázaro. En ella se pueden apreciar las grandes diferencias presentes en el país con la caracterización de los protagonistas andaluces y vascos. Se aprovechará para repasar la división del país en Comunidades Autónomas y las tensiones que hay producto de los diferentes nacionalismos, tanto los periféricos como el central. El artículo de Buse y Toribio (2015) sitúa al film en su contexto histórico y enfatiza la superación de tensiones pasadas en la era post-ETA ya que, como se demuestra en la película, esas diferencias regionales se pueden tratar desde la lente del humor y la comedia. Por el contrario, el ensayo de Martínez Expósito

(2014) se muestra más crítico con la elaboración del film y resalta la escasa profundización en temas políticos e históricos, la promoción de las diferentes regiones como producto turístico y la representación de la realidad desde la perspectiva hegemónica española.

Para cerrar el curso, los estudiantes verán *Adú* (2020) de Salvador Calvo. Precisamente, la idea de este film surgió mientras se estaba rodando en las islas Canarias la primera película estudiada en el curso, *Los últimos de Filipinas* y está basada en historias experimentadas por inmigrantes que llegaban a la Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR). De este modo, *Adú* nos muestra el viaje de dos menores, Adú (Moustapha Oumarou) y Masar (Adam Nourou) desde Camerún y Somalia respectivamente hacia España. A través de esta película, además de poner de manifiesto que la cuestión migratoria es un fenómeno global y no solo local, permite al espectador, y en este caso a los discentes, ponerse en la piel de estos inmigrantes que viven sumidos en la más profunda desesperación por la situación que sufren en sus países.

Finalmente, las dos últimas semanas de clase se dedicarán a recapitular todo lo cubierto durante el curso y al esbozado por parte de los discentes de sus trabajos finales, compartiendo sus ideas y recibiendo consejos y directrices por parte del docente. De este modo, podrán sentirse más cómodos y seguros a la hora de desarrollar los temas escogidos para sus ensayos.

5. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

Tras la puesta en escena de la programación didáctica en el curso académico 2021/2022, resulta pertinente realizar una evaluación de la misma. Así, los resultados obtenidos en líneas generales fueron muy satisfactorios. Para ello me baso en la observación de la dinámica de clase, cuyas discusiones fueron muy ricas y en las que el conocimiento provenía de diferentes fuentes, más allá de la película o el docente, gracias a las valiosas ideas y aportaciones de los estudiantes, que realmente pasaron a tener un cometido activo y un papel privilegiado en la clase. Asimismo, los resultados de los trabajos evaluables fueron bastante buenos, contando con un 100% de aprobados y, lo que es más

importante, alcanzando con creces los objetivos didácticos planteados al principio del presente trabajo.

Por otra parte, los resultados y comentarios de los estudiantes en las encuestas anónimas de satisfacción y evaluación fueron excelentes, alcanzando en la mayoría de los casos la máxima puntuación posible para cada pregunta relativa a la calidad del curso y de la instrucción. En los comentarios, los estudiantes manifestaron haber disfrutado con la clase a la vez que ponían en valor los conocimientos históricos y culturales adquiridos. Así las cosas, pude encontrarme con un estudiantado motivado y con gran predisposición al aprendizaje de nuevos contenidos.

A título particular, la ausencia de libro fue un reto, pero a la vez una oportunidad que abría la puerta a infinitas posibilidades para la creación de la programación, resultando bastante laboriosa la selección de las películas, debido en parte a la gran cantidad de obras entre las que se podía escoger. Para ello me basé en dos criterios principalmente, partiendo de la premisa que todas las películas que se barajaban fueran lo suficientemente ricas para el estudio de aspectos socioculturales o sociohistóricos de España. Así, el primero y más importante, fue el posible atractivo que pudieran tener las películas para los discentes, una vez confirmada su pertinencia para el estudio de elementos históricos y culturales. Es cierto que el cine como herramienta didáctica contribuye a una alta motivación por parte de los estudiantes. Sin embargo, valoré el perfil del estudiantado que, en su mayoría tenía entre los 18 y 23 años y para los que la cultura española no era nativa, descartando así algunas películas interesantes ya fuera por su antigüedad o la complejidad para su comprensión. De hecho, el film que más trabajo costó para que el alumnado conectara fue *Pepi, Luci, Bom y otras chicas del montón* rodada en 1980. Aunque su valor está fuera de discusión, tanto la tecnología empleada para la elaboración de la película como algunos de los temas y realidades tratados en esta resultaron ser más complicados para la apreciación y comprensión por parte de los discentes. El segundo factor que influyó en la elección de las películas fue la accesibilidad a las mismas. De este modo, prioricé filmes a los que los estudiantes pudieran tener acceso a través de plataformas populares como Netflix o del laboratorio de idiomas de la Universidad.

6. CONCLUSIONES

En líneas generales se puede considerar como altamente positiva la elaboración de esta programación didáctica atendiendo a los datos recogidos tanto por parte del docente como por la vertiente del estudiantado. La elección del cine como agente para la enseñanza de la historia y cultura española resultó ser efectiva y contribuyó a la generación de unos elementos psicoafectivos favorables, obteniendo un alto grado de motivación por parte de los discentes hacia la asignatura. Asimismo, y en clave ELE, gracias a la variedad de actividades de la que constaba el curso, los estudiantes pudieron poner en práctica y mejorar su producción y comprensión oral y escrita, potenciando sus competencias gramaticales, pragmáticas y socioculturales.

Como todo estudio, tiene sus limitaciones y margen de mejora. Así, y dado el escaso tiempo del que se disponía para cada unidad didáctica, en ocasiones quedó algo recargado el contenido de clase teniendo que hacer algunos ajustes como la supresión de alguna de las lecturas críticas en favor de poder realizar unos análisis más profundos de las diferentes obras objeto de estudio.

Finalmente, espero que el presente trabajo haya podido servir de utilidad para la incorporación del cine en la clase de idioma, siguiendo la estela de otros trabajos pioneros ya mencionados. Quizás, una de las principales contribuciones sea el haber confeccionado una programación didáctica que gira enteramente en torno al cine como vehículo para la adquisición de diversos contenidos.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Desde estas líneas quisiera mostrar mi más profundo agradecimiento al Departamento de Lenguas, Literaturas y Culturas de la Universidad de Carolina del Sur por haber depositado en mí la confianza para llevar a cabo la creación de este curso con plena libertad. Además de haber disfrutado el proceso, el mismo ha tenido un notable impacto en mi desarrollo profesional. Por último, me gustaría agradecer a Henning Liese y Bill Fairchild, directores del Laboratorio de Idiomas Extranjeros de esta misma

universidad, por su inestimable ayuda para la obtención de las películas seleccionadas y que resultó en un gran beneficio para los estudiantes.

8. REFERENCIAS

Afinoguénova, E. (2016). Cognición audiovisual: Un lenguaje para analizar el cine. Hispanófila, 177, 27-44.

Almacellas, M. (2004). Educar con el cine. 22 películas. Pamplona: Ediciones Internacionales Universitarias.

Almodóvar, P. (Director). (1980). Pepi, Luci, Bom y otras chicas del montón. Figaro Films.

Alpañés Pastor, A. (2010). A mi madre le gustan las mujeres: la familia y la visibilidad lésbica en el siglo XXI. Letras femeninas, 36 (1), 55-71.

Amber, D. y Domingo, J. (2016). Los lunes al sol. Retrato de historias de vida silenciadas. Cultura, lengua y representación, 16, 21-36.

Amenós Pons, J. (1999). Largometrajes en el aula de ELE. Algunos criterios de selección y explotación. ASELE, Actas X, 769-783.

Baddock, B. (1996). Using films in the English class. Hemel Hempsted: Phoenix, ELT.

Bello Cuevas, J. A. (2017). El cine, como medio para aprender y estudiar historia. Aularia: Revista Digital de Comunicación, 2, 45-48.

Buse, P. y Toribio, N. (2015). Ocho apellidos vascos and the Comedy of Minor Differences. Romance quarterly, 62 (4), 229-241.

Bustos, J. M. (1997). Aplicaciones del video a la enseñanza de español como lengua extranjera. Carabela, 42, 93-105.

Calvo, S. (Director). (2016). Los últimos de Filipinas. Manila Producciones, A.I.E., C.I.P.I. Cinematográfica S. L., Enrique Cerezo P.C.

——————. (Director). (2020). Adú. Un mundo prohibido A.I.E., Telecinco Cinema S.A.U., Ikiru Films S.L., La Terraza Films S.L.

Castiñeiras Ramos, A. y Herrero Vecino, C. (1998). Más allá de las imágenes: el cine como recurso en las clases de español. ASELE, Actas IX, 817-824.

Ceia, V. (2016). Un/framing identity: Space and colour in Pedro Almodovar's Pepi, Luci, Bom y otras chicas del montón. Studies in Spanish and Latin American Cinemas, 13, 247-263.

Cortés Galán, A. (2018). El cine: una herramienta didáctica para enseñar Historia. Revista RedCa, 1 (2), 66-85.

Cuerda, J. L. (Director). (1999). La lengua de las mariposas. Las producciones del escorpión, Sogetel.

Del Toro, G. (Director). (2006). El laberinto del fauno. Estudios Picasso Fábrica de Ficción, Tequila Gang y Esperanto Filmok.

Garaño, J., Arregi A. y Goenaga, J. M. (Directores). (2019). La trinchera infinita. La trinchera Film, A.I.E., Manny Films, Irusoin, La Claqueta P.C., Moriarti Produkzioak.

González Molina, F. (Director). (2015). Palmeras en la nieve. Palmeras en la nieve A.I.E., Atresmedia Cine, Pictures, S.L., Telefónica Studios, S.L.U.

Ho-Joon, Y. (1999). La infancia como mito e historia en La lengua de las mariposas (1999) y Machuca (2004). Bulletin of Hispanic Studies, 94, 199-214.

Ferreiro Regueiro, C. (1999). Los lunes al sol y la explicación del derecho al trabajo. Dereito, 17 (1), 91-105.

Francescutti, P. (2017). Reseña audiovisual 1898: Los últimos de Filipinas. Papeles del CEIC, 1, 1-10.

Grupo Imágenes de la Historia (1998). El cine en la clase de historia. Comunicar, 11, 87-93.

Kabooha, R. H. (2016). Using Movies in EFL Classrooms: A Study Conducted at the English Language Institute (ELI), King Abdul-Aziz University. English Language Teaching, 9 (3), 248-257.

Jiménez Mancha, J. (2000). Los verdaderos últimos de Filipinas. SEECI, 5, 67-86.

León de Aranoa, F. (Director). (2002). Los lunes al sol. Elías Querejeta PC, Mediapro.

——————— (Director). (2005). Princesas. Reposado Producciones Cinematográficas.

Martínez Expósito, A. (2014). Elements of Place and Nation Branding in Ocho Apellidos Vascos (2014). International Journal of Iberian Studies, 30 (3), 183-197.

Martínez Lázaro, E. (Director). (2014). Ocho apellidos vascos. Snow Films A.I.E., Kowalski Films S.L., Lazona.

Martínez Saéz, C. (2015). La persistencia de la mirada imperial: Imaginando el colonialismo de la Guinea Española a través del filme Palmeras en la nieve. Afro-Hispanic Review, 35 (2), 26-39.

Macías, S. (2015). La música y el cine durante la movida madrileña como un movimiento político y cultural. Northern Illinois University.

Medak-Seguín, B. (2010). A mi madre le gustan las mujeres and Pepi, Luci, Bom: Lesbian Parodying, Lesbian Parodied. Letras femeninas, 36 (1), 73-86.

Medina Cano, F. (2020). La trinchera infinita: la guerra que no cesa. Comunicación, 42, 69-89.

Murray, N. (2005). The Politics of looking in Fernando León de Aranoa's Princesas (2005). Studies in Spanish and Latin American Cinemas, 11 (3), 241-253.

Sheriff, G. (2015). Franco's Monsters: The Fantasy of Childhood in El Laberinto del Fauno and Balada triste de trompeta. Confluencia, 30 (2), 127-139.

París, I. (Directora). (2002). A mi madre le gustan las mujeres. Fernando Colomo, P.C.

Pastor, B. (2012). La Bella y la Bestia en el cine laberíntico de Guillermo del Toro. ARBOR, Ciencia, pensamiento y cultura, 187, 391-400.

Ryan, L. (2012). The development of Child Subjectivity in La lengua de las mariposas. Hispania, 95, 448-460.

Santamaría Colmenero, S. (2018). Colonizar la memoria. La ideología de la reconciliación y el discurso neocolonial sobre Guinea Ecuatorial. Journal of Spanish Cultural Studies, 19 (4), 445-463.

Singh, V. K. y Matur, IRA. (2010). El cine como instrumento didáctico en las aulas de ELE en un país de Bollywood. Hispanic Horizon: Journal of the Centre of Spanish, Portuguese, Italian & Latin-American Studies, 27, 69-88.

Van Liew, M. Colmenero, S. (2012). Transational Reciprocity: Liminal Love in Fernando León de Aranoa's Princesas. Quarterly Review of Film and Video, 29 (5), 450-457.

CAN MORAL BEHAVIOR BE EXPLAINED BY 'RATIONAL CHOICE THEORY'?

ALFONSO PALACIO-VERA
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCTION

A common theme in scholarly debates is the possibility of finding a universal theory that can explain and even predict all forms of human behavior. The most ambitious project is, arguably, 'Rational Choice Theory' (RCT) which assumes that behavior is intentional, or purposeful, or goal-oriented, and utility-maximizing. RCT is often illustrated by means of 'Expected utility theory' (EUT) (von Neumann and Morgenstern, 1944; Savage, 1954). According to it, an individual actor will ponder the prospective consequences of following different courses of action, assign numerical probabilities to each of them, and choose the course of action that maximizes expected utility. RCT is widely applied in the social sciences, particularly in economics and political science. An important recent development in RCT is the emergence of a 'broad' version which stands in contrast to a 'narrow' version we encounter in neoclassical economics and game theory. The distinction between a 'narrow' and a 'broad' version of RCT has been made by some sociologists (Hechter and Kanazawa, 1997; Goldthorpe, 1998; Opp, 1999; Mood, 2009; Kronenberg and Kalter, 2012) and is often accompanied by the view that the shift from the former to the latter was spurred by the lack of empirical support for the core micro-foundations of the former and its explanatory failures (Manzo, 2014, 530). The main assumptions of the 'narrow' version of RCT are that (i) behavior is influenced by objectively given (as opposed to perceived) constraints, (ii) only egoistic motives matter, and (iii) individuals maximize a utility function based on objective constraints and egoistic motives. A 'broad' version

of RCT includes the 'narrow' version as one which may apply in some social situations. Opp (1999) identifies three central differences between a 'narrow' version and a 'broad' version of RCT. First, all motives and preferences are admitted as explanatory variables in a 'broad' version. This implies, for instance, that internalized norms may also affect behavior. Second, perceptions of constraints or *beliefs* are explanatory variables. Last, it is assumed that actors do what they believe is best for them, that is, they maximize expected utility. According to Opp (1999), an important feature of a 'broad' version of RCT is that it takes account of both the external (e.g., consumption and leisure) and internal, or emotional, or psychological *consequences* of an action. By internal consequences we mean emotions such as pride, or guilt, or shame. Following the pioneering work of Becker (1976, ch. 12 and 13), these emotions are conceptualized as *psychic* costs which are then compared to other pecuniary and non-pecuniary costs and benefits. The use of EUT to explain moral behavior implies that an individual behaves 'as if' she *weighs* emotional or psychological satisfaction against other internal and/or external sources of satisfaction. The implication is that RCT can be used to explain any conceivable form of individual behavior other than, say, visceral behavior, including all forms of moral behavior thus allegedly becoming an universal theory of individual behavior. In addition to the aforementioned work of Becker, antecedents of a 'broad' version of RCT are found in the work of Hirshleifer (1987) and Frank (1988). Last, implicit endorsements of a 'broad' version of RCT are in Brennan (1989, 1993), Coleman (1990), and Isaac (1997).

By contrast, the alleged universalism of RCT is rejected by critics of RCT like Sen (1977), Elster (1989a, 1989b, 1998), Etzioni (1986, 1988), and Boudon (1996, 1998, 2003). Although these scholars do not use the same conceptual framework they all share the view that some forms of moral behavior may not be reducible to utility-maximizing behavior, namely, behavior aimed at maximizing a utility function that represents an individual's desires or preferences. Unfortunately, some of the criticisms made by these critics of RCT were directed to a 'narrow' version of it that was common a few decades ago. This fact may have diluted the relevance of their critique and made it easier for

rational choice theorists to retort that the criticisms are unfounded if one adopts a 'broad' version of RCT. This is the position adopted by Opp (2013) who insists that a 'broad' version of RCT may account for all forms of moral behavior.

The primary goal of this study is to identify the common denominator among critics of RCT with regard to the latter's alleged inability to explain all forms of moral behavior. To pursue this goal we follow the distinction by Opp (2013) between two polar views: the 'incentive' thesis according to which norms are fully *reducible* to incentives as any other pecuniary and non-pecuniary costs and benefits, and the 'autonomy' thesis according to which norms have nothing to do with incentives. More specifically, Opp (op. cit.) makes two claims. First, he identifies the work of Elster (1989a) and Etzioni (1986) with the 'autonomy' thesis. Second, he claims that the former is untenable. We critically evaluate both claims. First, and after reviewing the work of Elster and Etzioni, we conclude that the 'autonomy' thesis is a *misrepresentation* since these scholars seem to adopt an 'intermediate position' (IP) whereby they recognize that some forms of moral behavior may be utility-maximizing yet they argue that other forms of it may not be so. More specifically, these two scholars and other critics of RCT such as Sen (1977) or Boudon (2003) insist that some forms of moral behavior are not reducible to instrumental or utility-maximizing behavior. They also seem to suggest that some forms of moral behavior are better interpreted as manifestations of 'axiological rationality' (AR), namely, the notion that 'people may have good reasons for believing that something is good or fair' (Boudon, 1993, 15). Second, we argue that IP is incomplete in the sense that it doesn't allow us to answer the question *which* forms of moral behavior may not be utility-maximizing. To answer this question we need to build a basic conceptual framework that covers various forms of rationality. With this idea in mind, we use the following prediction of a 'broad' version of RCT to ascertain whether it can explain all forms of moral behavior: anyone can be hypothetically bribed into violating a moral norm if the compensation/bribe is large enough. We argue below that there may be situations where an individual cannot be hypothetically bribed into violating a moral norm no

matter how large the compensation is in which case even a 'broad' version of RCT cannot explain some forms of moral behavior.

The content of this chapter is as follows. In the following section I review briefly the work of Elster and Etzioni and conclude that they don't uphold the 'autonomy' thesis and seem to adopt instead the position we identified above as IP. In section 3 I review the 'incentive' thesis and discuss its shortcomings. In section 4 I discuss the conceptual difficulties associated to the distinction between instrumental and axiological rationality. In section 5 I propose a conceptual framework that aims at substantiating and formalizing IP. Last, section 6 summarizes and concludes.

2. IDENTIFYING THE 'AUTONOMY' THESIS AND THE 'INTERMEDIATE' POSITION

According to Opp (2013), an implication of adopting a 'broad' version of RCT is the possibility of explaining all forms of moral behavior as utility-maximizing behavior. In particular, he defends the 'incentive' thesis (norms are incentives as any other costs and benefits) against the 'autonomy' thesis (moral behavior has nothing to do with incentives). According to Opp (*op. cit.*), the position of Elster (1989*a,* 1989b) and Etzioni (1986, 1988) is untenable because they identify RCT with a 'narrow' version of it. We review the work of Elster and Etzioni below and argue that they do not uphold the 'autonomy' thesis since they recognize that some forms of moral behavior may be utility-maximizing.

2.1. ELSTER: CONSEQUENTIALIST MOTIVES *VERSUS* EMOTIONS

The position of Elster (1989*a*) regarding moral behavior is difficult to evaluate due to the subtleties and extensiveness of his works. To this, we may add that, while he seems to have in mind a 'narrow' version of RCT in his early works on this topic (Elster, 1989*a*, 1989*b*), he appears to adopt a 'broad' version in later works (Elster, 2007, 2009). In his early works he recognizes that norms are not 'reducible to optimization' and norm following is irrational (Elster 1989*a*, 125). However, there are two ways this statement may be interpreted. First, it may be interpreted as saying that 'there is no single end – genetic, individual, or

collective – that all norms serve and that explains why they are norms' (*op. cit.*). According to this interpretation, norms do not emerge because their existence increases individual or collective welfare. As Elster (1989*b*, 108) puts it, 'not all norms are Pareto-improvements. Some norms make everybody *worse*-off' and 'the social usefulness of social norms cannot be taken for granted' (*op. cit.*, 113). Second, the statement above may also be interpreted as implying that the decision whether to follow or violate an already existing social norm may not be utility-maximizing. There are two different issues under discussion: while the former (norm emergence) is a macro-phenomenon, the latter (norm following) is a micro-phenomenon. As Elster notes (op. cit.), the causes of the emergence of norms are complex. However, once a norm exists an individual may either follow it or violate it.

Elster (1989*b*, 104) concedes the importance of RCT explanations when he argues that 'when people obey norms, they often have a particular outcome in mind: they want to avoid the disapproval – ranging from raised eyebrows to social ostracism – of other people… Norm-guided behavior is supported by the threat of social sanctions that make it rational to obey the norms'. Further, Elster recognizes that external sanctions are not the only sanctions norm violators may be subject to and writes that 'when norms are internalized, they are followed even when violation would be unobserved and not exposed to sanctions. Shame and anticipations of it is a sufficient internal sanction' (op. cit.). Now, it would be a short step forward to admit that the decision to follow or violate a norm may be utility-maximizing if the external and internal consequences of violating it are evaluated. Yet Elster (1989*a*, 1989*b*) seems to assume that emotions associated to either norm violation or compliance cannot be *compared* to the external consequences of an action. On the one hand, he notices that 'social norms are ultimately sustained by the emotions of contempt (or indignation) and shame' but, on the other hand, he insists that 'in many cases, social norms and consequentialist motives pull in opposite directions' (Elster, 2009, 214). Thus, it looks as if he thinks that emotions are not part of the (rational) decision to follow or violate a norm. In particular, the emotions associated to norm following or violation do not fit into Elster's definition of

rationality. As he puts it, rationality says 'If you want to achieve Y, do X' which means that rationality is *conditional* and *outcome-oriented* (Elster, 1989a, 98). By contrast, norms are not outcome-oriented since the simplest norms are of the form 'Do X' or 'Don't do X' (op. cit.). In short, Elster (1989a) seems to assume that the process whereby norms are followed or violated is not a rational decision and, although he doesn't say it explicitly, he implicitly assumes that the internal and external consequences of norm following or violation are *incommensurable*.

The main difficulty one faces when interpreting Elster's work resides in the fact that he argues that social norms are not outcome-oriented yet he seems to accept in other parts of his work that following some norms may be utility-maximizing. This idea is illustrated by way of an imaginary social situation related to driving where Elster (1989a, 131-133) identifies three concepts: compliance, identification, and internalization. Compliance is defined as obedience to traffic laws related to speed limits and avoidance of the associated penalties. Identification captures the idea that some people may obey speed limits because they have internalized this norm in a given cultural and social context. Last, internalization captures the idea that some people obey speed laws because they believe that obeying them may help prevent traffic accidents. Elster (op. cit., 132) identifies two types of *consequences* of norm violation: (i) the consequences for the actor if caught violating it, and (ii) the consequences to others and the actor herself if the violation of a norm harms others and her. Clearly (i) consists of external consequences whereas (ii) may consist of both external (e.g., physical damage) and internal (e.g., guilt) consequences. Thus compliance refers only to the external consequences of violating speed limits, identification refers only to the internal ones, and internalization refers to both the external and internal consequences of it. While Elster (op. cit.) identifies internalization with moral norms, he identifies compliance and identification with social norms. Internalization is an interesting case. As Elster (*op. cit.*) explains, while 'the *social norm* [identification] of driving below the speed limit is not outcome-oriented', the '*moral norm* [internalization] of driving in a way that creates no risk to other drivers is, by contrast, defined in instrumental terms' since 'it allows me to exceed

the speed limit when doing so has no bad effects'. In other words, the *social norm* of always driving below the speed limit under any circumstances (identification) does not, according to Elster (*op. cit*), rest upon any outcome-oriented calculation because it 'would allow me to drive fast neither when it was safe to do so nor when lives might be saved by doing so'. In short, compliance and internalization may be defined in instrumental terms whereas identification cannot.

However it could be argued that, even if violation of the above-alluded *social norm* (identification) does not create a danger to others, it may have internal consequences for the actor in the form of bad conscience or guilt. If so, why doesn't Elster admit that the notion of identification can also be expressed in instrumental terms? As we argued above, the most likely reason is that (irrational) emotions such as guilt or shame do not fit into Elster's account of rationality: the *anticipation* of negative emotions like guilt or shame in the wake of norm violation are not part of a calculation of costs and benefits. That said, this interpretation does not fit easily into other statements by Elster (1989b, 104) where, as we noted above, he concedes that *anticipation of shame* is a sufficient internal sanction to abide by a norm. If so, identification may also be defined in instrumental terms if we adopt a 'broad' version of RCT: an individual may decide to follow a norm *in order to avoid an internal sanction*. Be that as it may our discussion of Elster's work on norms suggests that his views cannot be identified with the 'autonomy' thesis as defined in Opp (2013). As the following quotation below shows, he cannot be identified with the 'incentive' thesis either:

'Sometimes it is assumed that adherence to social norms is a matter of psychic costs that have to be traded off against other interests. In this perspective, the strength of a norm can be measured by how much you must bribe people to violate it… *While valid, this approach is incomplete*' (Elster 1989a, 130, emphasis added).

An explanation of the reasons the 'incentive' thesis is *incomplete* is not provided in that work yet a possible explanation can be found in a discussion of what he denotes as the 'cost-benefit model of emotions' (Elster 1998, 64-65) which he associates to Becker (1976). According to Elster, the main features of this model are as follows:

> ‘First, the guilt itself is a cost. Even if I do not have any money with me, I may cross the street to avoid coming face to face with a beggar whose visible misery would induce the unpleasant feeling of guilt. Second, the guilt may induce behavior that is costly in the material sense… If I do have money with me, I know that if I come face to face with the beggar I would give him something to alleviate my guilt. More accurately, I would give up to the point where the marginal utility of money in alleviating my guilt equals its marginal utility for other purposes’ (Elster, 1998, 64).

As Elster (op. cit.) explains, the question of choice arises in this model because the actor *weighs* emotional satisfaction against other sources of satisfaction. Notably, he claims that this model is ‘essentially flawed’ (op. cit.) and illustrates it with the example of a person who is tempted to steal a book from the library (Elster, 1998, 65). As he explains, if guilt were only an anticipated or experienced cost, an actor whose guilt prevents her from stealing the book should be willing to buy a guilt-erasing pill provided it is inexpensive yet ‘no person who is capable of being deterred by guilt would buy the pill’ because she ‘would feel guilty about buying it’ (op. cit.). For this person, ‘taking the pill in order to escape guilt and be able to steal the book would be as morally bad as just stealing it’ (op. cit.). By contrast, a person who is willing to take the pill would not need it. In our view, Elster’s example of the guilt-erasing pill identifies two types of situations where moral behavior cannot be defined in instrumental terms. First, there is the case of people who are unwilling to steal the book (or to take the pill) under any circumstances. Second, there is the case of people who may be willing to steal the book even if they are not incentivized into doing so (i.e., they do not need to take the pill to steal the book). While behavior may be utility-maximizing in the latter case, it is not in the former case. To conclude, Elster’s position *vis-à-vis* moral behavior is more subtle than Opp (2013) recognizes. This position is better identified with what we denoted above as IP.

2.2. Etzioni: ‘pleasure’ utility versus ‘moral’ utility

Etzioni (1986, 1988, ch. 5) criticizes the notion of ‘mono-utility’ adopted by rational choice theorists and proposes a ‘multiple-utility’ framework with two *incommensurable* utilities: pleasure utility and moral utility. That is, he proposes to separate the sense of discharging

one's moral obligations by recognizing the existence of a moral utility he compares to the conventional notion of utility he denotes as pleasure utility. Underlying his proposal is the premise that moral acts exhibit some features that distinguish them from other rational acts: they reflect an *imperative* in the sense that an individual who acts morally feels that she must do it because she believes it is the *right* thing to do and not because it is enjoyable or pleasurable (Etzioni, 1986, 167). In other words, pleasure and affirmation are *incommensurable* and, thus, irreducible to a common denominator he calls the 'Great X'. Two examples of moral behavior which, according to him, are not utility-maximizing are 'the mothers who dash into fires to save their children' and people 'who donate kidneys to a sibling'. Etzioni (op. cit.) insists that some forms of moral behavior are not the result of a calculation of costs and benefits: it is only *after* fundamental moral principles are followed that moral considerations are weighed against other sources of satisfaction. However, Etzioni implicitly admits that some forms of moral behavior may be utility-maximizing:

'Morality affects their [people's] choices in two different ways: by providing a sense of an absolute command, and as a source of preferences and a commitment to choose certain means, the moral ones, over others, but not at all costs… people first sense an absolute command to act morally, but that does not mean that they will always heed it. That *they are less likely to heed it if the costs are high* does not indicate that that there is no imperative' (Etzioni, 1986, 167, emphasis added).

The quotation above highlights that Etzioni's approach to moral behavior cannot be identified with the 'autonomy' thesis. Some moral principles or norms are *incommensurable*. These moral principles are inviolable in the sense that people follow them or, as Etzioni (op. cit.) says, 'heed' them without considering all the costs and benefits of doing so and, hence, cannot be defined in instrumental terms. By contrast, some forms of moral behavior may be defined in instrumental terms. In short, Etzioni doesn't uphold the 'autonomy' thesis either and, like Elster, his position is better identified with IP.

3. THE 'INCENTIVE' THESIS

The 'incentive' thesis (Opp, 2013) is implicitly based on the philosophical doctrine known as consequentialism. According to Williams (1973, 83), consequentialism is the thesis that only 'states of affairs' have *intrinsic* value. An essential feature of consequentialism is that it regards the value of acts as always being consequential or instrumental. This means, in turn, that the value of an action resides in the fact that it may help bring about a more valuable 'state of affairs'. The *right* action is 'that which out of the actions available to the agent brings about or represents the highest degree of whatever it is the system in question regards as intrinsically valuable' (*op. cit.*, 85). The best known version of consequentialism is utilitarianism. Its specificity resides in the idea that the value of an action is always consequential so that intrinsic value is reserved only for the experiences of happiness. By contrast, non-consequentialism is based on the notion that an action may possess intrinsic value or be *right* on its own. Unfortunately, advocates of this doctrine have not, to the best of our knowledge, provided a criterion whereby we can ascertain whether a moral act exhibits intrinsic value. As Hirschman (1984, 91) recognizes, 'from the point of view of instrumental reason, non-instrumental action is bound to be something of a mystery'. The provision of such criterion is a pending task.

3.1. THE 'BROAD' VERSION OF RCT

An implication of consequentialism is the notion that explaining an action consists of identifying its *consequences*. Since all human behavior is, by assumption, instrumental or consequential all we need to do to explain it is (i) identify individuals' goals or preferences, (ii) determine the consequences of following different courses of actions, and (iii) select the utility-maximizing one. Advocates of consequentialism, including Becker (1976), Coleman (1990), Brennan (1989, 1993), and Opp (2013) presuppose that the spectrum of costs and benefits we need to consider includes both external and internal ones. For example, according to Opp (2013, 389), the good conscience we obtain if we follow a norm or the bad one we obtain if we violate it are internal consequences that individuals may *compare* to other consequences in order to choose

the utility-maximizing course of action. As Khalil (1997, 494) notices, this idea has its origins in Robbins' famous definition of economics as the study of the substitution among all means available in the midst of relative scarcity (Robbins, 1935, 16). Its most recent version is Becker's 'economic approach to human behavior' (Becker, 1976). As Becker (op. cit., 4) notes, Robbins' definition of economics is the *most general* of all in that 'it defines economics by the nature of the problem to be solved'. Becker's approach presupposes that the external and internal consequences of an action are *commensurable* and, hence, can be substituted along a set of indifference curves as relative costs change. Opp follows this reasoning when he discusses the example of the 'mother who dashes into the fire to save *her* child, the child she feels responsible for':

> 'The mother who dashes into the fire 'will not feel pleasure, but she will feel some peace of mind or relief because trying to save her child is what she had to do… Saving her child makes the mother better off than letting her child die' (Opp, 2013, 392-393).

Thus, according to Opp (op. cit.), the mother *decides* to save her child because the psychological or emotional consequences of not doing so (i.e., guilt) *outweigh* the external ones (i.e., damage caused on her by fire). Opp (op. cit.) concludes that if we adopt a 'broad' version of RCT the 'autonomy' thesis becomes untenable: any form of moral behavior can be shown to be utility-maximizing.

3.2. The deficiencies of the 'incentive' thesis

An implication of the 'incentive' thesis is that an individual will be willing to trade-off a goal against another one if the marginal rate of substitution between them is favorable enough. Thus, a prediction of the 'incentive' thesis is that an individual who abides by a moral norm *can hypothetically be bribed into violating it provided the compensation/bribe is large enough*. In other words, if moral behavior is the outcome of a 'rational' calculation of costs and benefits it logically follows that any individual can be hypothetically bribed into violating a norm by compensating her adequately: as she takes a bribe for violating a norm she trades-off a goal (i.e., good conscience associated to norm following) against another (i.e., higher consumption, leisure, or social status). Can

everybody be bribed into violating a moral norm? We believe not. Some people cannot be hypothetically bribed into violating certain norms. If so, the moral behavior of people who cannot be bribed into violating a norm or principle is not utility-maximizing. These people will refuse to violate certain moral norms because they believe it is *immoral*. In short, moral behavior is not always the result of a 'rational' calculation of costs and benefits; there is an autonomous realm of moral behavior that is not instrumental or consequential. This realm is known as AR.

4. DISTINGUISHING BETWEEN INSTRUMENTAL AND AXIOLOGICAL RATIONALITY

The borderline between moral behavior defined in instrumental terms and moral behavior defined in axiological terms may be quite thin. In real-world situations these forms of moral behavior may be *observationally equivalent*. Most parents cannot hypothetically be bribed into selling their children but desperate parents who cannot feed their children may consider selling them in return for a compensation. In this situation they face a moral dilemma: selling their children in return for a compensation is immoral yet it may guarantee their survival if the new family has more resources. A refusal to sell them implies that they might face starvation. In such circumstances parents may choose the 'least of two evils'. This moral dilemma may be defined in instrumental terms since choosing the lesser evil may be viewed as a version of utility-maximization. To betray one's country during a war is immoral and most people cannot be bribed into doing so, that is, their behavior is largely axiological, yet we know that, for example, some people did so in WWII. If a foreign army invades one's country some people may cooperate with the enemy by helping it identify members of the local resistance in exchange for privileges. The moral problem for collaborators may be framed in instrumental or consequential terms (i.e., guilt *versus* privileges). Yet the decision to collaborate with the enemy may not be driven primarily by the privileges they expect to obtain but, for instance, by resentment towards their country. In this second scenario moral behavior is instrumental since collaborators do not feel guilty about betraying their countrymen and are willing to collaborate with

the enemy even without getting anything in exchange for the sake of revenge. Cheating in exams is utility-maximizing if students weigh the risk of being caught up cheating and its associated punishment against the saving of time and energy associated to not having to revise for the exam. However some students may be unwilling to cheat even if there is no punishment for those caught up doing so in which case behavior is axiological. These examples show that it is difficult to distinguish between instrumental and axiological behavior in practice.

5. SUBSTANTIATING THE 'INTERMEDIATE' POSITION

In this section we provide a theoretical framework with which we seek to illustrate the difference between instrumental and axiological rationality. Along the way we define IP. Let us denote by $X \geq 0$ as the *minimum* value of the compensation required by an individual to accept participating in a gamble G with two prospects, *a* and *b* where α is the likelihood of receiving prospect *a* and 1-α is the likelihood of receiving prospect *b*. The purpose of G is to identify the circumstances under which an individual would be willing to violate a moral norm in exchange for a compensation. The gamble can be written as G(*a*, *b*: α). In G an individual has an 80 percent chance of getting $a = X + Y$ and a 20 percent chance of getting $b = Y > 0$ (i.e., $\alpha = 0.8$). We assume that the utility function of the individual is $U(W) = \ln(W)$ where U and W denote respectively utility and wealth and 'ln' denotes the natural logarithm. Let's us consider two scenarios. The first scenario (see expression 1 below) corresponds to a risk-neutral individual whereas the second scenario (see expression 2 below) corresponds to a risk-averse individual. A *risk-neutral* individual will participate in G if:

$$U[E(W)] = U[0.8\bullet(X + Y_N) + 0.2\bullet Y_N] = \ln[0.8\bullet(X + Y_N) + 0.2\bullet Y_N] \geq U[X] = \ln(X) \quad (1)$$

where U[E(W)] is the utility of expected wealth and subscript N indicates that the individual is risk-neutral.

Similarly, a *risk-averse* individual will participate in G if:

$E[U(W)] = 0.8 \bullet U(X + Y_A) + 0.2 \bullet U(Y_A) = 0.8 \bullet \ln(X + Y_A) + 0.2 \bullet \ln(Y_A) \geq U[X] = \ln(X)$ (2)

where $E[U(W)]$ is the expected utility of wealth and subscript A indicates that the individual is risk-averse.

Thus, for any (finite) value of $X > 0$, an individual accepts to participate in G only if Y is large enough. However, even if she participates in G she can either accept or reject the deal offered to her whereby she commits herself to violating a norm in return for a compensation given by the outcome of G. Let's suppose that X = \$100, Y_N = \$20 for a risk-neutral individual, and Y_A = \$33 for a risk-averse one. A risk-neutral individual will participate in G only if $Y_N \geq$ \$20 since $U[E(W)] \geq U(X)$ in that case whereas a risk-averse individual will participate in G only if $Y_A \geq$ \$33 since $E[U(W)] \geq U(W)$ in that case. Notice that acceptance to participate in G implies that the individual *compares* the costs (i.e., emotional costs associated to norm-violation) and benefits (i.e., pecuniary reward) of violating a moral norm. Now, if the outcome of G is *a* a risk-neutral individual wins \$120 while a risk-averse individual wins \$133 whereas, if the outcome is *b* a risk-neutral individual only wins \$20 while a risk-averse only one wins \$33. If X = \$100, Y_N = \$20 and Y_A = \$33 an individual who participates in G will either accept or reject the deal if the outcome of G is *a* and *b* respectively. Thus an individual who participates in G defines her behavior in *instrumental* terms. First, by accepting to participate in G she signals that she is, at least in principle, *willing* to violate a norm if she is sufficiently compensated. Second, she accepts the deal only if the outcome of G exceeds X (outcome *a*) and rejects it otherwise (outcome *b*). By contrast, an individual who rejects to participate in G even if $U[E(W)] \geq U(X)$ (risk-neutral case) or $E[U(W)] \geq U(W)$ (risk-averse case) defines her behavior in *axiological* terms because she does not evaluate the costs and benefits of participating in G. Notice that the decision whether to participate in G comes *before* the decision whether or not to accept the deal. Such decision is defined in strict moral terms: whether the action respects our normative beliefs. It is a moral *filter* all actions go through before a decision based on cost-benefit considerations is made about whether or not to carry them out.

Next, let's suppose that $X = 0$. In this scenario the individual will participate in G if $Y > 0$ since, in that case, $U[E(W)] > U(X)$, in the risk-neutral scenario, and $E[U(W)] > U(W)$ in the risk-averse scenario. This scenario may help explain some real-world situations: it explains the behavior of individuals who do not feel guilty about violating a moral norm and, hence, may be willing to violate even if they only get a tiny reward in return. For example, a citizen who doesn't feel guilty about not voting (i.e., $X = 0$) in elections will not vote even if the cost to her of voting in terms of income foregone or time spent is negligible. The most likely reason these voters don't usually vote is that they feel their interests are not represented by any of the running candidates or, else, believe that the election outcome will not change significantly the political and economic landscape. In such circumstances some voters do not bother to vote in which case this type of behavior may be interpreted as *instrumental*.

Last, a more interesting scenario is that in which $X = +\infty$, namely, a situation in which an individual is unwilling to violate a moral norm no matter how large the compensation is. This scenario corresponds to situations where the emotional impact of violating a moral norm is so dramatic that the individual will not even consider violating it. It is clear that the behavior of this individual *is not utility-maximizing*: it is axiological. She refuses to participate in G and, hence, doesn't ponder the costs and benefits of violating the moral norm. In the example of voting above some voters cannot be bribed into not voting. They will refuse to even consider the possibility of entering this type of bargain. To conclude, moral behavior is instrumental if $X \geq 0$ and axiological if $X = +\infty$**.** We can now define IP. Commentators like Boudon, Elster, Etzioni, or Sen would say that in some situations the behavior of most of the individuals involved is likely to be defined in instrumental terms whereas in other situations their behavior may be defined in axiological terms. There may also be some situations where the moral behavior of some individuals is defined instrumentally while the moral behavior of others is defined axiologically. Table 1 below summarizes our discussion.

***TABLE 1**. A taxonomy of moral behavior*

X	Does an actor feel guilty about violating a norm?	Can an actor be bribed into violating a norm?	Moral behavior
X = 0	No	Very easily	Instrumental
X > 0	Yes	Yes, if she is duly compensated	Instrumental
X = +∞	Yes, hugely	No	Axiological

6. SUMMARY AND CONCLUSIONS

The starting point of this essay was a study by Opp (2013) where he identifies two views associated to the explanation of moral behavior: the 'incentive' thesis claiming that norms are incentives as any other costs and benefits and the 'autonomy' thesis claiming that moral behavior has nothing to do with utility-maximization. Opp (op. cit.) associates the position of Elster and Etzioni with the 'autonomy' thesis and argues that a 'broad' version of RCT that incorporates the external and internal consequences of an action can explain all forms of moral behavior. We critically evaluated both claims. First, we reviewed the work of Elster and Etzioni and concluded that, contrary to Opp's view, neither Elster nor Etzioni uphold the 'autonomy' thesis. We argued that these scholars adopt an 'intermediate' position whereby they seem to admit that some forms of moral behavior may be utility-maximizing yet insist that not all forms of moral behavior are reducible to utility-maximizing behavior. In the light of it we argued that the 'autonomy' thesis is a *misrepresentation* since it cannot be identified with the views of any of the commentators Opp associates it with.

However we also argued that the 'intermediate' position is not clearly defined. To remedy this shortcoming we developed a simple conceptual framework. We identified three scenarios depending on the value of the *minimum* size of the compensation required by an individual to be hypothetically willing to violate a moral norm or principle and argued that moral behavior in one of them is not utility-maximizing and is better interpreted as a manifestation of 'axiological rationality'. In the light of it we conclude that the alleged universality of RCT is false.

7. REFERENCES

Becker, G. S. (1976). *The economic approach to human behavior*. Chicago: University of Chicago Press.

Boudon, R. (1996). The cognitivist model: a generalized Rational Choice model. *Rationality and Society*, 8(2), 123-150.

Boudon, R. (1998). Limitations of Rational Choice Theory. *American Journal of Sociology*, 104(3), 817-828.

Boudon, R. (2003). Beyond Rational Choice Theory. *Annual Review of Sociology*, 29, 1-21.

Brennan, T. J. (1989). A methodological assessment of multiple utility frameworks. *Economics and Philosophy*, 5, 189-208.

Brennan, T. J. (1993). The futility of multiple utility. *Economics and Philosophy*, 9, 155-164.

Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory.* Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.

Elster, J. (1989*a*). *The Cement of Society: A Study of Social Order*, Cambridge: Cambridge University Press.

Elster, J. (1989*b*). Social Norms and Economic Theory. *Journal of Economic Perspectives*, 3(4), 99-117.

Elster, J. (1998). Emotions and Economic Theory. *Journal of Economic Literature*, 36(1), 47-74.

Elster, J. (2007). *Explaining Social Behavior: More Nuts and Bolts for the Social Sciences.* Cambridge: Cambridge University Press.

Elster, J. (2009). Norms, in P. Hedström and D. Bearman (eds.) *Oxford Handbook of Analytical Sociology*. Oxford University Press.

Etzioni, A. (1986). The Case of a Multiple-Utility Conception. *Economics and Philosophy*, 2, 159-183.

Etzioni, A. (1988). *The Moral Dimension*. New York: Free Press.

Frank, R. H. (1988). *Passions within reason*. New York: Norton.

Goldthorpe, J. H. (1998). Rational Action for Sociology. *British Journal of Sociology*, 49(2), 167-192.

Hirschman, A. O. (1984). Against Parsimony: Three Easy Ways of Complicating Some Categories of Economic Discourse. *American Economic Review*, 74(2), 89-96.

Hirshleifer, J. (1987). On the Emotions as Guarantors of Threats and Promises, in J. Dupré (ed.) *The latest on the best*, 307-326, Cambridge (MA): MIT Press.

Isaac, A. G. (1997). Morality, maximization, economic behavior. *Southern Economic Journal*, 63(3), 559-570.

Khalil, E. (1997). Etzioni *versus* Becker: Do moral Sentiments differ from ordinary tastes? *De Economist*, 145(4), 491-520.

Kronenberg, C. and Kalter, F. (2012). Rational Choice Theory and Empirical Research: Methodological and Theoretical Contributions in Europe. *Annual Review of Sociology*, 38, 73-92.

Manzo, G. (2014). Reason-based explanations and analytical sociology. A rejoinder to Boudon, *Papers*, 99/4, 529-551.

Mood, C. (2009). Problems without ends: How rational choice theory escapes its explanatory task, in M. Cherkaoui and P. Hamilton (eds.) *Raymond Boudon: A Life in Sociology*, Part II: Toward a General Theory of Rationality, 271-287, Oxford: Baldwell.

Opp, K-D. (1999). Contending Conceptions of the Theory of Rational Action. *Journal of Theoretical Politics*, 11(2), 171-202.

Opp, K-D. (2013). Norms and rationality. Is moral behavior a form of rational action? *Theory and Decision*, 73, 383-409.

Robbins, L. (1935). *An Essay on the Nature and Significance of Economic Science*. London: Macmillan.

Savage, L. J. (1954). *The Foundations of Statistics*. New York: Wiley.

Sen, A. K. (1977). Rational Fools: A Critique of the Behavioral Foundations of Economic Theory. *Philosophy and Public Policy*, 6(4), 317-344.

von Neumann, J. and Morgenstern, O. (1944). *Theory of Games and Economic Behavior*. Princeton: Princeton University Press.

Williams, B. (1973). A critique of utilitarianism, in J. C. Smart and B. Williams (eds.) *Utilitarianism: For and Against*, 77-150. Cambridge: Cambridge University Press.

ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS PREVIAS DE LOS FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES

CRISTINA HONRUBIA MONTESINOS
Universidad de Castilla La Mancha
Facultad de Educación de Albacete
Departamento de Geografía y Ordenación del Territorio

1. INTRODUCCIÓN

El análisis de las experiencias previas de los futuros docentes de Educación Primaria en relación con la enseñanza de las Ciencias Sociales (CC.SS) emerge como un aspecto crucial para comprender sus conocimientos, habilidades, actitudes y creencias en esta área curricular. Esta comprensión subyace como piedra angular para el diseño de programas de formación docente efectivos que aborden las necesidades y desafíos específicos que afrontan los futuros maestros al enseñar Ciencias Sociales.

La sociedad se encuentra actualmente en un proceso de evolución en donde están surgiendo nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje. (Triviño-Cabrera et al., 2021). En el caso, de las Ciencias Sociales, no podemos obviar que las Nuevas Tecnologías han creado nuevas formas y métodos para la presentación de los contenidos sociales TIC (Triviño-Cabrera et al., 2021). No obstante, es necesario buscar ese equilibrio entre los métodos tradicionales, como podría ser el método expositivo y las nuevas e innovadoras metodologías. (García-Peñalvo, 2015).

Centrando la atención en la Ciencias Sociales, dicha asignatura se imparte en la etapa de Educación Primaria cuyos contenidos se centran principalmente en el análisis de las interrelaciones existentes entre los factores naturales y los antrópicos, cómo han evolucionado estas acciones y cuáles son las causas y consecuencias de ellas, así como dotar a

los estudiantes de las habilidades que les permitan desarrollarse en sociedad (Pagès y Santisteban, 2013). De modo que, se puede destacar se centran principalmente en la Geografía y la Historia. En consecuencia, no se incluyen otros conocimientos de otras ciencias como son la sociología o la economía (Cárdenas et al., 1991). Es de entender que, al igual que ha ocurrido en otras materias, esta también ha sufrido- y está sufriendo una variación. Por ello, se hace necesario cómo los docentes perciben las CC.SS, de qué forma fue enseñanza cuando eran estudiantes de esta etapa educativa y los cambios que ha traído consigo las TIC.

El estudio llevado a cabo Delgado-Álvarez et al (2022) subrayaron que los estudiantes no presentan opiniones positivas acerca de dicha área, principalmente se debe a que sus experiencias previas han sido desmotivadoras y ha afectado negativamente en cómo las percibían. En la misma investigación hallaron un cambio en su valoración cuando se les preguntó sobre su opinión acerca de sus cursos de Didáctica de las CCSS ya que consideraron que los métodos de enseñanza-aprendizaje se aproximan más a lo que ellos consideran motivadores e innovadores, favoreciendo un cambio sobre el interés hacia la materia. De forma similar Sekerci (2021)y Heafner (2004) señalaron que los métodos de enseñanza utilizados en las clases de CC.SS promovieron que los alumnos tuvieran una visión positiva sobre la materia y a su vez dichos estudiantes mejoraron sus aprendizajes en torno a las CC.SS. Antes de la intervención, los estudiantes presentaban una mala opinión puesto que consideraban que la asignatura era aburrida (Heafner, 2004). De hecho, la literatura científica parece indicar que los problemas más relevantes relacionados con la enseñanza de la CC.SS son, por un lado, la falta de motivación, y por otro lado, el nivel de aburrimiento que presentan los discentes en las clases de esta área (Delgado- Álvarez et al., 2022; Schug et al.,, 1984; Shaughnessy y Haladyna, 1985).. Parece que dicho grado de desmotivación se debe, principalmente al uso de metodologías tradicionales y un exceso de aprendizaje memorístico cuyo fin es aprobar la prueba de evaluación (Levinson, 2004).

En efecto, todo lo mencionado arriba parece destacar la necesidad de que los docentes de CC.SS, no solamente adquieran conocimientos de la materia, sino también pedagógicos y tecnológicos. Todo ello pone en

evidencia la necesidad de abordar la formación docente desde el modelo TPACK para una didáctica de las CC.SS eficaz, efectiva y coherente.

2. OBJETIVOS

- El objetivo general es analizar las percepciones de los estudiantes de Grado de Maestro de Educación Primaria sobre las CC.SS.
- Los objetivos específicos son los siguientes:
- Conocer las experiencias previas y las metodologías empleadas en las CCSS.
- Explorar la relación entre la opinión sobre las CC.SS y sus experiencias previas.
- Estudiar las ideas y concepciones sobre que son las CC.SS.

3. METODOLOGÍA

Con respecto a los participantes, hay 10 estudiantes, siendo 8 mujeres y 2 hombres, cuyas edades oscilan entre los 21 y 25 años de edad que actualmente se encuentran cursando la asignatura de 4º curso del Grado en Maestro cuyo nombre es: Didáctica del Medio Natural, Social y Cultural de la Universidad de Castilla La Mancha.

TABLA 1.*Descripción de los participantes*

Participante	Edad	Sexo
Sujeto 1	21	M
Sujeto 2	21	H
Sujeto 3	22	M
Sujeto 4	22	H
Sujeto 5	23	M
Sujeto 6	23	M
Sujeto 7	24	M
Sujeto 8	24	M
Sujeto 9	25	M
Sujeto 10	21	M

Las entrevistas semiestructuradas se caracterizan por integrar preguntas clave que delimitan los temas a tratar, al mismo tiempo que conceden al entrevistador la flexibilidad de profundizar en ideas o respuestas específicas (Bryman, 2016). Esta modalidad es particularmente valiosa para explorar detalladamente las percepciones y opiniones sobre un tema determinado. Por este motivo, se optó por la entrevista semiestructurada en este estudio, ya que facilita la exploración en profundidad de los aspectos relevantes. En total, se llevaron a cabo 10 entrevistas con estudiantes del Grado de Maestro de Educación Primaria de la Facultad de Educación. Las preguntas fueron las siguientes: ¿Qué son las Ciencias Sociales?, ¿Qué recuerdos tienes sobre las Ciencias Sociales?, ¿tus experiencias previas han influido en la valoración que realizas sobre las CC.SS?, ¿Qué sucedía en las clases y cuál era la secuencia habitual de trabajo?, ¿Cuáles son los problemas y dificultades según vuestra opinión preocupaban más al docente y a ti como estudiante?, ¿Creéis que la formación docente en relación con la didáctica de las Ciencias Sociales ha cambiado en comparación a cuando erais estudiantes? Y ¿actualmente se quieren las mismas competencias y contenidos para la enseñanza de las CC.SS?

Continuando con el análisis de datos, las entrevistas fueron redactadas y escritas por los estudiantes. Tras ello, se volcaron el software Atlas.ti v.8, alcanzando un total de más de 50,000 palabras en las transcripciones. Se adoptó el proceso de codificación sugerido por autores como Bryman (2016), Flick (2014), y Saldaña (2009), aplicando un enfoque de análisis doble: deductivo, basado en teorías previas sobre las percepciones previas de los estudiantes acerca de las CC.SS e inductivo, permitiendo la emergencia de nuevas categorías.

El análisis comenzó con la segmentación de los datos cualitativos en unidades temáticas independientes, correspondientes a cada entrevista y a los dos grupos de discusión. Posteriormente, se procedió a la codificación de la información siguiendo las etapas propuestas por Saldaña (2009): precodificación, primer ciclo y segundo ciclo de codificación.

En el primer ciclo de codificación, se empleó la técnica "estructural", que implica la aplicación de una frase conceptual o basada en el contenido que representa un tema de investigación vinculado a una pregunta

específica de investigación, siendo especialmente útil en entrevistas semiestructuradas (Saldaña, 2009, p. 66).

El segundo ciclo de codificación incluyó la creación de subcódigos para los datos ya codificados y un proceso de cuantificación, donde se calculó el porcentaje de aparición de las categorías y subcategorías.

Finalmente, se optó por utilizar transcripción literal (verbatim) para respetar y reflejar fielmente las opiniones de los estudiantes del grado, considerando sus palabras y expresiones como evidencia crucial de los hallazgos obtenidos en la investigación.

Atendiendo al procedimiento, en primer lugar, se llevó a cabo la revisión de la literatura para analizar qué aspecto había que tener en consideración y seleccionar el instrumento más adecuado. Tras ello, se pidió permiso para llevar a cabo la investigación y durante las sesiones se pidió colaboración con 10 estudiantes de la asignatura. Se les pidió que mostraran su disponibilidad enviando un email al investigador. De modo que, se recibieron 20 discentes que aceptaron participar en el estudio. De forma aleatoria, se seccionaron a 10 de estos 20 estudiantes. Dichos 10 participantes fueron convocados para completar una entrevista con las preguntas previamente mencionadas y además, tenían un apartado para comentarios por si deseaban añadir cualquier consideración.

Tras ello, se llevó a cabo el análisis de las entrevistas desde ambos enfoques deductivo, atendiendo a la literatura previa, e inductivo con la creación de nuevas categorías.

4. RESULTADOS

CATEGORÍA 1: EXPERIENCIAS PREVIAS DE LOS ESTUDIANTES

Todos los estudiantes afirmaron que sus experiencias previas en la etapa de Educación Primaria fueron negativas y no guardan un buen recuerdo puesto que se destaca principalmente la metodología tradicional en donde el docente exponía los contenidos y ellos se dedicaban principalmente a escuchar la lección. Tras ello, había una parte que consistía en la realización de ejercicios para comprender la parte de la teoría y posteriormente un examen. “Decir también que, la evaluación elaborada por

los docentes, se centraba principalmente en la realización de un examen meramente teórico". Así, lo manifestaba uno de los participantes.

Con respecto a las principales dificultades del docente, todos los participantes destacan que los docentes buscaban el aprendizaje de un gran número de conocimientos. Además, a los profesionales de la educación les costaba captar y mantera la atención de sus dicentes. Esto podría deberse a la utilización de metodologías poco motivadores y de empleo de recursos como el libro de texto, sin inclusión de las nuevas tecnologías. Esto se muestra en las siguientes citas: "En cuanto a los profesores, algo que les costaba en reiteradas ocasiones era mantener a los alumnos presentes en el aula, bien porque su metodología no era la más enérgica o bien porque algunos temas eran muy tediosos". "En mi caso creo que lo que más le preocupaba al profesor era que perdiéramos el interés por la asignatura y también se sentía incómodo si esto pasaba y que de esta forma se sentía inseguro e insatisfecho". De igual forma, es clarificadora la siguiente cita:

> Las clases eran repetitivas y aburridas y se basaban en que los alumnos obedecieran y callaran. El profesor era siempre el que tenía la palabra para explicar los contenidos, sin darnos a los alumnos la oportunidad de sacar conclusiones o reflexionar entre nosotros y experiencias vividas. La organización de la clase era que los alumnos estaban sentados en parejas en los primeros cursos de Educación Primaria y en los últimos en filas de uno en uno, esto era solo por comodidad del profesor para evitar que hablásemos y que copiásemos en los exámenes, lo que impedía la interacción y esto se perpetuó

Con respecto a los discentes, sus preocupaciones se centraban en la memorización del contenido para aprobar el posterior examen. Así lo clarifica la siguiente cita: "A mí como estudiante, mi mayor preocupación era la memorización de cosas, fechas, nombres de lugares, ríos, etc. para de ese modo poder pasar el examen. Recuerdo tardes infinitas repitiendo provincias y ríos…"

7 de los participantes manifiestan tener recuerdos negativos y estos se deben no solamente a cómo era el proceso de enseñanza aprendizaje, sino también al rol del docente ya que lo consideraban autoritario, poco empático y cercano que no promovía el diálogo entre los estudiantes, ni entre docente-alumno, por lo se mostraban inseguros. Así se refleja

en la siguiente cita: “No me sentía seguro porque era bastante estricto y no nos dejaba participar en las clases”

Finalmente, destacan que ninguno de sus docentes hacia uso de las TIC y creen que dichos recursos podrían haber ayudado a reducir el aburrimiento y fomentar la motivación. No obstante, 2 de ellos sí que subrayan que utilizaban los documentales para enseñar las CC.SS. Un alumno lo puso en evidencia de la siguiente forma: “ a veces nos ponía algún documental para complementar lo que veíamos en el libro y algo interesante si que era”.

El resto de discentes (3 estudiantes) remarcan que no tienen recuerdos ni malo ni bueno, sino que es indiferentes, aunque preferirían otras asignaturas. El participante 4 dijo lo siguiente: “ no tengo malos recuerdos, pero me generaba indiferencia y preferiría los contenidos de otras asignaturas”

Categoría 2: Concepción sobre las CC.SS

Todos los participantes comprenden las CC.SS como un conjunto compuesto principalmente de Geografía e Historia. Dicha estrecha concepción se debe a que su experiencia previa ha sido en estas dos áreas. Ninguno de los estudiantes mencionó otras disciplinas de las CC.SS. ”Para mí, las ciencias sociales son Geografía e Historia, al menos es lo que yo he visto”.

A la hora de realizar la valoración sobre las CC.SS, todos los participantes afirman que el desinterés y el enfoque aburrido de las sesiones cuando cursaban Educación Primaria ha dado lugar que no valoren de forma positiva las CC.SS y que prefieren tener otras asignaturas del grado. No obstante, sí que subrayan que las CC.SS guarda relación con la realidad actual y son capaces de mencionar y explicar problemas sociales, por ejemplo la baja natalidad o la despoblación.

Categorías 3: Formación docente sobre las CC.SS

Todos los participantes (10) ponen en evidencia que el temario que se desarrolla en las CC.SS es el mismo, pero más evolucionado y amplio.

Eso se clarifica en la siguiente cita: “No creo que haya cambiado, simplemente las cosas van creciendo y los tiempos van cambiando”.

También, afirman que es importante que el docente tenga un dominio del mismo. “Para enseñar adecuadamente CC.SS hay que tener un gran dominio de la amplitud de conocimientos”. Sin embargo, sin las actuales metodologías no van a ser capaces de generar motivación ni interés hacía estas ciencias. “En mi periodo de prácticas he observado que si no se trabaja con metodologías activas basadas en el constructivismo cuesta mucho enganchar a los estudiantes porque los conceptos son complejos de entender”.

Por un lado, cuando hablan de metodologías los participantes, mencionan principalmente el aprendizaje basado en proyectos, estudios de caso, aprendizaje basado en problemas y gamificación. De igual forma, destacan los itinerarios y el trabajo de campo puesto que el/ la niño/a conoce su entorno desde un aprendizaje experiencial. “Creo que las salidas con su planificación previa y posterior puede ayudar a los alumnos a conocer su entorno y así también trabajamos las CC. SS”. Finalmente, concluyen que hay nuevas formas de aprender, por lo que hay que utilizar otras formas de enseñar.

Por otro lado, es unánime la relevancia que toma las tecnologías en la enseñanza de las CC.SS. Los 10 participantes del estudio hablan de la competencia tecnológica que debería poseer el docente.

La siguiente cita revela la amplitud necesaria de la formación docente:

> La calidad de enseñanza de las Ciencias Sociales se ha mejorado gracias a la investigación con el desarrollo de nuevos métodos pedagógicos y con los avances en tecnología. Los profesores de Ciencias Sociales deben estar en formación permanente y muy especialmente en el campo de la Didáctica. A los docentes se les pide mayor formación y conocimiento de la materia que imparten, más habilidades (comunicación clara y efectiva, capacidad de adaptación a las necesidades individuales, metodologías de enseñanza variadas unidas al diseño de actividades creativas, prácticas, empleo de las TIC…).

5. DISCUSIÓN

El objetivo de la presente investigación era analizar las percepciones de los estudiantes de Grado de Maestro de Educación Primaria sobre las CC.SS.

De acuerdo con los resultados, el principal enfoque empleado en las CC.SS ha sido tradicional, basado en la exposición y en la memorización. Dichos hallazgos son concurrentes con los estudios previos. La investigación llevada a cabo por Delgado-Álvarez et al (2022) concluyó de igual forma que los estudiantes universitarios han tenido experiencias negativas puesto que las metodologías se han basado en la memorización y en la exposición. De modo que, de acuerdo con Gómez-Carrasco et al. (2018, p. 239) "hay que promulgar una metodología didáctica alejada de la lección magistral y el uso exclusivo del libro de texto para incrementar el interés y la motivación por parte de los estudiantes". Sin embargo, Gómez-Carrasco (2015), sigue presente la hegemonía de la memorización como medio de aprendizaje para aprobar el examen sin haber reflexión o análisis. Todo esto lleva a la necesidad de plantear la evaluación desde otra perspectiva.

En este punto hay que destacar a Freire (1970) ya que hace una crítica en el método tradicional basado en la exposición y memorización, puesto que se considera al alumno como un mero recipiente pasivo danto lugar a la desmotivación y la limitación del pensamiento crítico y reflexivo (Gómez-Carrasco, 2018).

De toda esta realidad vivida por los alumnos da lugar a un poco valoración a las CC.SS, por lo que se requiere evitar esos modelos mencionados para, tal y como se hallado promover las metodologías activas (Blumenfeld et al., 1991) como son el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas y la gamificación ya que cuando los estudiantes participan activamente en su aprendizaje, desarrollan habilidades de pensamiento superior y una relación más positiva con el material (Krajcik y Blumenfeld, 2006).

La utilización de dichas metodologías podrías ayudar a desterrar ciertos prejuicios sobre las CC.SS tales como que son aburridas o irrelevantes Dewey (1916) argumentó que la educación debería estar conectada con

la experiencia y la vida real de los estudiantes para ser verdaderamente efectiva. Estudios más recientes apoyan la idea de que las CC.SS deberían enseñarse de una manera que sea relevante para los estudiantes actuales, integrando temas actuales y haciendo conexiones con la vida real para fomentar la participación y el interés (Torney-Purta y Wilkenfeld, 2009). La enseñanza de las CC.SS que se relaciona directamente con problemas sociales contemporáneos puede aumentar la percepción de su valor y relevancia. No obstante, y de acuerdo con las entrevistas, se debería mejorar la vinculación y promover el aprendizaje significativo cercano a la realidad de los discentes.

La necesidad de que los docentes no solo dominen el contenido sino que también empleen metodologías activas para enseñar las CC.SS es un tema recurrente en la literatura educativa. Darling-Hammond (2006) identifica la formación docente como crucial para implementar efectivamente nuevas metodologías pedagógicas que motiven y comprometan a los estudiantes. La investigación indica que los profesores que utilizan enfoques basados en el constructivismo, como el aprendizaje basado en problemas y la gamificación, no solo mejoran la motivación del estudiante sino también su comprensión y retención de la materia (Strobel y van Barneveld, 2009). De igual forma, la evidencia científica parece indicar que la inclusión de las nuevas tecnologías como la Realidad Aumentada puede mejorar la motivación por parte de los estudiantes. La investigación desarrollada por Riner et al. (2022) en un estudio cuasi-experimental con un grupo control y un grupo experimental que trabajo los contenidos mediante la RA mejoraron de forma significativa el conocimiento de los estudiantes y su involucración.

En efecto, todos los participantes destacan la importancia no solamente de contenidos sobre las CC.SS, sino también del conocimiento pedagógico y tecnológico, es decir, el modelo TPACK. El estudio llevado a cabo por Roig et al. (2015) con docentes de Educación Primaria valoraron, en primer lugar, el conocimiento pedagógico. Tras ello, el conocimiento de la materia y finalmente de la tecnología. De forma similar, en una investigación con los estudiantes de magisterio, obtuvieron que los alumnos presentaban y valoraban los conocimientos pedagógicos que los contenidos disciplinares (Colomer et al., 2018).

6. CONCLUSIONES

En conclusión, los resultados obtenidos reflejan un consenso generalizado entre los participantes en relación con el impacto negativo que han experimentado debido a sus vivencias previas en el ámbito de las Ciencias Sociales. Estas experiencias han dejado una huella significativa en su motivación y compromiso con la materia.

Este hallazgo subraya la urgencia de una revisión profunda y exhaustiva de los métodos y enfoques utilizados en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Se hace evidente la necesidad de abandonar las metodologías tradicionales, los materiales poco innovadores y el enfoque autoritario y poco empático por parte de los docentes. Es esencial que se busquen prácticas pedagógicas que no solo sean más atractivas y relevantes para los estudiantes, sino también más efectivas en el logro de los objetivos de aprendizaje.

En este sentido, la formación docente juega un papel crucial. No basta con que los docentes dominen el contenido; también es fundamental que posean las habilidades pedagógicas necesarias para entregar dicho contenido de manera que despierte el interés y la participación activa de los estudiantes. Además, deben estar capacitados para adaptarse a las necesidades y estilos de aprendizaje diversos de los alumnos.

Una recomendación clave que surge de este estudio es la ampliación del horizonte de las Ciencias Sociales desde la etapa de Educación Primaria. Es necesario ir más allá de la tradicional concentración en áreas como Geografía e Historia, e incluir conocimientos, destrezas y valores de otras disciplinas como Historia del Arte, Sociología o Economía. Esto no solo enriquecerá la experiencia educativa de los estudiantes, sino que también les proporcionará una comprensión más amplia y holística del mundo que les rodea.

Además, se destaca la importancia de la integración de tecnología y metodologías innovadoras en la enseñanza de las Ciencias Sociales. La utilización de herramientas digitales, recursos multimedia y enfoques participativos puede ser fundamental para hacer que la materia sea más vibrante y relevante para los estudiantes contemporáneos, quienes están inmersos en un entorno tecnológico en constante evolución.

Por último, se resalta la necesidad de diseñar programas de formación docente que estén alineados con los desafíos específicos que enfrentan los futuros educadores al enseñar Ciencias Sociales. Estos programas deben centrarse en el desarrollo de competencias tales como el dominio del contenido, el conocimiento pedagógico y la capacidad para una enseñanza crítica y reflexiva, como lo sugieren Colomer et al. (2018). Solo a través de una formación docente integral y adaptada a las demandas del siglo XXI se podrá garantizar una educación en Ciencias Sociales que sea inclusiva, estimulante y significativa para todos los estudiantes.

Como prospectiva de futuro, sería de interés, analizar si un programa de innovación educativa con estudiantes universitarios podría mejorar y cambiar las concepciones previas sobre las CC.SS. Además, investigar cómo la inclusión de temas y disciplinas adicionales en el currículo de Ciencias Sociales, como Historia del Arte, Sociología o Economía, afecta el interés, la comprensión y la participación de los estudiantes. Esto podría implicar estudios de comparación entre centros educativos que implementan este enfoque ampliado y aquellos que siguen un currículo más tradicional.

6. REFERENCIAS

Álvarez, R. D., de León Perera, C. J., & Bajo, M. J. B. (2022). Las Ciencias Sociales en la formación docente: percepción de los estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria. Didáctica de las ciencias experimentales y sociales, (43), 3-18.

Bryman, A. (2016). Social research methods. Oxford university press.

Cárdenas, I., Delgado, C., Albacete, C., Caballero, R., Martín, C., Ramos, F., Sánchez, F. (1991). Las Ciencias Sociales en la nueva enseñanza obligatoria.: Universidad de Murcia.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. Journal of teacher education, 57(3), 300-314.

Flick, U. (2014). La gestión de la calidad en investigación cualitativa (Vol. 8). Ediciones Morata.

Freire, P. (1970). Cultural action and conscientization. Harvard educational review, 40(3), 452-477.

Gómez Carrasco, C. J., Rodríguez Pérez, R. A., & Mirete Ruiz, A. B. (2018). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas: una investigación con futuros maestros. Revista Complutense de Educación. https://doi.org/10.5209/RCED.52233

Heafner, T. (2004). Using technology to motivate students to learn Social Studies. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 4(1), 42-53

Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C. (2006). Project-based learning (pp. 317-34). na.

Levinson, B. (2004). Hopes and challenges for the new civic education in Mexico: toward a democratic citizen without adjetives. International Journal of Educational Development, 24, 269-282

Pagès, J., & Santisteban, A. (2013). Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. España, Universidad Autónoma de Barcelona.

Prats, J. (1997). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, en A. Santisteban (coord.).La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales (pp. 9-25):. Diada Editora.

Saldaña, J. (2021). The coding manual for qualitative researchers.

Schug, M., Todd, R. y Berry, R. (1984). Why kids don´t like social studies. Social Education, 48, 382-387.

Sekerci, H. (2021). Evaluating Student and Teacher View son the use of authentic learning in Primary School Social Studies Curs. A case study. Participatory Educational Research, 8(1), 322-343.

Shaughnessy, J. y Haladyna, T. (1985). Research on student attitude toward social studies. Social Education, 49, 692-695.

Triviño-Cabrera, L., Chaves-Guerrero, E. I. y Alejo-Lozano, L. (2021). The figure of the teacher-prosumer for the development of an innovative, sustainable, and committed education in times of COVID-19. Sustainability, 13(3), 1-18.

Riner, A., Hur, J. W., & Kohlmeier, J. (2022). Virtual reality integration in social studies classroom: Impact on student knowledge, classroom engagement, and historical empathy development. Journal of Educational Technology Systems, 51(2), 146-168.

Rubio, J. C. C., Serrano, J. S., & Martínez, J. C. B. (2018). Competencia digital en futuros docentes de Ciencias Sociales en Educación Primaria: análisis desde el modelo TPACK. Educatio siglo XXI, 36(1 Mar-Jun), 107-128.

EL GRUPO MINORISTA, ¿UNA LABOR PARA LA MAYORÍA? LA JOVEN INTELECTUALIDAD CUBANA FRENTE AL DISCURSO DE LA FRUSTRACIÓN REPUBLICANA

ROSARIO PÉREZ CABAÑA
RAFAEL OJEDA MORALES
JESÚS SABATER WASALDÚA
Centro Universitario San Isidoro
Adscrito a la Universidad Pablo de Olavide

1. INTRODUCCIÓN

A principios del siglo XX, la cultura cubana estuvo marcada por un desánimo general que derivó en lo que se conoce como el «discurso de la frustración republicana». La finalización de la Guerra de la Independencia y la llegada de la ansiada república, inaugurada el 20 de mayo de 1902 bajo la presidencia de Tomás Estrada Palma, levantó los ánimos y las esperanzas de los cubanos, que, no obstante, pronto entenderían que sus expectativas se habían alzado como una pantalla de humo. El nuevo régimen de la Cuba «independiente» nació en el marco del sistema intervencionista norteamericano firmado un año antes (el 2 de marzo de 1901) en la Enmienda Platt, que limitaba considerablemente la soberanía cubana. La joven «generación de las tres banderas» atisbó desde pronto las llamas que venía lanzando la quimera imperialista. Enrique José Varona (1974), el gran maestro de la joven generación lo vio claro: «El monstruo que pensamos haber domeñado resucita. La sierpe de la fábula vuelve a reunir fragmentos monstruosos que los tajos del héroe habían separado. Cuba republicana parece hermana gemela de Cuba colonial» (p. 57). Manuel Márquez Sterling (1985) también recurrió a una metáfora similar para referirse al desánimo en el que había

caído la isla: el «áspid de Cleopatra» a la Enmienda, dispuesta a «morderle el brazo desnudo» al sistema republicano (p. 43).

Es cierto que el neocolonialismo sumió de nuevo en la desesperanza a los cubanos, pero también lo es que trajo consigo un impulso económico sin precedente, a costa, eso sí, de convertir la isla en un «gigantesco ingenio azucarero» monopolizado por Estados Unidos. La irrupción de la Primera Guerra Mundial truncó esta ficticia pujanza, y al desasosiego político y económico se le sumó el desasosiego espiritual (Augier, [1936] 1977, p. 236). El descontento afectó tanto a los patriotas partidarios de la emancipación de la isla como a la burguesía adinerada cuyos intereses estaban más enfocados a la seguridad de sus capitales que a la plena soberanía nacional. Aunque unos y otros veían en esta Enmienda el vaticinio del fracaso del sistema republicano, también temían, incluso los más contrarios a ella, que, de no aprobarse, la libertad de Cuba corriera peligro. La finalización del sistema colonialista seguido de la implantación de una república que nacía maniatada por el imperialismo norteamericano originó un sentimiento generalizado de repulsa y temor al sistema injerencista en el que Cuba iniciaba su independencia: «Aquel miedo, que se llamó «plattismo», fue el primer «ismo» que dejaría una huella profunda en las letras de Cuba independiente (Ripoll, 1968, p. 14)».

Fueron los años veinte, período conocido como la década crítica, los que marcaron el comienzo de una nueva actitud representada por un grupo de jóvenes intelectuales que emprendió una importante labor renovadora[25]. Llega el momento culminante de la conciencia nacional y la búsqueda de la modernización del país con un programa revisionista con el que se enfrentarían a la situación de precariedad provocada por

[25] El debate de las periodizaciones es, por el propio entramado histórico de la isla y su desincronización respecto al resto de repúblicas americanas, una cuestión recurrente. Nos parece oportuna la cronología que estableció Pupo (1998), al considerar los siguientes periodos en la república: el primero abarca hasta principios de los años veinte y que constituyó una etapa de formación intelectual; el segundo comprende la década de 1920 a 1930, así como los años posteriores hasta 1934, cuando se reconstruye y radicaliza el pensamiento revolucionario; y por último, el tercer periodo, que se extiende hasta la Revolución de 1959, período en el que se produce una mayor reflexión y asunción de la realidad cubana así como la profundización del pensamiento martiano (pp. 20-24).

diversas circunstancias: la debilidad de la república neocolonialista, la crisis del azúcar de 1920 y 1921 —hecho que hizo visible de forma dramática la dependencia económica que Cuba tenía de los Estados Unidos— y la corrupción del gobierno (Hatzky, 2003, p. 188). Estos hechos desencadenarían, en lo político, la caída de la dictadura de Gerardo Machado en 1933 y la derogación de la Enmienda Platt en 1934; en lo poético, el advenimiento de la vanguardia, y por extensión al inicio de la debatida modernidad literaria:

> La corrupción desembozada del gobierno de Zayas y la dictadura machadista, expresiones ambas de ventajoso sometimiento al imperialismo, plantean al intelectual de la época la necesidad de tomar posiciones, le hacen comprender la imposibilidad de permanecer al margen, aislado en una torre de marfil (Barredo, 1980, p. 165).

En 1923 tuvieron lugar tres acontecimientos que podemos considerar como el punto de partida de esta nueva actitud cultural y política: la Protesta de los Trece, el Movimiento de Reforma Universitaria y el Primer Congreso Nacional de Estudiantes. Estos actos, enlazados no solo por la amistad de sus principales protagonistas sino por una ideología común, tuvieron gran relevancia en el avance de las reivindicaciones en los ámbitos cultural y político:

> Esta triple insurgencia prefigura la incorporación, como capas sociales, con las características y limitaciones provenientes de su origen clasista, de la juventud estudiantil y de los intelectuales a la lucha por la liberación nacional y social del país, a punto ya de aflorar y vertebrarse. Y, al calor de tales acontecimientos, fragua de nuevos derroteros, métodos y perspectivas, emergen, con tallas de pueblos, Julio Antonio Mella y Rubén Martínez Villena, líderes, respectivamente de la revolución universitaria y del congreso estudiantil y de la primera protesta pública de la más joven hornada de intelectuales en la República mediatizada. Es, sin duda, un año de gérmenes nuevos (Roa, 1964, párr. 1).

2. EL INICIO DE LA RENOVACIÓN CULTURAL, UN ACTO POLÍTICO: LA PROTESTA DE LOS TRECE

La prehistoria del Grupo Minorista puede situarse en torno al año 1920, fecha en la que un grupo de jóvenes pertenecientes a la pequeña burguesía comenzaba a reunirse periódicamente en las tertulias del Café

Martí. Núñez Olano, uno de los contertulios, recordaba así estos encuentros:

> En mi compañía y en la de Enrique Serpa […] concurría Rubén[26] a la tertulia del antiguo café del Teatro Martí. Era aquel, entonces, el lugar de cita cotidiana de los nuevos: ateneo precario, en que, mezclados con el público heteróclito de las funciones teatrales; bajo la mirada a veces hostil de camareros y extraños, discutíamos incansablemente; nos lanzábamos, como retos, lo recién escrito o leído; la emprendíamos con reputaciones y personas; ejercíamos con ferocidad la crítica mutua; tremolábamos nombres como banderas o la pisoteábamos como trapos; exteriorizábamos con igual sonoridad, cóleras, entusiasmos y decepciones (como se cita en Cairo, 1978, pp. 31-32).

Un año más tarde, por mediación de José Antonio Fernández de Castro, se trasladaron a las dependencias de *El Fígaro;* y a partir de 1922 los jóvenes contertulios comenzaron a reunirse cada sábado en los conocidos como «almuerzos sabáticos». En estas reuniones se discutía sobre literatura, frecuentemente con duras críticas a las figuras canonizadas por la Academia)[27] y solían hacerse homenajes a aquellos miembros del grupo que obtenían algún éxito. Jorge Mañach (1924) publicó en la revista *Social* un artículo titulado «Los Minoristas Sabáticos escuchan al gran Titta» que en cierta medida supuso la carta de presentación del Grupo Minorista: «¿Para qué se reúne todos los sábados esta muchachada? Claro está que no solamente para almorzar, sino que también para hacerse ilusiones de alta civilidad y, de paso, darle algún sabor espiritual a la vida» (p. 23)[28].

En la cohesión del grupo tuvo mucho que ver La Protesta de los Trece, que tuvo su origen en la compra fraudulenta que el gobierno de Alfredo Zayas realizó del Convento de Santa Clara, lo que supuso un clarísimo

---

[26] Se refiere a Rubén Martínez Villena.

[27] Entre los autores más criticados se encontraba José Manuel Carbonell, lo que adelanta el antagonismo estético e ideológico que se produjo entre éste y los renovadores de la poesía cubana.

[28] Los nombres mencionados por Mañach (1924), a los que va describiendo satíricamente, son Emilio Roig, Mariano Brull, Félix Lizaso, José Antonio Fernández de Castro, José Manuel Acosta, José Zacarías Tallet, Rubén Martínez Villena, Alberto Lamar, Conrado Massaguer, Óscar Massaguer, Alfredo T. Quílez, Gaspar Rodríguez y el propio Mañach. Juntos a estos, cita a otros asistentes esporádico: Mariblanca Sabas Alomás, Graziella Garbalosa, Enrique Roig y Fernando Ortiz (p. 23).

y escandaloso ejemplo de malversación del erario público[29]. Como respuesta, el 18 de marzo de 1923, los minoristas acudieron a la Academia de las Ciencias, donde el Secretario de Justicia pronunciaba una conferencia invitado por el Club Femenino. En plena conferencia, los jóvenes, encabezados por Rubén Martínez Villena, interrumpieron al Secretario con una clamorosa protesta alusiva al fraude, tras lo cual abandonaron la sala[30]. Los hechos trascendieron rápidamente a los medios de comunicación. El mismo día, uno de ellos, José Zacarías Tallet, concedió una entrevista personal a *El Heraldo del Cuba* donde reprodujo los acontecimientos. Junto al texto de Tallet, se publicó un extenso reportaje sobre el acto. En esta primera versión publicada de los hechos, se presentaba la Protesta como un acto espontáneo, y no preparado como se había dicho; algo que más tarde aclararían algunos minoristas, reiterando que el acto se debió al deseo consciente y preparado de todos sus participantes. Al día siguiente, el mismo diario daba su visión de los hechos y publicaba un «Manifiesto de la Protesta», redactado por Rubén Martínez Villena y firmado por los participantes, donde se explicaba lo sucedido y se definían algunas de las líneas ideológicas del grupo, en las que ya se apreciaba la postura crítica y combativa de estos jóvenes que no solo iniciarían un proceso de transformación social sino también cultural. En líneas generales, en el manifiesto señalaba el compromiso de los firmantes en la reacción contra la inmoralidad de los gobernantes y la inconformidad de la juventud hacia los procedimientos

---

[29] La estafa consistió en que la Compañía Urbanizadora Santa Clara Sociedad Anónima adquirió el inmueble por menos de un millón de pesos, cuando en el decreto presidencial el precio había quedado estimado en dos millones y medio, lo cual suponía un clarísimo y escandaloso ejemplo de malversación del erario público. Las ganancias de la compañía oscilarían en torno al 140 por ciento y parecía claro que Zayas tenía parte en ese negocio. Además, se habían producido otras irregularidades, como el hecho de que el decreto no fuera votado por el Congreso ni discutido previamente por los secretarios, y que fuera firmado por el Secretario de Justicia, Erasmo Regüeiferos, en lugar del Secretario de Hacienda, Manuel Despaigne.

[30] Los protagonistas de la protesta fueron: Rubén Martínez Villena, José A. Fernández de Castro, Calixto Masó, Félix Lizaso, Alberto Lamar, Francisco Ichaso, Luis Gómez Wangüemert, Juan Marinello, José Z. Tallet, José M. Acosta, Primitivo Cordero, Jorge Mañac, J. R. García Pedrosa, Ángel Lázaro y Emilio Teuma. En realidad, como se ha visto, los protagonistas de la protesta no fueron trece sino quince. Lo que ocurrió fue que al finalizar el acto, los quince se dirigieron al *Heraldo de Cuba* para firmar un manifiesto y, en el último momento, dos de los protagonistas se negaron a firmar. Se trataba de Ángel Lázaro, poeta español que temió que fueran a expulsarlo de la Isla y Emilio Teuma, masón, que no quería molestar a Regüeiferos, que era maestro de la masonería.

empleados por algunos hombres públicos. Dos días después de firmarse el manifiesto, Rubén Martínez Villena escribió una carta que publicó *El Heraldo de Cuba*, dirigida a la presidenta del Club Femenino donde se excusaba por la acción realizada, pero ratificaba la postura del grupo (Fernández Retamar, 1972, pp. 219-220).

La Protesta, que en principio pareció un simple acto de rebeldía estudiantil, terminó con la detención de los jóvenes, y más tarde con la acusación que el secretario de Justicia presentó contra Rubén Martínez Villena, iniciándose la causa 330, en la que fueron incluidos los doce jóvenes restantes. Con esto se inició un verdadero movimiento social que tuvo gran difusión en los medios[31]. Los jóvenes intelectuales pasaron de la acción espontánea a un mayor análisis en sus actuaciones. La más temprana organización que formaron, y que puede ser considerada como la primera piedra del Grupo Minorista, fue la Falange de Acción Cubana, que funcionó desde abril de 1923 hasta agosto de ese mismo año. El objetivo primario de la Falange consistía en educar al pueblo para que este tuviera sus propias armas de denuncia y de defensa ante la corrupción gubernamental. El 11 de abril de 1923 se publicó en *El Heraldo de Cuba* la «Exposición» de la Falange de Acción Cubana, manifiesto donde se definía la organización y se señalaban sus objetivos:

> El objetivo de la sociedad es la difusión gratuita de la cultura general y cívica, y para ello hay que dar la carga definitiva contra la ignorancia: la ignorancia primordial, producto del analfabetismo, y la ignorancia cívica, producto del desconocimiento de los deberes y derechos que corresponden del gobernante y del ciudadano. Falange de Acción Cubana echará a galope la palabra y la pluma, y educando con el ejemplo usará los derechos que algunos desconocen, y otros, timoratos, no se atreven a ejercitar (como se cita en Cairo, 1978, pp. 310-312).

[31] Por ejemplo, el 27 de junio de 1923 apareció en el diario *La Noche* una petición de sobreseimiento de la causa iniciada contra los protagonistas de la Protesta. Al día siguiente, los jóvenes minoristas agradecieron este acto de apoyo al director del periódico desde las páginas de *El Mundo* y, además, reafirmaron su postura, señalando que la protesta no fue un acto irreflexivo como se ha querido difundir sino un acto consciente y premeditado. El 21 de noviembre aparecía publicado en *El Universal* un texto del Secretario de Justicia Erasmo Regüiferos en relación con la causa abierta contra los protagonistas de la Protesta, donde aparecían los nombres de los trece procesados y los motivos de los encausamientos (Cairo, 1978, pp. 310-312).

Cuando despareció la Falange de Acción Cubana, sus miembros ingresaron en el Movimiento de Veteranos y Patriotas, que había comenzado a organizarse al finalizar la Guerra de la Independencia. El nuevo impulso llevó a los nuevos integrantes a desarrollar un programa político, publicado en *El Heraldo de Cuba* el 1 de septiembre de 1923, donde se sintetizaban la exigencia de finalizar con la corrupción gubernamental y las injusticias sociales. Desde esta tribuna, Martínez Villena preparó el programa de acción directa, cuya finalidad consistía en organizar un levantamiento armado hacia finales de año que sería dirigido por el general Carlos García Vélez. El germen ya había sido sembrado. A finales de año, Emilio Roig proclamó desde las páginas de la revista *Social* la necesidad regeneradora en lugar de rectificadora, una revolución que impusiera una renovación de la política y de sus representantes, de las leyes y de las normas morales, de la sociedad y de la cultura:

> Regeneración que es más que rectificación. Hoy ya el país no se conforma con que gobernantes y funcionarios rectifiquen. Demanda que vengan hombres nuevos. Con los perversos y corrompidos no se puede regenerar. Y la República, si quiere vivir, como lo ha demostrado que quiere, necesita renovarlo todo, arrasando por completo con lo viejo y con lo malo —hombres e instituciones— cambiando normas de vida y normas de moral, reformando todas las leyes y llevando a ellas la sabia de las ideas modernas; consagrando y convirtiendo en realidad las doctrinas de la Revolución libertadora (1923, p. 13).

El intento de levantamiento militar llegó a organizarse. Rubén Martínez Villena, José Antonio Fernández de Castro y Carlos García Vélez viajaron a Florida con la finalidad de enviar una cuadrilla de aviones que bombardeara el Palacio Presidencial. En abril de 1924, Fernando Ortiz, Presidente de la Junta Cubana de Renovación Nacional, escribió una carta a José María Chacón y Calvo a Madrid donde le daba noticias de la actividad del Movimiento de Veteranos y Patriotas. En ella puede leerse:

> Siguen los Veteranos y Patriotas subterráneamente con propagandas, y el gobierno, por otra parte, más y más encanallado. ¡Pobre Cuba! No sé si habrá revolución o no, pero aun cuando la haya, ¿quiénes harán la revolución mental y moral, única necesaria y la más difícil? (como se cita en Gutiérrez-Vega, 1982, p. 35).

Finalmente, el encarcelamiento de Martínez Villena por orden de la policía norteamericana y el abandono de García Vélez, que se negó a dar la orden de alzamiento, abortaron en mayo de 1924 el plan insurrecto, lo que determinó que tanto aquel como sus compañeros abandonaran las filas del Movimiento. Sin embargo, el Grupo siguió reuniéndose y cobrando entidad pública, y a partir de este momento sus actividades conjuntas e individuales forman parte de su proceso de oficialización. Lejos de la postura tradicional de los escritores que creían hallar las soluciones a los problemas del país a través del esfuerzo minoritario de la intelectualidad culta, ahora la lucha la iniciaban jóvenes convencidos de la impotencia del aislamiento e inspirados por la filosofía de Ortega y Gasset en el descubrimiento de *las masas* (Portuondo, 1960, p. 67). A pesar de lo paradójico que puede resultar, el minorismo (en cuya nominación reside la idea de «minoría intelectual»), entendido en un primer momento como una agrupación fortuita de jóvenes intelectuales, ejerció una importante labor de difusión revisionista y combativa sobre las mayorías.

3. EL MOVIMIENTO DE REFORMA UNIVERSITARIA Y EL PRIMER CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIANTES

El movimiento estudiantil, que ya se había iniciado en Argentina en 1918, llegó a Cuba a finales de 1922. Si la renovación social y política llevada a cabo por el Grupo Minorista, a pesar de la falta de caudillo declarado, tuvo como líder incuestionable a Rubén Martínez Villena; la renovación universitaria, antesala de profundas renovaciones políticas en Cuba, tuvo como protagonista indiscutible a Julio Antonio Mella. Aunque la acción fue su primer instrumento para el cambio, el periodismo fue la tribuna que utilizó Mella para la difusión de su ideario. Convencido de que la palabra debía ser utilizada no en sí misma sino en función de la justicia social, el ensayo fue para él un arma de combate más que un vehículo para mostrar sus dotes intelectuales. Su labor está vinculada a algunas publicaciones como *Alma Mater* y *Juventud,* así como a los periódicos *El Heraldo de Cuba* y, durante su exilio mexicano, a *El Machete,* órgano del Partido Comunista en México. A través de estas publicaciones puede rastrearse la evolución de Julio

Antonio Mella, desde su actuación como líder juvenil hasta su papel de dirigente comunista de proyección internacional[32].

Las exigencias de los estudiantes se dirigían fundamentalmente a acabar con el nepotismo en la admiración universitaria y en la distribución de cargos y de docentes; así como a una mayor participación estudiantil en la organización de los planes de enseñanzas. Sin embargo, este movimiento trascendió sus objetivos principales para situarse en la avanzadilla del cambio cultural y político de la isla:

> El movimiento universitario trascendió en seguida en sus limitados fines inmediatos y se transformó en un fecundo esfuerzo de educación popular a través de la Universidad Popular José Martí fundada por aquél [Julio A. Mella] con ayuda de un grupo de escritores, protagonistas, casi todos, de la protesta de los trece. Ésta constituye la incorporación del grupo más valioso de la juventud intelectual a la lucha política con la denuncia pública de los errores del gobierno del presidente Alfredo Zayas (Portuondo, 1960, p. 63).

El primer paso para la Reforma Universitaria tuvo lugar el 10 de enero de 1923, fecha en la que se celebró la Primera Asamblea de la Federación Estudiantil Universitaria, creada el 20 de diciembre de 1922. El día 13 de marzo de 1923 quedaba clausurada la Universidad y al día siguiente los estudiantes promulgaron la «Universidad Libre», cuyo rector fue Julio A. Mella. Desde mayo de este año comenzaron los preparativos para la celebración del Primer Congreso Nacional de Estudiantes Revolucionarios. En 1 de septiembre Mella impidió que el Secretario de Instrucción hablara en la apertura del curso académico y el día 15 comenzaba el Congreso, que se celebró en el Aula Magna de la Universidad Nacional entre los días 15 y 25 de octubre[33]. De las

---

[32] La revista *Alma Mater* fue fundada por el propio Mella en 1922 y en 1923 se convirtió en el órgano de la Reforma Universitaria. En sus páginas se aprecia el interés por la necesaria transformación de la Universidad, anclada en un sistema educativo tradicional y anacrónico. La radicalización del pensamiento de Mella le hizo cambiar esta tribuna por la de *Juventud,* publicación de contenido mucho más político y radical.

[33] El organigrama del Comité Ejecutivo del Primer Congreso Nacional de Estudiantes es el siguiente: Presidentes de Honor: Felino Marinello, Ramón Calvo, Bernabé García Madrigal y Sergio Viego; Presidente Efectivo: Julio Antonio Mella; Primer Vicepresidente: Jaime Suárez Murias; Segundo Vicepresidente: José Luis de Cubas; Tercer Vicepresidente: Rigoberto Ramírez Estrada; Cuarto Vicepresidente: Juan Amigó y Arnaiz; Quinto Vicepresidente: Ofelia Paz; Secretario General: Pedro de Entenza Jova; Vicesecretario: José M. Rodríguez;

resoluciones adoptadas por el Congreso cabe resaltar la participación de los estudiantes en el gobierno de la Universidad, la autonomía universitaria, la renovación de la experimentación en las carreras científicas, y la campaña nacional de alfabetización. Junto a estas resoluciones, destacan los acuerdos para iniciar una acción conjunta de los estudiantes latinoamericanos contra el imperialismo, las oligarquías nativas y las tiranías criollas, así como la lucha común en pro de la independencia de Filipinas, Irlanda, Egipto, La India y Marruecos (Roa, 1964, párr. 7).

En el Informe leído por el Secretario del Comité Ejecutivo, Pedro de Entenza, el día de la inauguración del Congreso, se recoge lo siguiente:

> Esta juventud que hoy ofrece a nuestra vista el hermoso espectáculo de su unión para llevar a efecto la labor intelectual que hoy inicia, constituye un conjunto de hombres libres, que, por no haber recibido aún al contacto de la vida el beso inmundo de las pasiones humanas, por carecer de pasado ignominioso y no tener ante sus ojos más que un brillante porvenir, por ser jóvenes, en una palabra, están libres de prejuicios y concupiscencias; no han aspirado aún el hálito de podredumbre que por doquier reina fuera de este sagrado recinto, y están, por eso capacitados más que cualesquiera otros, para llevar a feliz término la obra inmensa que no han vacilado en echar sobre sus hombros. […] Fue así como esta idea, sugerida por Julio Antonio Mella, tomó forma, adquirió visos de realidad y transformose al fin, gracias al esfuerzo perseverante y a la dedicación constante de prestigiosos elementos del Alma Máter, en este Congreso con vida real y fecunda, que aspira a la reconstrucción de la Sociedad y la Enseñanza, finalidades ambas a que auguro llegará, para gloria de la Humanidad y de la Clase (Mella, 1964, pp. 29-30).

En noviembre de 1923 fundó Mella, junto a Rubén Martínez Villena y José Zacarías Tallet, la Universidad Popular José Martí, cuya labor didáctica se centró en difundir la cultura a las masas populares, a la vez que inculcaba en la intelectualidad la conciencia social. Este propósito de Mella se oponía radicalmente a ciertos planteamientos elitistas formulados por los jóvenes poetas cubanos (elitismo que, por otra parte, nunca perdería completamente le intención de llegar de una manera u otra a las masas). En este punto, sigue el dictado martiano, considerando pieza clave de la completa independencia cubana la ruptura con

---

Tesorero: Rogelio Sopo Barreto; y Vocales: Rafael Calvó, Raúl Granda, Mario Fernández Sánchez, Victoriano Ypiña, Otilio Campuzano y Francisco Palmeri (Mella, 1964, pp. 5-6).

los intereses de Estados Unidos. En 1923 los estudiantes hispanoamericanos que estudiaban en universidades norteamericanas convocaron un congreso. La postura de Mella ante el sometimiento norteamericano de estos estudiantes era clara. En un artículo publicado en junio de 1923 en *Alma Mater,* expone claramente su visión internacionalista frente al panhispanismo dirigido interesadamente por Estados Unidos:

> Los estudiantes latino-americanos de las Universidades de Yankilandia han tenido una buena idea: la de reunirse en un congreso para tratar asuntos de interés general; pero de asuntos que al parecer sólo interesarán a ellos, ha dicho uno, que todos «somos americanos», sí, esto es verdad de Alaska a la Tierra del Fuego, todos somos americanos, ahora que Monroe, Hughes, Roosevelt y otros, como esos señores estudiantes (ya que de compañeros no tiene nada) interpretan el americanismo de una manera y nosotros de otra. Todo lo que sea «estrechar relaciones comerciales», propagar la gran Cultura Yanqui, en fin, todo lo que sea Pan-americanismo, nos huele mal, nos llena de desconfianza, causa es como ha dicho no sé quién, que el Pan-americanismo resulta al final de estos dos hermosos vocablos que el «Pan» lo hacemos nosotros (los latinos) y se lo comen ellos, los americanos (como se cita en Barredo, 1980, p. 172).

Pero, dada la situación de Cuba y su retraso social, cultural y político, la revolución universitaria no pudo tener la respuesta esperada. Mella comprendería más tarde que la lucha debía iniciarse desde dentro y desde ahí expandirse a todos los sectores susceptibles de llevar a cabo una lucha social. La radicalización de las posturas de Mella, cada vez más imbuidas del pensamiento socialista, le costó la persecución, la prisión, el destierro a México y la muerte. El 18 febrero de 1925, dos días antes de que Machado asumiera la presidencia, Julio Antonio Mella fue detenido y procesado judicialmente, junto a otros estudiantes, por participar en una manifestación de protesta contra el gobierno. Entre los días 16 y 18 de julio de 1925 tuvo lugar el Primer Congreso de las Agrupaciones Comunistas que dio como resultado la fundación del Partido Comunista de Cuba. Se iniciaba en este momento una serie de asesinatos de periodistas y líderes revolucionarios, como el de Armando André, director del periódico *El Día,* fundado un mes antes para hacer campaña de oposición a Machado, o el del líder ferroviario Enrique Varona. Como medio de una campaña destinada a apartar de la circulación a los líderes revolucionarios estudiantiles, Mella fue acusado de

sedición, junto a otros compañeros, en la causa 1361. Tras ser procesado fue declarado culpable de hacer explotar un petardo en el teatro Payret, por lo que en noviembre fue encarcelado sin derecho a fianza[34]. Desde la cárcel, Mella escribe el artículo «Hacia la Internacional Americana», que fue publicado en el número perteneciente a septiembre-diciembre de 1925 en *Venezuela Libre.* Allí planteaba la cuestión de la unidad de América, una idea de la «América nuestra» contraria al capitalismo internacional y en la que se integra claramente el ideario martiano (Mella, 1975, pp. 211-212). Entre los días 5 y 23 de diciembre, Mella inició una huelga de hambre, tras lo cual Martínez Villena fundó, junto a Marinello, el Comité Pro-libertad de Mella. El Grupo Minorista, apoyado por gran número de personalidades de la intelectualidad cubana, entre los que se encontraba Enrique José Varona, envía una carta al presidente Machado pidiendo la libertad de Mella, que fue publicada en *El Heraldo de Cuba* el 13 de diciembre de 1925 y que, considerando su relevancia, reproducimos íntegra:

> Ante la indiferencia del Poder Judicial y el silencio de parte de la prensa del país, está sucediendo algo en Cuba, de tal trascendencia que nos obliga a todos los que abajo firmamos a dirigirnos personalmente a usted.
>
> En la cárcel de la Habana se halla detenido, como acusado de un delito imaginario, un joven que hasta ayer fue menor de edad y estudiante de nuestro primer Centro de enseñanza. Ese joven, Julio Antonio Mella, por su actuación cívica y por sus campanas culturales, es considerado por nosotros como un intelectual joven y honrado. Mediante un auto fundado de meras sospechas de informes policiales y lleno de defectos que demuestran claramente la premura de su redacción y la falsedad de sus

[34] En «El informe confidencial de Alfonso L. Fors, Jefe de la Policía Judicial de Cuba, al Honorable Señor Presidente de la República, Gerardo Machado y Morales, La Habana, julio de 1928», se lee lo siguiente: «Julio Antonio Mella y Mac Farland (Fotografía número siete). Blanco. Hijo del español Nicanor Mella y de la inglesa Cecilia Mac Farland. Se ignora ciertamente el lugar de su nacimiento. Fue leader de la incipiente organización que se denominó «Partido Comunista de Cuba», y de la «Liga Anti-Imperialista de las Américas». Siendo estudiante de la Universidad Nacional, pretendió, con la creación del «Directorio Estudiantil», sustraerla al control de las autoridades universitarias y del Gobierno, ensayando un régimen comunista y semirrevolucionario, dentro del propio recinto universitario: por lo que fue expulsado de dicho centro docente. Sus tendencias no han sido aún definidas, pero se dice delegado del Soviet de las Américas. En 27 de noviembre de 1925, ingresó en la cárcel de La Habana, a la disposición del Juzgado de Instrucción de la Sección Segunda, en causa 1361, del mismo año, por los delitos de Conspiración para la Sedición e Infracción de la Ley de Explosivos» (Mella, 1964, p. 1).

fundamentos, ha sido encarcelado con exclusión de fianza, en el fondo, con el propósito de sustraerlo a la agitación universitaria de estos días.

Julio Antonio Mella, rechazados los recursos legales, interpuestos sin que ninguna voz se levante para defenderlo de la injusticia cometida en su persona, abandonado, por mezquinos motivos, de todos aquellos a los cuales ha dedicado un esfuerzo, ha resuelto, como única protesta posible y extrema, morir de hambre entre los hierros de la cárcel.

Nosotros, como intelectuales, conocedores de la ideología de Julio Antonio Mella, protestamos de la acusación de que él sea capaz de colocar bombas o ejecutar hechos que pongan en peligro la vida de inocentes, mujeres y niños; sabemos que el deseo de elevarse como celosos cumplidores del deber ante los ojos del Gobierno, conduce a los subalternos a exageraciones y errores desgraciados; y por este medio hacemos llegar a usted, señor presidente, este juicio nuestro, esta protesta nuestra, fundados, además, en motivos de humanidad que no pueden ni deben serle ajenos.

Antes que la decisión desesperada del inocente llegue a un término funesto o sin remedio posible, levantemos a usted nuestra voz para decirle la verdad y el significado de estos hechos, para demandar de usted una acción que enmiende el yerro y restablezca la justicia, y para que en el caso terrible de que muera el estudiante desamparado, quede, para salvar la dignidad de Cuba, siquiera el pobre y extraoficial testimonio de nuestra protesta.

Quedamos de usted muy respetuosamente (pp. 1-3)[35].

En enero de 1926 Mella abandonó clandestinamente el país y se exilió en México, donde ejerció una importante labor periodística desde las páginas de *El Machete,* enfocada a acabar con el régimen dictatorial del gobierno de Machado y a seguir combatiendo el imperialismo. Allí fue asesinado el 10 de enero de 1929. El 29 de septiembre de ese mismo año, la armada arremetió contra la comitiva que acompañaba las cenizas de Mella, repatriadas de México, con lo que se iniciaba una leyenda. Su

[35] La carta iba firmada por Enrique José Varona, Eusebio Hernández, Manuel Márquez Sterling, Enrique Roig, German Walter del Rio, Fernando Ortiz, Luis Rosado Vega, Juan Antiga, Emilio Roig, Otto Bluhme, Alberto Lamar Schweyer, Juan Marinello, José Tallet, J. Blanco Molina, Porfirio Barba-Jacob, Enrique Serpa, José Antonio Fernández de Castro, Adolfo Nieto, Rubén Martínez Villena, J. de La Carrera, Federico de Ibarzábal, Pedro M. de La Concepción, Hortensia Lamar, Guillermo Martínez Márquez, Armando Leiva, J. Abelenda, Miguel Ángel de La Torre, Orosmán Viamonte, José María Acosta, Gustavo Aldereguía, Armando Lamar y Julio Gaumaurd.

labor contribuyó a las futuras actuaciones que desembocarían en la insurrección que tuvo lugar en la siguiente década

4. UNA POLÉMICA LITERARIA Y EL FIN DEL MINORISMO

Como hemos visto, la intelectualización de la labor combativa del Grupo Minorista no impidió que algunos de aquellos jóvenes radicalizaran sus posturas e iniciaran actuaciones políticas cada vez más combativas, principalmente Mella y Martínez Villena. En 1927 se recrudecía la lucha contra la dictadura de Machado, encabezada por los estudiantes universitarios bajo la guía espiritual de Enrique José Varona. En marzo de 1927 se hizo público el propósito del gobierno de Machado de modificar la Constitución de 1901, estableciendo la extensión del período presidencial, lo cual constituía a los ojos de muchos cubanos un grave deterioro de la Ley Fundamental de la República. Estos acontecimientos obligaron al Grupo Minorista a definir oficialmente su postura, claramente antimachadista. El día 30 del mismo mes, un grupo de estudiantes de la Universidad se reunió en la casa de Varona para manifestarse contra este proyecto, lo que dio lugar a que la policía allanara la casa del maestro. Al día siguiente, algunos intelectuales, entre los cuales figuraban algunos de los minoristas, publicaron el texto «Nuestra protesta» en el Directorio Estudiantil Universitario contra la Prórroga de Poderes, con el fin de «evitar a Cuba los peligros a que siempre la han expuesto las reelecciones presidenciales y con el de asegurar la absoluta tranquilidad necesaria a los pretensos planes constructivos del actual gobierno» (Martínez Villena et al., 1927, p. 98)[36]. El empuje estudiantil en la lucha directa cobraba fuerza:

> Protestamos únicamente de la forma empleada para ahogar la espontánea exteriorización del descontento público, que se ha traducido ayer en la Universidad Nacional en un enérgico gesto de rebeldía. Este acto

[36] Los firmantes del texto fueron Rubén Martínez Villena, Orosman Viamontes, Agustín Agosta, Juan Marinello, Emilio Roig De Leuchsenring, Jorge A. Vivo, José A. Fernandez De Castro, Alejo Carpentier, Conrado V. Massaguer, Alfonso Bernal Del Riesgo, Dr. Juan Antigás, José Manuel Agosta, Lolo De La Torriente, Gustavo Aldereguia, Enma López Seña, Dr. Rodolfo Pérez De Los Reyes, Leonor Agosta, Beneranda Martínez, Rosario Guillaume, R. Shelton, Dr. Amador Guerra, Dr. Luis Bustamante, Feliciano Aldereguia. Adalberto L. Miranda y Jacobo Hurwitz (Martínez Villena et al., 1927, p. 98).

> es sólo el inicio de la formidable agitación que ha de conmover a toda la sociedad cubana y demuestra hasta qué punto es deleznable el pretexto de forzosa tranquilidad en que apoyan la reforma inconsulta de la Ley Fundamental de la República.
>
> Una vez más con motivo de la valiente y justificada actitud estudiantil, la fuerza pública ha empleado sus armas, destinadas a la defensa social, en ofender gravemente la dignidad ciudadana y en impedir el libre ejercicio de los derechos individuales (p. 98).

En junio de 1927 se publicó en la revista *Social* su Declaración[37], cuya firma colectiva iba encabezada por Martínez Villena. En el texto se aprecian tres claros objetivos: en primer lugar, rebatir unas acusaciones de Alberto Lamar, ex minorista que había manifestado una clara filiación ideológica al régimen de Machado[38]; en segundo lugar, realizar una exégesis del Grupo desde sus inicios, que ellos sitúan en la Protesta de los Trece: «Aquel acto marcó una orientación destructiva, apolítica, a la juventud interesada en influir honradamente en el desarrollo de nuestra vida pública, dando una fórmula de sanción social y actividad revolucionaria a los intelectuales cubanos» (Martínez Villena *et al.* 1927, p. 7); y, finalmente, difundir el programa ideológico del Grupo[39].

---

[37] La lista completa de los firmantes es la siguiente: Rubén Martínez Villena, José A. Fernández de Castro, Jorge Mañach, José Z. Tallet, Juan Marinello, Enrique Serpa, Agustín Acosta, Emilio Roig de Leuchsenring, María Villar Buceta, Mariblanca Sabas Aloma, Antonio Gattorno, José Hurtado de Mendoza, Otto Bluhme, Orosman Alejo Carpentier Viamantes, Juan Antiga, Arturo Alfonso Roselló, Juan José Sicre, Diego Bonilla, Conrado W. Massaguer, Eduardo Abela, Luis López Méndez, Armando Maribona, Guillermo Martínez Márquez, José Manuel Acosta, A. T. Quilez, F. de Ibarzabal, L. G. Wanguemert, Juan Luis Martin, Felix Lizaso, Francisco Ichaso, Martí Casanovas, Luis A. Baralt y Felipe Pichardo Moya.

[38] En mayo de 1927, Lamar envió a Ramón Vasconcelos, publicada por el periódico *El País,* en la que negaba su pertenencia a las filas del minorismo, llegando incluso a negar la existencia de tal grupo: «Yo no soy minorista —dice Lamar en su carta—. Creo en las "minorías" de selección pero no en las sabáticas. Ya el minorismo no existe. Es un nombre nada más» (Lamar, 1927, p. 4).

[39] Por su importancia en la definición del minorismo reproducimos el fragmento donde se explicita el programa ideológico:

«Por la revisión de los valores falsos y gastados.

Por el arte vernáculo y, en general, por el arte nuevo en sus diversas manifestaciones.

Por la introducción y vulgarización en Cuba de las últimas doctrinas, teóricas y prácticas, artísticas y científicas.

Por la reforma de la enseñanza pública y contra los corrompidos sistemas de oposición a cátedras. Por la autonomía universitaria.

En medio de una exaltación continental que había llevado a muchos dictadores hispanoamericanos a agudizar su tiranía bajo el pretexto de un «complot internacional comunista»[40], el gobierno de Machado, dos meses después de firmarse la Declaración de los Minoristas, recrudeció sus medidas contra la oposición, desatándose el conocido como «proceso comunista», del que se sirvió para atemorizar a los sectores contrarios a la prórroga de poderes. El día 8 de julio se dictó una orden de arresto contra cincuenta personas, en la que figuraban los integrantes del Grupo Minorista. A mediados de agosto la causa fue sobreseída por falta de pruebas. Inmediatamente después de finalizar este proceso, varios intelectuales hicieron público desde la página literaria del *Diario de la Marina* un proyecto de homenaje a Rubén Martínez Villena, uno de los principales acusados. El acto consistía en la publicación de un libro, por suscripción popular, que recogería toda su obra poética, propósito que generó fisuras en el grupo. El 5 de octubre de 1927, Jorge Mañach publicó una glosa del proyecto en el diario *El País* con el título «Elogio de nuestro Rubén», que daba inicio a una encendida polémica entre los dos escritores:

> Homenaje, ¿por qué? El caso de Rubén Martínez Villena es uno de los casos de prestigio más insólitos y singulares que pueda darse. Relativamente hablando, es un poeta sin bagaje, con una mínima ejecutoria conocida. […] A un observador demasiado objetivo habrá podido parecerle alguna vez que existía un mito en torno a "nuestro Rubén de Cuba": que la indulgencia de la amistad le había puesto, con arbitrariedad cordial, un halo prematuro a su figura (Mañach, 1927b, p. 4).

Por la independencia económica de Cuba y contra el imperialismo yanqui.

Contra las dictaduras políticas universales, en el mundo, en la América, en Cuba.

Contra los desafueros de la pseudodemocracia, contra la farsa del sufragio y por la participación efectiva del pueblo en el gobierno.

En pro del mejoramiento del agricultor, del colono, del obrero de Cuba.

Por la cordialidad y la unión latinoamericana» (Martínez Villena *et al,* 1927, 7).

[40] Esta idea del "complot internacional" tuvo su origen en los acontecimientos que se desarrollaron en Londres el 13 de mayo de 1927, cuando la policía inglesa allanó la oficina de la representación comercial soviética, por hallarse en ella (según testimonios de las fuerzas policiales) documentos que probaban la ayuda a organizaciones internacionales antiimperialistas.

La carga irónica del título parecía responder a la comparación sarcástica entre Rubén Darío y Rubén Martínez Villena, homonimia que le sirvió a Mañach para mostrar su opinión acerca del poeta cubano, que estaba siendo enaltecido por una labor poética basada en causas políticas, a diferencia del poeta nicaragüense que ganó su pedestal gracias a los logros del modernismo[41]. Martínez Villena no obvió el embate de Mañach (al que llamó «nuestro Jorge») desde la página literaria del *Diario de la Marina* del 16 de octubre, y rechazó públicamente el proyecto de homenaje, reconociéndose como hombre de acción antes que poeta:

> Querido Jorge: no habrá tal homenaje, no habrá tal libro. De modo explícito, terminante y sincero rechazo lo uno y lo otro. No puedo admitir el disparate (aunque muy cariñoso) de mi libro de versos publicado por suscripción popular. [...] yo no soy poeta (aunque he escrito versos); no me tengas por tal, y por ende, no pertenezco al «gremio» de marras. Yo destrozo mis versos, los desprecio, los regalo, los olvido: me interesa tanto como a la mayor parte de los escritores interesa la justicia social (como se cita en Núñez Machín 1971, pp. 436-440).

Pero no terminó aquí la agria dialéctica epistolar establecida entre ambos escritores. Mañach volvió a contestar desde las páginas de *El País,* con un artículo titulado «A nuestro Rubén ironista», en el que le reprochaba Mañach su mala interpretación del sentido cordial del artículo y apuntaba, a pesar de la estima hacia su obra, que lo mejor de él, como poeta, estaba aún por llegar:

> si no fuera por tu lamentable desgana poética y por esos nobles afanes de «justicia social» de que crees tener monopolio, sin reparar en que algunos hemos gastado tanta energía como tú en 'demostrar la absorción de nuestra tierra por el capitalismo estadounidense' —aunque no comulguemos con tu ideología radical (Mañach 1927a, 3).

[41] No deja de resultar paradójica las posturas de los vanguardistas en relación al vínculo con el modernismo. Eugenio Florit (1965), considerado como el adalid de la poesía pura en Cuba escribía cerca de aquellos años: «La poesía de vanguardia fue para nosotros, como para nuestros contemporáneos, una manera de superar el sentimiento modernista —lo que Alfonso Reyes llama "desentimentalización", correspondiente a la "deshumanización" de Ortega» (pp. 57-58).

Este desencuentro de los dos autores, no obstante su carácter aparentemente anecdótico, nos sirve para entender uno de los elementos que influyeron en la desintegración del minorismo, aunque no el único. Muchos de sus integrantes se marcharon al extranjero y otros dejaron de acudir a los almuerzos sabáticos. La delicada situación política durante el gobierno de Machado, sin duda, unió al Grupo en la concienciación de un necesario giro radical en la política; pero, por otra parte, también los separó. El motivo no fue otro que las diferentes posturas ideológicas en relación a cuál debía ser el nuevo gobierno. Algunos se habían afiliado a partidos políticos ilegales que defendían la revolución socialista, otros lo habían hecho a partidos o instituciones que exigían un nuevo gobierno o algún cambio en su equipo y otros se inclinaron a posturas conservadoras. En medio de esta efervescencia política, parecía imposible la existencia de un grupo cohesionado de intelectuales que luchara por una única solución política. De hecho, en junio de 1929 apareció en la revista *Social* un artículo de Emilio Roig titulado «Artistas y hombres o titiriteros y malabaristas», donde ya hablaba en pasado de los logros del Grupo Minorista, dando así por acabada su existencia:

> Admirable labor revolucionaria de depuración y renovación literaria y artística como político-social fue la que realizó en Cuba —y usamos en su justo término estos tiempos de verbos— el Grupo Minorista, labor que alcanzó justamente repercusiones continentales y hasta dejó sentir su influencia y su acción en España, labor no superada ni igualada antes ni después en nuestra patria por ningún otro grupo literario o artístico alguno, labor que durante varios años fue ejemplo y lección para el futuro, no imitados ni seguidos hoy, de la actitud y la misión que a los intelectuales nuevos corresponde adoptar y desempeñar en lo que se refiere a los problemas político-sociales de su patria y la humanidad (Roig de Leuchsenring, 1929, p. 38).

5. REFERENCIAS

Augier, A. (1977). Martínez Villena y los poetas de su generación. En De la sangre en la tierra (pp. 233-245). UNEAC.

Barredo, G. (1980). El pensamiento antimperialista en la prosa y en la oratoria de las dos primeras décadas del siglo XX. En A. Obaya, (ed.) Valoraciones sobre temas y problemas de la literatura cubana. (pp. 767-96). Pueblo y Educación.

Cairo, A. (1976). El movimiento de veteranos y patriotas. Apuntes para un estudio ideológico del año 1923. Arte y Literatura.

Cairo, A. (1978). El Grupo Minorista y su tiempo. Ciencias Sociales.

Carta de los Minoristas a Gerardo Machado (13-12-1925). El heraldo de Cuba, 1-3.

Fernández Retamar, R. (Ed.). (1972). Rubén Martínez Villena. UNEAC.

Gutiérrez-Vega, Z. (1982). Fernando Ortiz en sus cartas a José María Chacón. Fundación Universitaria.

Hatzky, C. (2003). «Nosotros vamos otro camino: nosotros somos revolucionarios…» Julio Antonio Mella, el movimiento estudiantil cubano y los anti-imperialistas de los años veinte. Iberoamericana 3(12), 187-188.

Hernández Otero, R. L. (2016). Mariátegui y Cuba en la Década crítica. Corresponsales, colaboradores y estudiosos (segunda aproximación). Políticas de la Memoria (16), 98-122. |

Lamar, A. (4-05-1927). Carta a Ramón Vasconcelos. El País, 4.

López Hernández, A. B. (2017). Cuba: El pensamiento político de Juan Marinello. Sin Permiso. https://bit.ly/48MyEnx

Mañach, J. (1924). Los Minoristas Sabáticos escuchan al gran Titta. Social 9(2), 23, 47, 77.

Mañach, J. (1925). La crisis de la alta cultura. Imprenta La Universal.

Mañach, J. (17-10-1927a). A nuestro Rubén ironista. El País, 3.

Mañach, J. (5-10-1927b). Elogio de nuestro Rubén. El País, 3.

Márquez Sterling, M. (1985). Los últimos días del Presidente Madero. INEHRM (Instituto de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana).

Martínez Villena, R., Fernández de Castro, J. A., Mañach, J., Tallet, J. Z., Marinello, J., Serpa, E., Agosta, A., Roig de Leuchsenring, E., Villar Buceta, M., Sabas Aloma, M., Gattorno, A., Hurtado de Mendoza, J., Bluhme, O., Viamontes, O., Carpentier. A., Antiga, J., Alfonso Roselló, A., José Sicre, J. J., Bonilla, D.… Pichardo Moya, F. (1927). Declaración del Grupo Minorista. Social 12(6), 7.

Martínez Villena, R., Viamontes, O., Acosta, A., Marinello, J., Roig De Leuchsenring, E., Vivo, J. A., Fernández de Castro, J. A., Carpentier, A., Massaguer, C., Bernal del Riesgo, A., Antigás, J., Agosta, J. M., De La Torriente, L., Aldereguía, G., López Seña, E., Pérez de los Reyes, R., Agosta, L., Martínez, B., Guillaume, R.… Jacobo Hurwitz, J. (1970). Nuestra protesta. Pensamiento Crítico (39), 98-99.

Mella, J. A. (1964). Julio Antonio Mella. Documentos para su vida. Actas del Primer Congreso Nacional de Estudiantes de la Universidad de La Habana. Comisión Nacional Cubana de la Unesco.

Mella, J. A. (1975). Documentos y artículos. Editorial Ciencias Sociales.

Núñez Machín, A. (1971). Rubén Martínez Villena. Editorial Ciencias Sociales.

Portuondo, J. A. (1960). Bosquejo histórico de las letras cubanas. Ministerio de Relaciones Exteriores. Departamento de Asuntos Culturales.

Pupo, R. (1998). Aprehensión martiana en Juan Marinello. Editorial Academia.

Ripoll, C. (1968). La generación del 23 en Cuba y otros apuntes sobre el vanguardismo. Las Américas Publishing Co.

Roa, R. (1964). Prólogo a Julio A. Mella. Documentos para su vida (s.p.). Comisión Nacional Cubana de la Unesco.

Rodríguez Méndez. M. N. (2017). Julio Antonio Mella, el crimen del imperialismo. Americanía. Revista de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (7), 436-462.

Roig de Leuchsenring, E. (1923). Meditaciones de Navidad. Social 8(12), 13.

Roig de Leuchsenring, E. (1929). ¿Artistas y hombres o titiriteros y malabaristas? Social 12(6), 38,53.

Varona, E. J. (1974). Textos escogidos. Porrúa.

Villar Buceta, M. (1964). Minorismo y minoristas. Universidad de La Habana (166-167), 59-64.

CAPÍTULO 31

GADAMER Y LA FILOSOFÍA DE LA SALUD

AMADA CESIBEL OCHOA PINEDA
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

El muy noble y bien antiguo tema de la salud, que se inicia en los albores del pensamiento occidental con los presocráticos y el llamado "corpus hipocrático", ha recibido, en la pasada centuria, por obra de los trabajos recopilados por Hans-Georg Gadamer en 1993, con el nombre de *Über die Verborgenheit der Gesundheit*, una inflexión y sesgo de enorme importancia teorética. Ese conjunto de trabajos, unidos a algunos otros, no ha recibido hasta ahora, en nuestro ámbito idiomático y en otros, la acogida y recepción que merece por razón de una desatención general al tema de la salud por parte de la filosofía académica, que suele considerarlo como un asunto exclusivo y/o privativo de las llamadas ciencias de la salud (Gadamer, 2003). Nos proponemos en este capítulo una lectura sistemática de los trabajos gadamerianos sobre la salud, y una exploración propedéutica de una posible "filosofía de la salud" desde la perspectiva hermenéutica (Ochoa y Aranda Torres, 2021). Nuestra intervención se orienta, en primer lugar, a dilucidar los antecedentes heideggerianos del término *Verborgenheit*, mal traducido a nuestro modo de ver por "estado oculto", y el empleo nuclear que de él hace Gadamer para sentar las bases de una original "filosofía de la salud", fundada y fundamentada en la propuesta de un nuevo concepto de "salud", tan radical y novedoso que desafortunadamente ha pasado casi desapercibido en la literatura científica sobre el catedrático de Heidelberg. La *Verborgenheit* se resuelve en una suerte de solapamiento por obra de la(s) técnica(s) sanitaria(s) de las peculiares y privativas capacidades y energías humanas para el establecimiento y recuperación del estado en forma de la propia vitalidad. En este sentido, y, en segundo

término, el presente capítulo elabora tentativamente las bases y principios de lo que puede ser una reflexión y tratamiento netamente filosóficos del concepto, tradicional y moderno, de salud humana y de su ocultamiento detrás de los procedimientos y dispositivos médico-sanitarios. En consecuencia, podemos afirmar que la salud, concepto reflexivo considerado desde la filosofía hermenéutica, solo puede aparecer cuando se despeje una competencia de los seres humanos, oculta y ocultada bajo el dispositivo tecnológico de la sedicente medicina científica y los sistemas sanitarios que pretenden monopolizar en su provecho una competencia humana universal. A tal efecto, la filosofía de la salud sería, en el seno de la filosofía práctica, parte integrante de la educación para la ciudadanía, cuya actualidad reivindicamos de consuno, en el contexto de un proliferante déficit democrático y de civismo.

2. A VUELTAS CON LA *VERBORGENHEIT*

> "El ser como totalidad se dicen en griego *hólē ousía*. Quien entienda esta expresión griega advertirá que con «el ser en su totalidad» escuchamos «el estar sano» [estar completo y estar sano como sinónimos, ACOP]. El ser totalidad del todo y el estar sano (*Heilsein*), la salud del sano, parecen estrechamente vinculadas. También decimos cuando enfermamos que nos falta algo" (Gadamer, 1993, p. 98; Gadamer, 1996, p. 90).

Con la obra de Hans-Georg Gadamer (1900-2002), la investigación sobre la filosofía del siglo XX ha arribado a suelo firme y por fin podemos gritar como el vigía, ¡tierra, tierra!, después de las rupturas epistémicas de Marx, Nietzsche y Freud. Si otras razones tentativas no tuvieran ninguna virtualidad, que es posible que así sea, con la obra del filósofo de Marburgo pensamos estar en un territorio urbanizado que justifique de pleno derecho una investigación sobre la salud, centrándonos en su obra escrita. Ya el propio título del libro recopilatorio de sus trabajos previos sobre la salud, *Die Verbongenheit der Gesundheit*, impropiamente traducido por *El estado oculto de la salud*, contiene un programa de cómo investigar la salud desde la perspectiva de las ciencias del espíritu, centrado en la dicotomía ocultamiento/desocultamiento, y como contribución decisiva a una filosofía práctica de la salud. Pues *Verborgenheit*, que bien podrá ser traducido por "ocultamiento" alude al doble proceso de falta de claridad y transparencia de la salud, pues no sólo puede estar

oculta para cualquier ser humano, porque de ella no tiene nadie certeza, ni de la propia ni de la ajena, sino también y esto no es lo menos importante, por el hecho de que los saberes al uso, en especial las llamadas ciencias de la salud, la han ocultado no sólo al lego sino incluso a la persona culta y formada, haciendo de ella un objeto de investigación, de tratamiento y de experimentación, todo lo cual permanece desconocido para la ciudadanía de nuestras sociedades occidentales. Por lo tanto, en la era que podemos caracterizar sumariamente como de mucha medicina y poca salud, se da el ocultamiento en ese doble sentido.

Pero aún cabe y no parece ocioso tomar en una consideración más atenta el carácter oculto, por las resonancias heideggerianas que el término tiene y de las que nuestro pensador es consciente cuando lo emplea para dar título a su monografía. En principio el término hace pareja con su opuesto (*Unverborgenheit*, desocultamiento), que Heidegger, en atención a la alfa privativa de *alétheia*, considera que es la manera idónea de traducir al alemán la verdad como desocultamiento. En el asunto que nos preocupa, la salud humana estaría oculta, a nuestro modo de ver tras la maraña oscurecedora del dispositivo de la técnica científica moderna. Así las cosas, todo intento encaminado a desocultar la esencia de la salud, que la considerara como la energía para vivir, nos llevaría a una tan ansiada como buscada filosofía de la salud, de las que estas páginas sólo quieren ser unas meras consideraciones preparatorias o propedéuticas.

Pero aún tenemos algo más que decir con la postulación heideggeriana del término *Unverborgenheit* (desocultamiento), para traducir la *alétheia* griega en lugar de la consabida *Wahrheit*. El giro que lleva a cabo Heidegger atribuye a lo-que-es la posibilidad de desocultarse, de aparecer como precisamente como lo-que-es y, de este modo, manifestarse como, y con verdad. Así las cosas, el desocultamiento de algo-que-es de modo singular implica su vinculación con la totalidad de las cosas mundanas. Desocultar la salud significa *prima facie* tomar algo en relación con el todo al que pertenece, en este caso al ser como totalidad. Por otro lado, el que las cosas se desoculten tiene que ver con una concepción del ser como iluminación, que nos las pone de manifiesto desde su nacimiento mismo junto al resto de la realidad manifiesta.

3. LA SALUD COMO OCULTACIÓN Y ENIGMA

Para Gadamer, la salud ha de plantearse en el contexto histórico de la era de la ciencia y la técnica. Pero éstas no fabrican la salud. Inicialmente se dan varias razones para el abordaje de la salud por la filosofía, como el de los costos de todo tipo que plantea el actual sistema de salud, pero estas razones son escasamente relevantes. Sí lo es, plantear que el afrontamiento de la salud es relevante para aquellos que la defienden mediante su modo de vivir (*êthos*), para los cuales ella debe ser rescatada, porque, siendo el cuidado de la salud una preocupación connatural a la humanidad, debemos considerarla como "una tarea universal de la propia población" (Gadamer, 1993, p. 8; Gadamer, 1996, p. 10).

El planteamiento genérico gadameriano sigue en buena medida al Husserl de *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, cuando éste habla del mundo de la vida (Husserl, 1976). A este respecto Gadamer afirma que, "el conocimiento subjetivo, incontrolable e inestable de lo que mencionamos con el nombre de salud no sólo no puede ser ignorado por la ciencia, sino que ha de ser tenido muy en cuenta en la práctica social de las llamadas ciencias de la salud" (Gadamer, 1993, p. 11; Gadamer, 1996, p. 13). Para todos es una tarea cívica el cuidado de la salud como forma de vida. Por muy certeros y exactos que se presuman las ciencias biomédicas, en su práctica intervienen un conjunto de factores para tener en cuenta, para que pueda ser verdaderamente curativas. "Lo que se reúne en el saber sobre la humanidad a través de la experiencia práctica y la tradición, es decir, fuera de la «ciencia», no solo debe ser sometido a prueba por parte de esta…, sino que pertenece al dominio investigador de la propia ciencia" (Gadamer, 1993, p. 12; Gadamer, 1996, p.14). Por lo demás, en el ámbito de la salud, una cosa son los descubrimientos científicos que se producen en laboratorios y unidades de investigación, incluidas las llamadas clínicas, y otra bien distinta, es la práctica. "Praxis es también, elección y decisión entre posibilidades" (Gadamer, 1993, p. 14; Gadamer, 1996, p. 16), en la más clásica y noble tradición aristotélica referida a la *phrónesis* (Aristóteles, 1985). Existe una creencia supersticiosa muy difundida, producto de la irresponsabilidad tecnocrática con la que se difunden a los cuatro vientos los alcances y logros de las técnicas médicas,

que impregna con un aura de optimismo la capacidad creciente de vencer toda y cualquier amenaza a nuestra salud (Gadamer, 1993, p. 19; Gadamer, 1996, p. 20). Planes y proyectos de investigación de nuestros científicos dan muchas, tal vez demasiadas, cosas por supuestas, y en ellos se echa en falta esa visión desinteresada y crítica de la ciencia, que, por suerte, pero a ratos se cuela en los medios de comunicación. Los científicos de nuestras universidades y laboratorios de investigación se escudan habitualmente en la creciente especialización de su labor para no querer saber nada de su vecino de departamento, ni mucho menos del más alejado de otra facultad.

Si nos centramos en el ámbito de la salud, nos encontramos en presencia de un ámbito acaparado casi en exclusiva por la ciencias médico-biológicas y las técnicas a ellas anexas, cuya consecuencia inmediata es la mengua de la capacidad de decisión de los ciudadanos en esta importante esfera de su vida. Nadie en su sano juicio cuestiona el desarrollo del progreso científico y técnico, sino sólo la estrategia o dispositivo de su práctica social que lamina el papel de la tradición, la cultura milenaria y las costumbres arraigadas desde antiguo, sin que en muchos casos se haya evidenciado la no validez de todo esto. La tecnificación de la salud, aparejada a la medicalización, precisa que el sujeto renuncie a la atención y cuidado de sí mismo y a aspectos relevantes de la autocomprensión humana, como la capacidad de decisión, la autonomía personal y, sobre todo y de modo especial, la responsabilidad de sus propios actos. Así el pensador alemán afirma que "la ciencia misma entre en conflicto con la conciencia de nuestro valor humano" (Gadamer, 1993, p. 22; Gadamer, 1996, p. 22), sobre el supuesto de la propia autocomprensión del ser humano, que es la norma suprema de toda autonomía y responsabilidad del ser humano como sujeto.

No resulta posible definir científicamente la salud, ni mucho menos encontrar un fundamento científico que asegure su conservación. La razón de fondo de esta situación es la propia opacidad de la autoconciencia, en la medida en que en ella se incluyen sentimientos, estados de ánimo, sensaciones personales, cuya objetividad depende la objetivación práctica de la intimidad. Una de las muchas enseñanzas que debemos al profesor Cerezo Galán tiene que ver con la lectura de los pensadores

españoles que ha realizado en su libro *Claves y figuras del pensamiento* hispánico. Con los pensadores españoles, se ha configurado una función de la lectura que la toma como la absorción en la intimidad del lector de la experiencia de lo extraño, de la vivencia de lo inhóspito e inhospitalario, en definitiva, la retracción en uno mismo, la clausura de nuestro sí mismo para defenderse contra el mundo externo, huyendo de la angustia para conjurarla, para disolverla y diluirla en su propia experiencia. Así encontramos, de través, una teoría y justificación de la lectura, como la intimación del lector en sí mismo, con la finalidad de cauterizar la angustia producto del temor a la vaciedad y la nihilidad, y a la soledad del sí mismo, propios de la sociedad moderna (Cerezo Galán, 2012).

Frente al valor de todo esto, el funcionamiento empresarial de los dispositivos sanitarios invade nuestra intimidad y trata de resolver los problemas más inmediatos del sistema que ha de reparar la capacidad de la mano de obra para garantizar el rendimiento laboral. Siempre nos encontramos con la omnipresencia en las sociedades modernas del proceso de racionalización que, para Gadamer, lleva aparejado una devaluación y abandono creciente de la enseñanza y la práctica del sentido común (Gadamer, 1993, p. 32; Gadamer, 1996, p. 30. Esta ausencia, a la que también llamamos falta de juicio, o de la virtud de la sindéresis, es el síndrome más acuciante del estado oculto de nuestra salud.

En definitiva, la salud ha convertido, a juicio del maestro de Heidelberg, la vida humana en un artificio y en pura artificiosidad, porque la hacemos depender de técnicas sofisticadas. Se ha perdido la conciencia, hasta llegar a pensar lo contrario, de que la medicina sólo restablece algo natural y no crea un estado psicosomático nuevo. “El objetivo, la salud, no es un hecho disponible de carácter social; es, antes bien, mucho más un hecho psicológico-moral que un factum determinable por las ciencias naturales” (Gadamer, 1993, p. 36; Gadamer, 1996, p. 33). De este modo, temas como el poder de convicción, la capacidad de persuasión, la confianza mutua, la colaboración recíproca en el seno de la relación médico-paciente, resultan ser los factores decisivos para la curación, al margen de alguna manera de la farmacopea y las técnicas quirúrgicas. La enfermedad, por otro lado, no se presenta sola y, a

menudo, va acompañada de otros problemas humanos de índole muy diversa, que inciden desfavorablemente en el curso de la patología. Siendo la salud, para Gadamer, una especie de inclusión en la vida, a diferencia de la exclusión que es patógena, estar sano como estar bien es estar dispuesto a todo, a abrirse al mundo, a salir de nosotros mismos, mientras que, en la enfermedad, como indica nuestro filósofo a propósito de los últimos días de Rilke, el dolor nos aísla del mundo exterior y nos encierra en lo puramente interior, inexpreso salvo la queja y el lamento (o quejío, como se dice en Andalucía). Para concluir con este apartado del ocultamiento de la salud, quisiéramos esbozar lo que podía ser una definición operativa de salud, que el escrito gadameriano nos brinda. Ni que decir tiene que en él se contienen consideraciones varias, por ejemplo, sobre las terapias, en el sentido de sostener que ellas han de estar presididas por el sentido común como principio preponderante, pero también que la prudencia, la cautela y, sobre todo, la consideración y el respeto por los pacientes-enfermos, más allá de ser principios de la responsabilidad moral exigida, se constituyen en los mejores remedios para la salud. Por lo demás, si la salud no reside justamente en un mero sentirse a sí mismo, sino que se refiere y es un modo de existir humano, su determinación más precisa es la que la define. La salud es una existencia en la que estamos-en-el mundo, en la que estamos-con-la-gente, "en la que estamos satisfechos [moderadamente, ACOP] con los problemas que le plantea la vida a cada uno, de manera que sepamos mantenernos activos en ellos" (Gadamer, 1993, p. 144; Gadamer, 1996, p. 128). Por esto, podemos aventurar una definición de salud como el ritmo y el tono de la vida (Gadamer, 1993, p. 145; Gadamer, 1996, p. 129). Como con todo ritmo y tonalidad humanos, tenemos la suerte de disponer de una medida (*métron*) adecuada, que no es un instrumento que desde fuera podamos aplicar para obtener un cálculo preciso, sino que, frente a la medición y la medida tenemos la mesura (*métrios*) y lo mesurado, que en todo momento funciona como indicio e índice de salud. Frente a la tendencia predominante de mucha medida y poca mesura, esta última no se deja medir, se tiene y se es o no. Si no fuese una osadía invocar a Heráclito, definiríamos la salud como el sentimiento vital, que como seres vivos podemos tener o no, de estar-ser equilibrados, mesurados, en nuestra propia vida orgánico funcional y en nuestra vida mental.

Ni más ni menos que la armonía perceptible de elementos heteróclitos, o de los contrarios de los que nos habla Heráclito, que se refieren a la totalidad que forman la vida orgánica y la vida espiritual (Gadamer, 1993, p. 170; Gadamer, 1996, p. 150).

4. ¿HACIA UNA FILOSOFÍA DE LA SALUD, EN CLAVE DE TOTALIDAD?

Como bien dice Gadamer, "la salud exige un encontrarse de acuerdo con el medio social y el natural" (Gadamer, 1993, p. 166; Gadamer, 1996, p. 147). Si la sanidad tiene que ver con la curación de las enfermedades y el restablecimiento de la salud corporal o psíquica, mediante su diagnóstico y tratamiento, la salud va más allá de la mera ausencia de enfermedad. Esta deteriora la salud, pero hay sanos sin salud, y también enfermos que aparentan salud. La filosofía sostiene que *la salud es la fuerza de oponer resistencia a las enfermedades, la fuerza y la energía para no estar enfermos y en forma, al tiempo que el estado de ánimo que permite desarrollar la actividad que nos podamos proponer*. A la reiterada pregunta de "¿cómo va ese ánimo?", o "¿cómo estamos de ánimo?", no se pregunta por si duele algo, si tenemos un padecimiento concreto, sino por algo más genérico y total, que podemos identificar con si estamos de ánimo para hacer vida normal, para trabajar, pasear, estar con la familia o los amigos. Cuando no hay salud, decimos: "no tengo ánimo para nada". Entendemos, más allá del planteamiento gadameriano, que la energía a resistir cualquier dolencia es la misma que necesitamos para acometer cualquier tarea, que la salud no es un estado de autocomplacencia que se puede constatar en la indolencia, la desgana, la abulia y el aburrimiento más absolutos. Antes, al contrario, estar sano es la fuerza que no lleva a hacer algo, a tomar decisiones, a realizar o conseguir lo que se desea, a dejar la inactividad para activarnos y proponernos una meta. Por lo demás, acaso no sea impertinente alguna precisión terminológica sobre los antecedentes de nuestro vocablo salud. El griego *hýgieia* parece estar más cerca de higiene, lo cual es muy significativo, en el sentido de que la higiene es uno de los componentes básicos de la salud. De nuestro diccionario de cabecera extraemos unas acepciones a modo de citas: "La falta de ocupación, de

actividad y de estímulo es perjudicial para la salud mental"; "eso de tener que operarse en sana salud no le hace gracia a nadie" (Seco, Andrés y Ramos, 1999, p. 4022).

La "filosofía de la salud", postulada por la autora de este trabajo y sometida a la benevolencia de los lectores de la presente publicación, considera que la salud, como responsabilidad de todos y cada uno de los humanos, tiene que ver con el cuidado de sí como práctica de la libertad, tal y como ha sido propuesto por Michel Foucault (Foucault, 1999), y con todas aquellas prácticas y tareas relacionadas con la salud, que nos conciernen como humanos racionales, en contra, en cierto modo de la enajenación de la salud, que es la tendencia dominante en los sistemas sanitarios, sean públicos o privados. Por lo demás nos vemos acosados por planteamientos que defienden abiertamente la biomedicina como el empoderamiento cívico de la salud (Rose, 2012). Nuestra consideración programática del concepto de salud, que sometemos a la consideración de toda y cualquier opinión más experta, formada e informada, tiene que ver con lo siguiente. Si es cierto que "la salud exige un estado de armonía con el medio social y con el medio natural" (Gadamer, 1993, p. 166; Gadamer, 1996, p.147), la sanidad tiene que ver con la curación de las enfermedades y el restablecimiento del bienestar corporal y mental, mediante su diagnóstico y tratamiento, pero la salud es una dimensión del vivir humano que va más allá de la mera ausencia de dolencias. De ahí nuestra definición tentativa, según la cual la salud es la fuerza de oponer resistencia a las enfermedades, la potencia y energía para no estar enfermos y en forma, al tiempo que el estado de ánimo que permite desarrollar las actividades que podamos proponernos a nosotros mismos como formando parte de nuestro proyecto de vida. Todas estas dimensiones referidas han de articularse en instituciones sociales que fomenten la salud como bien público. A nuestro modo de ver, un rasgo esencial y no menor de la libertad en el momento presente, que se ha constituido en principio básico de la ética de la salud, tiene que ver con el cuidado de sí, que abarca un amplio y extenso ámbito de influencia en la vida humana (Castro Orellana, 2008; Castro Orellana, 2009).

El auténtico y más profundo problema que tiene plantado la humanidad, al margen del prioritario de preservar la salud pública, consiste en

plantear la relación de la humanidad con el resto de la naturaleza, por así decirlo no humana, a fin de ensayar y promover una actitud no sólo de respeto sino de serena meditación sobre los efectos de los modos de vida sobre el medio natural. No es de ninguna manera casual que el SARS-CoV2 se hay originado en China, país cuyo desarrollo capitalista no contempla casi ninguna restricción, ni ética ni política, ni en el respeto a la democracia y los derechos humanos ni, en fin, en el acatamiento de los límites y sostenibilidad de los recursos naturales y medioambientales. Aún sigue vigente la pregunta de raíz socrática sobre cómo el conocimiento cosmológico, de la phýsis en su conjunto, puede configurarse de manera que corresponda a la autocomprensión de la humanidad, en el fundamental propósito de ésta de realizar el bien común. Esta pregunta de Sócrates está en el origen de la metafísica y sigue siendo una de las preguntas clave de la existencia humana (Gadamer, 2002, pp. 91-142).

> "Lo que es propio de cada uno por naturaleza es lo mejor y lo más agradable para cada uno. Así para el hombre, lo será la vida conforme a la inteligencia (*katà tòn noūn*), si esto es lo más importante del hombre, y así será la vida más feliz" (Aristóteles, 1985, p. 398).

En Aristóteles la salud es una energía o dinamismo propios del ser humano, producto de la unión sustancial de alma y cuerpo, que es accesible a la razón, y razonable ella misma, que lo mantiene con vida, y que permite una vida caracterizada por la práctica de la sensatez orientada a una excelencia o virtud, que no es otra cosa que la propia vida inteligente. Nuestro abordaje de los escasos lugares en los que Aristóteles habla de la salud, a pesar de que toda su obra está plagada a alusiones al arte médico, no en vano es hijo de Nicómaco, médico en la corte de Macedonia, nos lleva a profundizar en la noción de sensatez como el componente fundamental de la felicidad, y a ésta como catarsis de las pasiones. Laín Entralgo hace hincapié en los efectos saludables y curativos de la *sophosýne* desde el punto de vista de la salud: "produce efectos somáticos beneficiosos…, y es condición previa para que sea máxima y óptima la eficacia de los fármacos" (Laín-Entralgo, 1958, p. 337). A nadie se le escapa que en Aristóteles se hallan combinados en el mismo término, el de *phrónēsis*, tanto un sentido más teorético que luego se convierte en *sophía*, como otro más práctico, que nos permite

que la sensatez sea el instrumento para alcanzar la felicidad, acompañada del placer (Vallejo Campos, 2005, pp. 126-127 y 132-133). Nos atrevemos a decir que toda la herencia y la fortuna del concepto de *phrónesis*, que llega a la actualidad con la filosofía de Gadamer, depende de la lectura y relectura del pensamiento aristotélico. Desde el diálogo *Eudemo*, Aristóteles ha retomado la doctrina de la armonía del cuerpo como belleza, salud y potencia, frente a la desarmonía del cuerpo domo enfermedad, fealdad o debilidad (Aristóteles, 2005, pp. 103-111, en especial, pp. 108 y 189), y en el *Protréptico* ha valorado la salud como un bien por encima de las cosas saludables, en una especie de platonismo larvado con frases tan contundentes como la siguiente: "si la medicina es ciencia no de esta salud en particular sino de la salud en sentido absoluto, habrá cierta salud en sí" (Aristóteles, 2005, p. 409). Pero en el Estagirita se da, de entrada, una concepción del ser humano y de su actividad que permite entender el marco en el que es posible entender la salud y su cuidado. Veamos el texto nuclear:

> "El principio del obrar es la elección, —como fuente del movimiento, no de finalidad—, y el de la elección es el deseo y la razón a causa de algo. De ahí que sin inteligencia, reflexión ni hábito ético no hay elección. Pues el obrar bien y su contrario no existen sin reflexión ni carácter. La reflexión por sí misma nada mueve, sino por algo y por la práctica, pues ésta domina hasta lo creativo, porque el que hace algo lo hace con una finalidad, si bien la cosa hecha no es fin… sino la acción misma, porque el obrar bien es un fin del deseo mismo. Por esto, la elección es inteligencia que desea, o deseo reflexivo, y el ser humano es un principio semejante" (Aristóteles, 1985, pp. 269-270).

Queremos introducir en la hermenéutica del texto un supuesto heurístico, que sería entenderlo desde un obrar para conservar o restablecer la salud. Lo que hace de principio, de inicio, y lo que domina el obrar es la elección. Obrar no es para Aristóteles una acción ciega o impulsiva, sino consciente y decidida. Será preciso recordar aquellas palabras del Estagirita, según las cuales "los que actúan deben considerar siempre lo que es oportuno, como ocurre en el arte de la medicina y de la navegación" (Aristóteles, 1985, p. 161). Pero la elección humana, en todos los ámbitos en que se ejerza, es el producto de un deseo y de la razón. Aquí se encuentra una de las claves de bóveda del pensamiento aristotélico, el deseo no es sólo una voluntad ciega, sino que está impregnado

de razón, en el sentido de que el deseo se deja decir algo por la razón, pero, también, al contrario, podemos sostener que la razón no viene determinada por la esfera afectiva y emotiva que representa el deseo. ¿Por qué hemos de pensar que lo cognitivo y lo emotivo son dos esferas diferentes que nada tienen que ver? ¿Por qué no reconocer, como lo hace fundador del Liceo, que no hay deseo que no implique conocimiento, ni razón que no contenga de suyo la volición? ¿Cómo podemos dar cabida a la racionalidad humana si no aceptamos el planteamiento aristotélico, a pesar de la ingente legión de detractores, que bien defienden lo intelectual o lo emotivo-emocional?

En toda elección humana tenemos, según el texto que venimos comentando, tres componentes, que no resultan incompatibles, como son, primero, la inteligencia como captación intuitiva, de manera que nada es real si no es inteligible, y nada es inteligible si no es real, porque el *noūs* es *kósmos*, y el *kósmos* es *noūs*, porque la inteligencia es mundana y el mundo inteligente. En segundo término, tenemos la reflexión, que como *dianoía* no es otra cosa que el uso temporal, secuencial, discursivo, lingüístico, laboral si se nos apura, de la inteligencia misma, lo que supone que no reflexionamos por gusto sino urgidos por motivos y fines puramente humanos, tal vez para sobrevivir y salir adelante. En fin, y como tercer componente, la elección sólo es posible sin el hábito o disposición ética, de la que sólo diremos que en ella se dan cita, la costumbre de hacer algo, el hábito que condiciona nuestras elecciones, pero también el carácter, el estado de ánimo, el encontrarse en una disposición anímica para querer y poder elegir lo que vamos a hacer. En definitiva, la salud se relaciona siempre con la fuerza que impulsa a determinadas acciones que crean el hábito, y en nuestro caso con los hábitos que llamamos saludables, lo que supone un razonamiento de alguna manera circular. Para completar nuestra exégesis del texto de la *Ética nicomaquea*, y dejando a un lado por razones de espacio, las alusiones al obrar bien, nos queremos detener en esa frase con la que concluye el párrafo y el pasaje. Esa que sostiene que el ser humano es principio al modo y manera de una inteligencia que desea y de un deseo inteligente. ¿Qué mienta ese sintagma en forma de coimplicación de deseo e inteligencia? Insistimos en lo dicho más arriba, en el sentido de que el Estagirita representa, desde el punto de vista lógico,

epistemológico, ontológico, y ético y, sobre todo desde su faceta de *phýsikos*, de estudioso de la naturaleza, el filósofo que procura el andamiaje conceptual, no sólo a la medicina, o las llamadas ciencias del sanar o curar, sino a todo lo que se pueda entender pertenece a ese ámbito consustancial a una filosofía de la naturaleza que se quiere científica. De aquí que asumamos como propia la reflexión de Van der Eijk que, junto a Engelhardt, representa la investigación más reciente sobre las relaciones entre medicina y filosofía, según la que Aristóteles y su escuela representan el verdadero impulso y el corpus de conocimientos más aquilatado para el progreso de la medicina como ciencia natural, desde la Antigüedad hasta la modernidad temprana (Eijk, 2005a, 14 y ss.; Engelhardt y Schippergers, 1980; Eijk, 2005b, pp. 238-258). En la *Política* Aristóteles se pregunta quién está capacitado para decidir sobre alguna cosa, si el más sabio, la mayoría, el experto, o quién. En esta problemática que denomina como "ordenación de la comunidad política", afirma que el individuo aislado es imperfecto para juzgar. Una tentación sería considerar a este respecto, que semejantes al médico que es capaz de curar una enfermedad, habría sanadores de lo público. El estagirita sostiene la opinión de que médico es el que practica ese arte, el que dirige el tratamiento, de algún modo el sanador, y también el que está instruido en medicina, y lo mismo sucede en el resto de las artes que son competencia de los expertos, técnico o perito, pero también del educado o formado en ese arte (Aristóteles, 1988, p. 88). Con esto parece indicarse que la instrucción en el arte médico parece ser cosa del ser humano culto, y no sólo de los que practican la medicina como profesión.

5. PARA CONCLUIR POR EL MOMENTO

El planteo gadameriano de la salud tiene que ver con la ciencia moderna y su ideal de objetividad en el ámbito de la salud, que produce extrañamiento de lo que somos y hacemos, generando estados de ánimo y disposiciones anímicas que pueden ser más morbosos que el más destructor de los virus. La salud, en procura del planteamiento aristotélico, tiene que ver con la inseparabilidad del cuerpo y su vitalidad anímica (Gadamer, 1993, p. 96; Gadamer, 1996, p. 88). Así las cosas, la salud

se identifica con la conciencia de la vitalidad propia de la unidad corpórea que forman el cuerpo y el alma, de la que emanan las capacidades y potencias de todas sus funciones, que se concreta en la energía para acometer proyectos y tareas, tanto físicas como intelectuales. Pero el problema crítico que nos plantea el pensamiento gadameriano en torno a la salud, tiene que ver con la problemática confluencia de la experiencia del cuerpo y la ciencia, como integrar las vivencias corporales en su peculiaridad con cualquier registro en una base de datos. Como podemos los humanos aspirar a estar abiertos sin trabas y preparados para todo porque uno se olvida del bienestar y del encontrarse bien ocupándose de sus intereses. No es ilusorio hablar del maravilloso existir de la salud, no porque lo tengamos todo, sino porque todo esté ahí, disponible, a nuestra disposición (Gadamer, 1993, p. 100; Gadamer, 1996, p. 91). Es como si la salud fuese la *entelechéia* de la unidad del cuerpo y el alma como perfección posible del ser humano. En definitiva, la salud viene a ser la sensación de liviandad, ligereza, de vivacidad que nos invade cuando detectamos y notamos en nosotros el acrecentado sentimiento de estar vivos y de que esto implica disfrutar de nosotros mismos y de los que nos rodean.

En el gran aparataje o dispositivo (*Gestell*) de nuestra civilización científico-técnica todos llegamos a ser pacientes (Gadamer, 1993, p. 108; Gadamer, 1996, p. 98). Nuestro filósofo no descarta la chance del médico-pensador, centrada no solo en recuperar sino también en recomponer la salud de sus pacientes asumiendo la clave de todo el planteamiento de la filosofía de la salud, que es preciso buscarla en el *hólon*, el todo de la naturaleza, que viene a ser lo sano y salvo, como la "maravillosa capacidad de la vida", de "recuperarse y de nuevo ponerse en forma dentro de sí misma" (Gadamer, 1993, p. 118; Gadamer, 1996, p. 106). Para el pensador alemán hay una *verdad* que se oculta en la enfermedad, que es el peligro en el que se encuentra de continuo la vida y la propia enfermedad: "en la verdad [de la salud, ACOP] se desvela la inconmovible voluntad de vivir, aquello que vive en cada ser humano como su regalo más natural para [lograr, ACOP] una vida no dañada y la capacidad/fuerza de la esperanza" (Gadamer, 1993, pp. 118-119; Gadamer, 1996, p. 107). El mundo de la vida, al que indefectiblemente

pertenecemos y en el que permanecemos nos impone determinados y muy serios condicionantes como criaturas biológicas que somos, pero, a su vez, nos permite elegir y transitar nuestro propio camino que, como trayectoria vital y biográfica determina el ser y el estar de la vida humana como *bíos* y no solo como *zóe.* En los seres humanos nuestra condición biológica es compatible con nuestra determinación humana. El prodigio y la maravilla de la salud que todos los humanos experimentamos y vivenciamos cuando disfrutamos de ella, cuando poseemos el ánimo y el coraje que también es valor y valentía, nos permite mantener y conservar la figuración y configuración creativas de nuestra propia vida en que consiste la salud.

8. REFERENCIAS

Aristóteles (1985). Ética nicomaquea. Ética Eudemia. Gredos.

Aristóteles (1988). Política. Gredos.

Aristóteles (2005). Protréptico. Fragmentos. Ed. A. Vallejo Campos. Gredos.

Castro Orellana, R. (2008). Foucault y el cuidado de la libertad. Ética para un rostro de arena. LOM.

Castro Orellana, R. (2009). Capitalismo y medicina. Los usos políticos de la salud. Ciencia Política, 4 (7), 7-25.

Cerezo Galán, P. (2012). Claves y figuras del pensamiento hispánico. Escolar y Mayo.

Eijk, P. van der (2005a). Medicine and Philosophy in Classical Antiquity. Doctors and Philosophers on Nature, Soul, Health and Disease. Universidad de Cambridge.

Eijk, P. van der (2005b). Divine mouvement and human nature in Eudemian Ethics, 8 (2). Medicine and Philosophy, 238-258.

Engelhardt, D. von – Schippergers, H. (1980). Die inneren Verbindungen zwischen Philosophie und Medizin inn 20. Jahrhundert. Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Foucault, M. (1999) La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales III. Paidós, 393-415.

Gadamer, H-G (1993). Über die Verborgenheit der Gesundheit. Suhrkamp.

Gadamer, H-G (1996). El estado oculto de la salud. Gedisa.

Gadamer, H-G (2002). Acotaciones hermenéuticas. Trotta.

Gadamer, H-G (2003). Schmerz. Einschätzungen aus medizinischer, philosophischer und therapeutischer Sicht. Winter.

Husserl, E. (1976). Die Krisis der europäische Wissenschaften und die tranzendentale Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie. Haag. Martinus Nijhoff.

Laín-Entralgo, P. (1958). La curación por la palabra en la antigüedad clásica. Revista de Occidente.

Ochoa Pineda, A.C., Aranda Torres, C.J. (2021). Pensando la pandemia desde la filosofía de la salud. Medica Review: International Medical Humanities Review, 8 (2), 37-48.

Rose, N. (2012). Políticas de la vida. Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI. UNIPE.

Seco, M., Andrés, O., Ramos, G. (1999). Diccionario del español actual. Aguilar.

Vallejo Campos, A. (2005). Introducción al Protréptico. Aristóteles. Fragmentos. Gredos.

LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA: RELEVANCIA EN LA OFERTA EDUCATIVA

IRENE ALEGRÍA MERCÉ
Universidad Europea de Valencia
ANTONIO QUIRÓS FONS
Universidad Europea de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

En España, la evolución de la formación del profesorado ha transitado desde modelos más tradicionales hacia enfoques que enfatizan la innovación y la mejora continua de las prácticas pedagógicas. Un hito significativo en este proceso fue la transición del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) al Máster Oficial en Formación del Profesorado. Este cambio no solo refleja una adaptación a las exigencias europeas en materia de educación, sino que también subraya un compromiso más profundo con la calidad y la profesionalización de la enseñanza.

El CAP, establecido en los años 70, fue durante mucho tiempo el requisito básico para ejercer la docencia en España en niveles de educación secundaria y bachillerato. Este certificado se centraba en proporcionar una formación pedagógica básica a los licenciados, pero fue criticado por su enfoque teórico y la desconexión con las realidades prácticas de las aulas (Fernández Enguita, 1994). En respuesta a estas críticas y en línea con el proceso de Bolonia para la armonización de los sistemas educativos europeos, en 2009 se introdujo el Máster Oficial en Formación del Profesorado. Este programa no solo amplía la duración y profundidad de la formación docente, sino que también integra experiencias prácticas significativas como un componente esencial del currículo (Tejada Fernández, 2010).

El Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Deportivas de la Universidad Europea de Valencia se ha planteado siguiendo la ORDEN ECI/3858/2007 de 27 de diciembre. Consta de 60 créditos ECTS y está estructurado en los módulos y materias que establece la orden mencionada. En concreto, consta de los módulos genéricos, en los que los estudiantes adquieren competencias de formación relacionadas con la dimensión cognitiva, social, afectiva y físico-motriz del alumnado adolescente, y de otros módulos específicos, vinculados a las especialidades correspondientes. Además de los módulos genéricos y específicos, así como del módulo Prácticum y del Trabajo Fin de Máster (TFM), se imparte un módulo común a todas las especialidades, denominado de Innovación docente e iniciación a la investigación educativa.

Entre las acciones adoptadas a lo largo de las diferentes ediciones del Máster, figura la de mantener la innovación educativa como seña de identidad del programa y, por tanto, acercar al estudiante a la investigación en innovación educativa.

El profesorado del Máster con perfil académico e investigador se centra en la investigación educativa e imparte principalmente las materias de "Innovación Docente e Iniciativa a la Investigación Educativa", siendo el módulo que cuenta con un mayor número de docentes.

El Máster responde a la necesidad de adaptar la formación docente a la sociedad actual, incluyendo la integración de las TIC en la educación, la atención a la diversidad en el aula, y el fomento de competencias clave tanto para el alumnado como para el profesorado. En este contexto, el módulo de Innovación Docente e Iniciativa a la Investigación Educativa comenzó a ganar relevancia, reflejando una tendencia más amplia hacia la innovación en todas las ofertas de postgrado oficial en España. Este módulo aborda aspectos como la didáctica innovadora, el uso educativo de las tecnologías digitales, y las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje (Rodríguez Moreno, 2015).

El crecimiento paulatino del módulo de innovación educativa en los programas de máster refleja que los métodos tradicionales de enseñanza

ya no son suficientes para preparar al alumnado para un mundo globalizado y tecnológicamente avanzado. Las instituciones educativas en España han empezado a valorar más la creatividad, el pensamiento crítico y la capacidad de adaptación, que son esenciales para los docentes del siglo XXI (Pérez Gómez, 2017).

Actualmente, casi todos los programas de Máster en Formación del Profesorado en España incluyen de alguna forma la innovación educativa como un componente clave. Este enfoque no solo mejora las competencias de los futuros docentes, sino que también prepara a las instituciones educativas para enfrentar los cambios rápidos en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y los desafíos sistémicos de la educación (Zabalza Beraza, 2012).

La evolución del CAP al Máster Oficial en Formación del Profesorado en España, junto con la incorporación y el crecimiento del módulo de Innovación Docente e Iniciativa a la Investigación Educativa, refleja una clara transición hacia un enfoque educativo más integral, práctico y adaptado a las necesidades actuales. Estos cambios subrayan un compromiso continuo con la mejora de la calidad educativa y la profesionalización de la enseñanza, preparando a los docentes para ser líderes en la innovación educativa y promotores del cambio en sus entornos de trabajo.

2. MARCO TEÓRICO

El módulo de Innovación Docente e Iniciativa a la Investigación Educativa en el Máster Oficial en Formación del Profesorado en España representa una respuesta integral a las situaciones que nos encontramos en la actualidad y futuros retos del sistema educativo. Este enfoque no solo se alinea con las tendencias globales en educación, sino que también responde a una legislación nacional que busca actualizar y mejorar constantemente la calidad de la educación.

La formación del profesorado en España ha estado marcada por varios cambios legislativos que han buscado adaptar la educación a las necesidades del siglo XXI. El Real Decreto 1393/2007 estableció la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, sentando las bases para la creación de los másteres oficiales, incluido el Máster en Formación

del Profesorado (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007). Posteriormente, el Real Decreto 860/2010 modificó ciertos aspectos del anterior, especificando más detalladamente las condiciones para la obtención de títulos oficiales (Ministerio de Educación, 2010). Estos decretos son complementados por el Real Decreto 1834/2008, que regula las condiciones de formación para ejercer la docencia en la educación secundaria y en enseñanzas artísticas superiores, definiendo claramente la estructura y contenidos de los programas de máster necesarios para la formación pedagógica del profesorado (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2008).

El módulo de Innovación Docente e Iniciativa a la Investigación Educativa dentro del Máster en Formación del Profesorado es esencial para entender las prácticas educativas contemporáneas. La innovación educativa no solo implica la introducción de nuevas tecnologías en el aula, sino también metodologías didácticas que promueven un aprendizaje más activo, participativo y colaborativo. Según Zabalza (2012), la innovación educativa es fundamental para adaptar la enseñanza a las nuevas generaciones de estudiantes, quienes requieren un enfoque más dinámico e interactivo.

Este módulo cubre aspectos fundamentales como el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación, el aprendizaje cooperativo, aprendizaje-servicio solidario, flipped classroom... y el uso de TIC en la educación. Estos enfoques no solo facilitan la gestión del conocimiento de manera más eficaz, sino que también ayudan a desarrollar habilidades críticas del alumnado.

La implementación de prácticas innovadoras en el aula requiere que los docentes no solo dominen los contenidos teóricos, sino que también sean capaces de aplicar estos conocimientos en entornos educativos reales. Según Esteve (2009), lo más significativo para los docentes hoy en día es la capacidad de adaptar sus métodos de enseñanza a las necesidades en constante cambio de los estudiantes y de la sociedad. El módulo de innovación educativa se centra en la adquisición de conocimientos y en el desarrollo de competencias docentes que permitan una implementación efectiva de estas metodologías en el aula.

Además, la evaluación de la innovación educativa es otro componente crucial del módulo. Como señala Barberà (2011), evaluar la eficacia de las prácticas innovadoras en educación no solo ayuda a validar su impacto en el aprendizaje del alumnado, sino que también proporciona retroalimentación valiosa para la mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto implica un enfoque reflexivo y crítico que es esencial para el desarrollo profesional continuo de los docentes.

Una de las principales apuestas en la implementación del módulo de Innovación Docente e Iniciativa a la Investigación Educativa es la resistencia al cambio tanto a nivel institucional como individual. Los docentes pueden ser reticentes a adoptar nuevas metodologías por falta de confianza en sus propias habilidades o por temor a los riesgos asociados con el cambio (Fullan, 2007). Superar estas barreras requiere no solo formación adecuada, sino también un apoyo institucional sólido que facilite la transición hacia prácticas más innovadoras.

Además, el contexto educativo está en constante evolución, lo que demanda una actualización y adaptación continua de los programas de formación docente. La innovación educativa no es un fin en sí misma, sino un medio para mejorar la calidad y relevancia de la educación. En este sentido, es fundamental que los programas de máster en formación del profesorado sigan evolucionando para incorporar las últimas investigaciones y tendencias en pedagogía y tecnología educativa.

El módulo de innovación educativa dentro del Máster Oficial en Formación del Profesorado en España es un componente esencial para preparar a los futuros docentes para enfrentarse al siglo XXI. La legislación ha proporcionado un marco que favorece la integración de prácticas pedagógicas innovadoras, que son clave para desarrollar un enfoque educativo más dinámico y adaptativo. Los futuros docentes, a través de este módulo, no solo adquieren habilidades prácticas relevantes, sino que también desarrollan una mentalidad abierta hacia la innovación continua, lo cual es indispensable en un entorno educativo globalizado y en constante cambio.

3. OBJETIVOS

La presencia prominente del módulo de Innovación Docente e Iniciativa a la Investigación Educativa en el plan de estudios del Máster Universitario en Formación del Profesorado en España subraya un compromiso significativo con la preparación de docentes capaces de adaptarse y prosperar en entornos educativos cambiantes y cada vez más complejos. Este módulo no solo refleja una respuesta a las demandas contemporáneas del ámbito educativo, sino que también establece objetivos claros que buscan potenciar la enseñanza y el aprendizaje en diversos niveles educativos. A continuación, se detallan los objetivos principales que este módulo se propone alcanzar.

3.1. Fomentar la Competencia Digital (CD)

Uno de los principales objetivos del módulo de innovación educativa es el desarrollo de competencias en TIC para la integración de tecnologías digitales en el aula. La competencia digital es fundamental para la creación de entornos de aprendizaje dinámicos y atractivos que respondan a las necesidades de la generación actual del alumnado. Esta habilidad permite a los docentes utilizar eficazmente herramientas como plataformas de aprendizaje en línea, software educativo y recursos digitales para enriquecer el proceso educativo (Area, 2012; Cabero & Llorente, 2012).

3.2. Promover metodologías de aprendizaje activo

Este módulo se centra también en capacitar a los futuros docentes en la aplicación de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo, flipped classroom... Estas metodologías promueven la participación activa del alumnado en su propio proceso de enseñanza, facilitando así un aprendizaje más profundo y significativo (Barrows, 2002; Kolb, 1984). El objetivo es preparar a los docentes para que diseñen y ejecuten actividades que no solo transmitan conocimientos, sino que también se desarrollen competencialmente.

3.3. Desarrollar capacidades para la gestión del cambio en los centros educativos

La capacidad de gestionar y liderar el cambio en las instituciones educativas es otra competencia clave que este módulo busca desarrollar. Dado el rápido cambio en las políticas educativas y las prácticas pedagógicas, es esencial que los futuros docentes estén preparados para liderar y gestionar el cambio, promoviendo la innovación y la mejora continua dentro de sus centros. Esto implica entender las dinámicas organizacionales y desarrollar habilidades de liderazgo y gestión del cambio (Fullan, 2007; Hargreaves & Shirley, 2009).

3.4. Fomentar la reflexión crítica y la evaluación de la práctica docente

El módulo también se propone cultivar una disposición hacia la reflexión crítica y la evaluación continua de la práctica docente. La reflexión crítica permite al profesorado evaluar la efectividad de sus métodos de enseñanza y realizar ajustes necesarios para mejorar los resultados de aprendizaje. Este objetivo busca establecer un ciclo de mejora continua donde la práctica docente es constantemente evaluada y perfeccionada (Schön, 1983; Zeichner & Liston, 1996).

3.5. Preparar docentes para atender a la diversidad en el aula

Dado el aumento de la diversidad en las aulas, un objetivo esencial del módulo es preparar a los futuros docentes para que respondan efectivamente a las diversas necesidades educativas del alumnado. Esto incluye el desarrollo de estrategias para la inclusión efectiva de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, así como la adaptación de la enseñanza para culturas y backgrounds diversos (Banks, 2004; Gay, 2010).

La relevancia del módulo de Innovación Docente e Iniciativa a la Investigación Educativa dentro del Máster Universitario en Formación del Profesorado refleja un entendimiento claro de las necesidades actuales y futuras del ámbito educativo. A través de la consecución de estos objetivos, el módulo no solo prepara a los docentes para enfrentar los desafíos de la educación moderna, sino que también asegura que están equipados para liderar y fomentar un entorno de aprendizaje innovador y efectivo.

4. METODOLOGÍA

En este estudio se recopilan con una metodología didáctica cualitativa basada en el análisis de las ofertas académicas, sus respectivos planes de estudio y las descripciones disponibles, perfiles docentes y de contenidos.

La estructura del programa típicamente incluye un conjunto de módulos obligatorios que abarcan aspectos fundamentales de la psicología educativa, la didáctica específica según la especialización del alumnado, y la organización y legislación del sistema educativo español (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). Además, los estudiantes deben completar un módulo de prácticas externas en instituciones educativas, lo que les proporciona una experiencia invaluable en el entorno real de enseñanza, así como un trabajo de fin de máster, que suele consistir en un proyecto de investigación o de innovación docente.

El Máster en Formación del Profesorado ofrece varias especialidades, entre las que se encuentran Matemáticas, Tecnología, Formación y Orientación Laboral, Orientación Educativa, Procesos Sanitarios, Inglés, Geografía e Historia y Educación Física, cada una diseñada para profundizar en los métodos de enseñanza y las técnicas específicas de cada disciplina (Universidad Europea de Valencia). Esto permite a los estudiantes desarrollar competencias especializadas que son críticas para la enseñanza eficaz en su campo elegido.

Además de las especialidades mencionadas, este máster enfatiza la capacidad de los futuros docentes para gestionar aulas diversas y fomentar un ambiente inclusivo y motivador que respete la diversidad y promueva el éxito educativo de los estudiantes (Consejo de Universidades, 2019). La formación incluye el desarrollo de habilidades en el uso de tecnologías educativas y en la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras que se adapten a los cambios constantes en el ámbito educativo.

El Máster Universitario en Formación del Profesorado en España está diseñado para preparar a los docentes no solo en conocimientos específicos de su materia, sino también en la capacidad de adaptación y

liderazgo en el aula, asegurando que puedan enfrentar la educación actual de manera efectiva.

Centrándonos en el Módulo de Innovación Docente e Iniciativa a la Investigación Educativa, se centra en equipar a los futuros docentes con las competencias necesarias para implementar y liderar proyectos innovadores en entornos educativos. Este módulo abarca temáticas como metodologías activas, uso de tecnologías emergentes en la educación, y diseño de programas educativos que fomenten el pensamiento crítico y creativo entre los estudiantes (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). La formación está orientada a promover la adaptación curricular y la mejora continua de la práctica docente mediante la aplicación de técnicas pedagógicas avanzadas y basadas en la evidencia.

En España, el Máster Universitario en Formación del Profesorado es esencial para quienes aspiran a enseñar en niveles de educación secundaria, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas. Las universidades ofrecen este máster en modalidades presencial, online y semipresencial, adaptándose a las necesidades y circunstancias de los estudiantes.

Modalidad Presencial: Es la más tradicional y extendida en las universidades españolas. Esta modalidad permite una interacción directa y continua con los docentes y el alumnado, facilitando un entorno de aprendizaje colaborativo. Generalmente, es la oferta académica más común en las universidades públicas y que permite a los estudiantes aprovechar al máximo las instalaciones y recursos de la universidad, como bibliotecas, laboratorios y salas de estudio de forma presencial

Modalidad Online: La modalidad online ha ganado popularidad, especialmente a raíz de la pandemia de COVID-19, ofreciendo flexibilidad para aquellos que trabajan o no pueden trasladarse físicamente a la universidad. Las instituciones que apuestan por esta modalidad se especializan en ella, proporcionando plataformas digitales avanzadas y recursos en línea para asegurar una experiencia educativa completa.

Modalidad Semipresencial: Combina elementos de las modalidades presencial y online. Esta opción es ideal para quienes buscan flexibilidad, pero también valoran el contacto directo con el profesorado y

compañeros en ciertos períodos del curso. Este es el modelo por el que apuesta la Universidad Europea de Valencia en el Máster Universitario en Formación del Profesorado para facilitar al alumnado el equilibrio entre sus compromisos personales y profesionales con la formación académica. Dicha universidad destaca por su modelo académico basado en el Challenge Based Learning (CBL), que fomenta el aprendizaje experiencial activo y la aplicación de conocimientos en situaciones reales, por lo que, en este máster, el alumnado combina el estudio del mismo con las prácticas en centros educativos donde pueden desarrollarse de manera profesional.

Cada una de estas modalidades tiene sus ventajas específicas, pero el modelo académico de la Universidad Europea de Valencia destaca por su flexibilidad, adaptabilidad al alumnado, gestión del tiempo, interculturalidad, combinación de parte teórica con la práctica, oferta y formación de recursos digitales, desarrollo competencial, interacción enriquecedora, etc.

Siguiendo un estudio del número de créditos ofertados en el módulo de innovación educativa en diferentes tipos de universidades públicas y privadas hemos observado que el más repetido, es 6. La mayoría de las universidades otorgan un peso de 6 ECTS al módulo frente a los 12 ECTS por los que apuesta la Universidad Europea de Valencia dando un valor mayor a la formación en innovación educativa, lo que repercute de manera directa en el alumnado del máster y, por ende, en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria.

El módulo de Innovación Docente e Iniciativa a la Investigación Educativa en la Universidad Europea de Valencia divide sus 12 ECTS en 6 bloques específicos: Competencia Digital, Metodologías Activas y Evaluación Formativa, Gamificación, Iniciación a la Investigación Educativa, Creatividad y Espacios Docentes.

Los contenidos generales de la materia se organizan a partir de diferentes unidades de aprendizaje con sus respectivos temas agrupados por bloques:

- Panorama actual de la innovación en el ámbito de la orientación educativa.
- La innovación educativa socio-comunitaria: nuevas posibilidades para la orientación educativa y marco deontológico de la profesión.
- Diseño, planificación y desarrollo de proyectos de intervención para la innovación.
- Usos de las TIC en los procesos de innovación en el ámbito de la orientación educativa.
- Evaluación de proyectos de intervención para la innovación.
- Avances y limitaciones de las investigaciones en el ámbito de la orientación educativa.
- Líneas de investigación y desafíos para la orientación educativa.
- Diseño de un proyecto de investigación educativa: planteamiento del problema, métodos y técnicas de investigación, análisis y presentación de resultados.
- Incorporación de las TIC en la investigación en orientación educativa.
- De la investigación educativa a la investigación en el aula: La investigación en orientación educativa y su papel en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo profesional del profesorado.
- Evaluación de la calidad educativa y planes de mejora institucional: ámbitos de actuación y desafíos de la orientación educativa.

Tanto la modalidad semipresencial como la distribución de los créditos del módulo de Innovación Docente e Iniciativa a la Investigación Educativa nos ha llevado a conseguir grandes resultados que impactan en la sociedad actual.

5. RESULTADOS

Tras el análisis detallado de diversos planes de estudio, se han observado los siguientes resultados:

Hay una diferencia notoria entre la cantidad de créditos ofertados en las distintas universidades, hemos citado que son 6 ECTS frente a los 12 ECTS por los que apuesta la Universidad Europea de Valencia.

El estudio sobre las competencias adquiridas en el módulo de Innovación Docente e Iniciativa a la Investigación Educativa dentro del Máster Universitario en Formación del Profesorado en España revela resultados significativos. Según la investigación, los estudiantes mejoraron notablemente en áreas clave como la capacidad para diseñar y evaluar proyectos innovadores en entornos educativos y para conducir investigaciones que contribuyen al desarrollo del conocimiento pedagógico.

Los hallazgos también indican que los egresados del máster poseen una mejor preparación para integrar tecnologías educativas en el aula, lo que les permite implementar estrategias de enseñanza más efectivas y adaptadas a las necesidades contemporáneas de los estudiantes. Además, se destacó la competencia en el manejo de metodologías de investigación cualitativa y cuantitativa, esencial para la evaluación continua del proceso educativo y la implementación de mejoras basadas en evidencia.

Estos resultados subrayan la importancia del módulo como un componente esencial para formar docentes que no solo transmitan conocimientos, sino que también sean capaces de liderar la transformación educativa mediante prácticas innovadoras y basadas en la investigación.

El módulo de Innovación educativa en la Universidad Europea de Valencia incluye además materias a través de las cuales se potencia la aplicabilidad a la docencia, de forma inminente en las Prácticas, y a la elaboración del Trabajo de Fin de Máster.

El estudio sobre los docentes del módulo muestra que estos profesionales poseen una alta cualificación y experiencia relevante tanto en el ámbito académico como en el práctico. Los resultados indican que su compromiso con la enseñanza y la investigación impacta positivamente en la preparación de los futuros docentes, proporcionándoles una base

sólida en metodologías innovadoras y técnicas de investigación educativa. Este nivel de instrucción contribuye directamente al desarrollo de competencias avanzadas en los estudiantes del máster.

Conviene mencionar, entre las iniciativas de innovación educativa, el Grupo de Investigación en Gamificación e Innovación Socioeducativa en Ciencias Jurídicas y Sociales – INJURSOC, de la UEV. Fue constituido en 2016 y su IP es el Prof. Antonio Quirós Fons. Cuenta con nueve miembros de distintas áreas de la Universidad Europea de Valencia, incluyendo docentes de Ciclos Formativos de Marketing y Comercio Internacional, así como de Grados y Másteres de Turismo, Medios y Lenguaje, Derecho, RRII, ADE, Marketing y Educación. Desarrolla las siguientes líneas de investigación: Gamificación educativa, Innovación Socioeducativa e IA educativa. El Grupo ha llevado a cabo y lidera actualmente varios proyectos de innovación educativa e investigación. Está además directamente vinculado con el Programa de Doctorado en Innovación Socioeducativa de la UEV y ofrece los siguientes servicios: Consultoría y asesoramiento para la implantación y evaluación de métodos de innovación educativa, en Ciclos Formativos, Grados y Master de CCSS y Jurídicas; Análisis experiencial y evaluación de nuevas técnicas de gamificación e innovación educativa en CCSS y Jurídicas; Análisis ético-jurídico institucional e internacional de la IA aplicada a la educación media y superior.

Por otro lado, la Universidad Europea ofrece a todos los docentes un plan de Carrera docente y de formación continuada, así como becas para proyectos internos de innovación docente. Además, la Universidad ofrece a todos los docentes cursos presenciales y en línea para promover la calidad académica y la innovación educativa. Todos estos cursos están disponibles para los profesores indefinidos vinculados a la Universidad a tiempo completo o parcial, y entran dentro de las obligaciones que todos los docentes tienen dentro del plan de desarrollo.

6. DISCUSIÓN

La discusión sobre la importancia de ampliar los contenidos dedicados a la Innovación Docente e Iniciativa a la Investigación Educativa dentro

del Máster Universitario en Formación del Profesorado en España es fundamental. Según el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020), estos componentes son esenciales para preparar docentes capaces de enfrentarse a la educación contemporánea mediante enfoques pedagógicos innovadores y basados en la evidencia. Al destinar más espacio a estos contenidos, se potencia el desarrollo de habilidades críticas en los docentes, como la capacidad de adaptación a nuevas tecnologías, el diseño de intervenciones pedagógicas efectivas y la realización de investigaciones que pueden transformar prácticas educativas (Consejo de Universidades, 2019).

Incrementar el énfasis en estos ámbitos no solo enriquece el currículo, sino que también prepara a los docentes para liderar el cambio dentro de sus instituciones, fomentando un ambiente de aprendizaje dinámico y receptivo a las necesidades del alumnado. Además, promueve una cultura de mejora continua y reflexión crítica que es indispensable para la educación de calidad en el siglo XXI. Fortalecer la formación en innovación y investigación dentro del máster es decisivo para avanzar hacia una educación más adaptativa y efectiva.

Este mayor protagonismo del Módulo de Innovación Docente e Iniciativa a la Investigación Educativa viene liderado por la Universidad Europea de Valencia tras la introducción de contenidos en bloques y dando un peso de 12 ECTS. El módulo es un reflejo directo del modelo académico de esta institución, que enfatiza la innovación y la internacionalización. Este módulo se centra en equipar a los futuros docentes con herramientas y metodologías avanzadas para la innovación educativa y la investigación aplicada, aspectos esenciales dentro del modelo educativo de la Universidad Europea de Valencia, que promueve una enseñanza práctica y basada en competencias (Universidad Europea de Valencia, 2021).

La integración de la innovación y la investigación en este módulo permite al alumnado a desarrollar proyectos educativos sólidos y prácticos y aplicables en diversos contextos educativos. Este enfoque está alineado con el compromiso de la universidad de fomentar un aprendizaje activo y centrado en el alumnado, preparándolo para enfrentar y liderar los cambios en los entornos educativos actuales. Además, fortalece la

capacidad de los estudiantes para conducir investigaciones significativas que puedan contribuir a la mejora continua de la práctica docente, un pilar del modelo académico de la Universidad Europea de Valencia.

7. CONCLUSIONES

El módulo de Innovación Docente e Iniciativa a la Investigación Educativa, crucial dentro del Máster Universitario en Formación del Profesorado en España, constituye un pilar fundamental para la formación de docentes capaces de responder a los desafíos de la sociedad actual. Este módulo fomenta una actitud crítica y reflexiva ante la práctica educativa y promueve el desarrollo de competencias que permiten al profesorado generar y aplicar conocimientos innovadores en sus contextos de trabajo (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

A través de este módulo, los futuros docentes aprenden a diseñar y evaluar proyectos educativos innovadores, utilizando metodologías de investigación que pueden trasladarse a sus aulas. Esto no solo enriquece su práctica pedagógica, sino que también contribuye a la mejora continua del sistema educativo. La habilidad para investigar y aplicar nuevos enfoques en la enseñanza transforma a los docentes en agentes de cambio, capaces de adaptarse a las dinámicas cambiantes del entorno educativo y de promover un aprendizaje significativo y relevante para sus estudiantes (Consejo de Universidades, 2019).

Los docentes del módulo desempeñan un rol crucial en la preparación de futuros docentes para enfrentarnos a la educación. Su competencia y compromiso con la educación de calidad, respaldados por una sólida formación académica y experiencia profesional (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020), permiten al alumnado desarrollar habilidades de investigación y aplicar prácticas pedagógicas innovadoras. Estos profesionales no solo transmiten conocimientos, sino que inspiran a los futuros docentes a ser líderes transformadores en sus futuros entornos educativos.

Hablando de las competencias, el módulo está diseñado para equipar a al alumnado con competencias clave en la innovación y la investigación aplicada a la educación. Les permite desarrollar habilidades críticas

para la indagación científica, la evaluación de nuevas metodologías y la implementación de tecnologías educativas avanzadas, con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas competencias son esenciales para formar educadores que sean agentes de cambio y mejora continua en el ámbito educativo.

Necesitamos crear una generación de docentes que no solo enseñen, sino que también inspiren, innoven y lideren en la educación del futuro.

8. REFERENCIAS

Area, M. (2012). Integración de las TIC en las aulas: Fundamentos y prácticas. Barcelona: Octaedro.

Banks, J. A. (2004). Diversidad y ciudadanía. Madrid: Morata.

Barberà, E. (2011). Evaluación de la innovación educativa: Criterios e indicadores. Revista de Educación, 356, 45-67.

Barrows, H. S. (2002). El aprendizaje basado en problemas: Análisis de la práctica educativa. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Cabero, J., & Llorente, M. C. (2012). La aplicación de las TIC en la enseñanza: Algunas reflexiones sobre sus posibilidades y limitaciones. Sevilla: Eduforma.

Consejo de Universidades. (2019). Informe sobre la propuesta de modificación del plan de estudios del Máster en Formación del Profesorado.

De Miguel Díaz, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la educación superior: exigencias que conlleva. Cuadernos de Integración Europea #2, 16-17.

Esteve, O. (2009). La formación de profesores en la sociedad del conocimiento: Innovación educativa y TIC. Barcelona: UOC.

Fernández Enguita, M. (1994). La profesionalización de los docentes: ¿Cómo se forma en una profesión que cambia? Madrid: Morata.

Fullan, M. (2007). Los nuevos significados del cambio en la educación. Barcelona: Octaedro.

Gay, G. (2010). Pedagogía culturalmente relevante. Madrid: Morata.

Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). El cuarto camino: La inspiradora historia de futuro para la educación. Madrid: Morata.

Kolb, D. A. (1984). El aprendizaje experimental: Experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo. Madrid: Prentice Hall.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). Descripción del Máster Universitario en Formación del Profesorado.

Pérez Gómez, A. I. (2017). Educar en tiempos inciertos. Morata.

Rodríguez Moreno, J. (2015). Innovación educativa y formación de profesores. Barcelona: Octaedro.

Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Barcelona: Paidós.

Tejada Fernández, J. (2010). Formación del profesorado en educación superior: Didáctica y currículum. Barcelona: Octaedro.

Universidad Europea de Valencia. (2021). Modelo académico. https://jiutch.es/uem

Universidad Europea de Valencia. (2023).

https://universidadeuropea.com/master-profesorado-valencia-semipresencial/

Zabalza Beraza, M. A. (2012). Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

Zeichner, K., & Liston, D. P. (1996). Enseñanza reflexiva y práctica crítica. Madrid: Morata.

ANEXO: TABLA COMPARATIVA DE PLANES DE ESTUDIO CONSULTADOS

Tipo de universidad	Modalidad de Máster	Créditos módulo Innovación
Pública	Presencial	10
Pública	Presencial	8
Pública	Presencial	6
Pública	Presencial	4
Pública	Presencial	6
Pública	Presencial	6
Pública	Presencial	6
Pública	Presencial	6
Pública	Presencial	4
Pública	Presencial	4
Pública	Online	5
Privada-Universidad Europea de Valencia	Semipresencial	12
Privada	Presencial	10
Privada	Presencial	6
Privada	Semipresencial	6
Privada	Online	6
Privada	Online	3
Privada	Online	6
Privada	Semipresencial	10
Privada	Semipresencial	6
Privada	Online	6

LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO COMO ESTRATEGIA DOCENTE DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

SARA OUALI FERNÁNDEZ
Universidad de León

1. INTRODUCCIÓN

La UNESCO sostiene en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI que las instituciones de educación superior deben fortalecer su compromiso con la sociedad y dedicarse a combatir diversas problemáticas sociales. Una de las herramientas utilizables para establecer estos vínculos es la introducción de proyectos de aprendizaje servicio.

El aprendizaje servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes se forman trabajando sobre las necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (Puig et al. 2006). Los dos antecedentes fundamentales en el origen del APS se remontan a las ideas educativas propuestas por John Dewey (1916, 1938) y William James (1984). Durante los años veinte, surgieron las primeras prácticas de APS, y en 1969, se mencionó por primera vez como una actividad vital para el desarrollo educativo durante la Primera Conferencia Nacional sobre Aprendizaje Servicio, llevada a cabo en los Estados Unidos (Francisco y Moliner, 2010).

En el ámbito de la educación formal se ha destinado a la atención de necesidades reales y efectivamente sentidas de la comunidad en cuestión y planificado institucionalmente en forma integrada con el currículo académico. Se trata de una propuesta educativa compleja, pues introduce la innovación al vincular el servicio con el aprendizaje en una

actividad educativa única, articulada y coherente. El aprendizaje servicio enriquece el aprendizaje y promueve el compromiso ciudadano en la transformación del entorno, fortaleciendo los valores de la ciudadanía y fomentando su responsabilidad y cohesión. Es decir, su utilización permite aprender y actuar de forma simultánea.

En el entorno universitario, es una oportunidad para transitar de un modelo convencional centrado en el aprendizaje individual, hacia una perspectiva que promueva la colaboración y la práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Franco-Sola y Figueras, 2020). El respaldo y la participación activa de las instituciones son fundamentales para garantizar el éxito de las propuestas y proyectos. La adopción de esta metodología requiere una inversión en formación que capacite al cuerpo docente con un conjunto de habilidades, competencias y herramientas necesarias para su implementación efectiva. Aunque el enfoque principal de los proyectos suele centrarse en el aprendizaje de los estudiantes, las experiencias demuestran que también tienen un impacto significativo en el desarrollo de competencias docentes, al igual que en el de los alumnos (Harada et al., 2020).

2. OBJETIVOS

El doble objetivo de este estudio es, por una parte, aproximar y analizar las diferentes formas de participación social desde la universidad, en concreto relacionándolo con las asignaturas de ciencias sociales, y, por otra, identificar los beneficios que este tipo de proyectos pueden tener para todas las partes involucradas, evaluando el impacto de estos proyectos.

3. METODOLOGÍA

Para la consecución de estos objetivos, se realizará una revisión bibliográfica y documental de los procedimientos y técnicas y de los beneficios del aprendizaje servicio, que pueden ser aplicados a la práctica y a la docencia de las ciencias sociales.

Además, se estudiarán los espacios de incorporación dentro del ámbito universitario, así como la metodología de elaboración de los proyectos y su evaluación, además de proporcionar ejemplos concretos de posibles proyectos a desarrollar en el ámbito de las ciencias sociales en los que se puede desarrollar esta herramienta de aprendizaje.

4. RESULTADOS

4.1. Espacios de incorporación del aprendizaje servicio en la universidad

El aprendizaje servicio puede incorporarse en múltiples espacios dentro de la universidad, tanto dentro como fuera del aula (Santos et al., 2015).

La Red de Aprendizaje Servicio de las Universidades Catalanas (2019) destaca cinco ámbitos en los que pueden introducirse proyectos de ApS: asignaturas, prácticas curriculares, trabajos de fin de grado (TFG) o trabajos de fin de máster (TFM), proyectos transversales y proyectos interdisciplinarios.

En las asignaturas, dependiendo de la metodología y el propósito del aprendizaje-servicio, los profesores pueden adaptar el proceso formativo variando el grado de implicación. Esto puede manifestarse en la obligatoriedad u opcionalidad de participar en los proyectos, el trabajo individual o grupal, y el tipo de actividades realizadas, ya sea reflexivas o con un impacto directo.

La inclusión del aprendizaje-servicio en las prácticas curriculares tiene como objetivo que los estudiantes realicen intervenciones que generen mejoras tangibles en su entorno de prácticas, al tiempo que desarrollan las competencias y los resultados de aprendizaje de la asignatura. Esto les permite adquirir recursos profesionales para demostrar habilidades, conocimientos y procedimientos necesarios para su futura competencia profesional. Los centros de prácticas proporcionarán información y permitirán la observación y participación en sus dinámicas, lo que ayuda a los estudiantes a identificar necesidades y áreas de mejora.

Por su parte, el Trabajo de Fin de Grado (TFG) o el Trabajo de Fin de Máster (TFM) relacionado con el aprendizaje-servicio implica la

realización de un proyecto de acción enfocado en abordar necesidades del entorno a través del aprendizaje. En este tipo de trabajos, se enfatiza la intervención práctica y se destacan las competencias que se están desarrollando, como la investigación, el diseño de materiales o la elaboración de propuestas relevantes para organizaciones sociales (Universitat de Lleida, 2017). Estos trabajos proporcionan una modalidad de investigación y producción en colaboración con entidades sociales, dirigidos a solucionar problemas sociales, lo que contribuye a generar conocimiento teórico fundamental. El proyecto puede surgir a partir de una necesidad identificada por el centro educativo o por el propio estudiante.

Mediante los proyectos transversales, las universidades promueven la innovación educativa al integrar la responsabilidad social en sus planes de estudio mediante programas extracurriculares que desarrollan competencias transversales a través del voluntariado. Estos programas son reconocidos en el currículo y evaluados como parte del proceso de aprendizaje, permitiendo a los estudiantes aplicar conocimientos en entornos auténticos e interdisciplinarios. Esta aproximación facilita la participación estudiantil en actividades comunitarias más allá del aula y las prácticas obligatorias. Tras definir el servicio con la entidad receptora, los estudiantes reflexionan junto a su tutor sobre la experiencia vivida y preparan las actividades, recibiendo apoyo y formación por parte de los centros receptores durante todo el proyecto.

Por último, los proyectos interdisciplinarios ofrecen una oportunidad para desarrollar entornos educativos innovadores al conectar diversas situaciones y elementos, promoviendo así la construcción y transferencia de conocimiento. Al diseñar entornos educativos interdisciplinarios con un enfoque en el aprendizaje servicio, se puede abordar la complejidad del mundo real al aprovechar las perspectivas complementarias de diferentes disciplinas. Este enfoque integrado en el plan de estudios, que involucra diversos programas, asignaturas y niveles educativos, busca responder a necesidades reales y complejas, generando un impacto significativo en las entidades y sus beneficiarios.

La innovación social interdisciplinaria implica una forma diferente de enseñar y aprender, partiendo de necesidades reales y abordando problemas desde múltiples perspectivas, con una comprensión amplia y

completa de la situación (Hernández y Figueras, 2016). Esto permite combinar diversos enfoques metodológicos, desde el trabajo de campo hasta la resolución práctica de necesidades, involucrando a estudiantes de diferentes especialidades para ofrecer soluciones más integrales. La evaluación de estos proyectos interdisciplinarios requiere un enfoque dual: uno específico para cada asignatura, relacionado con los conocimientos particulares, y otro que examine el impacto global para obtener indicadores más amplios de aprendizaje y servicio.

4.2. ETAPAS DE ELABORACIÓN DE UN PROYECTO DE APRENDIZAJE SERVICIO

Puig et al. (2008) divide la realización de un proyecto de aprendizaje servicio en tres etapas: la preparación, la realización y la evaluación.

Dentro de la etapa de preparación se encuentra la elaboración de un borrador, donde se define la necesidad social a atender por los alumnos y se identifica el servicio que se podría realizar, especificando el aprendizaje que incorporaría este servicio. En esta fase también se establecen las alianzas con el entorno y las entidades que en él se encuentran, identificando los posibles socios, y se planifica el proyecto, definiendo los detalles del servicio, los aspectos pedagógicos y la gestión y organización de toda la actividad.

La etapa de realización comienza con la preparación del proyecto, en la que se diagnostica la necesidad social, se define el proyecto y se organiza el trabajo. Le sigue la ejecución del proyecto que comprende la realización del servicio, la relación de los estudiantes con las personas y las entidades del entorno, el registro, la comunicación y la difusión del proyecto y la reflexión sobre el aprendizaje de la ejecución. Por último, la realización termina con el cierre del proyecto de aprendizaje servicio, donde se reflexiona y se evalúa el resultado y los aprendizajes logrados y se proyectan las perspectivas futuras.

La tercera y última etapa es la evaluación. Puig (2016) destacan la importancia de una evaluación multifocal. En los proyectos de aprendizaje servicio, los logros educativos de los estudiantes pueden ser evaluados por diversos participantes, a diferencia del sistema educativo convencional, donde solo los profesores evalúan a los alumnos. Así pues, los

proyectos de aprendizaje servicio deberían ser evaluados tanto por el profesorado, como por los alumnos, las entidades sociales y las personas destinatarias.

La evaluación también se tiene que llevar a cabo desde su inicio y a lo largo de todo el proyecto hasta su finalización (Fuertes, 2014). Es fundamental comenzar comunicando a los estudiantes los objetivos del proyecto, las habilidades que serán desarrolladas y cómo serán evaluadas. Durante el desarrollo del proyecto, es importante recopilar datos para ajustar y mejorar la ejecución. Y al llegar al final del proyecto, es imprescindible obtener una visión completa de los resultados, tomar decisiones basadas en ello y planificar futuras acciones.

En cuanto a qué debe evaluarse, los proyectos de aprendizaje servicio ofrecen una oportunidad única para desarrollar competencias esenciales que no están vinculadas específicamente a ninguna asignatura en particular, como las habilidades sociales y cívicas, la autonomía y la iniciativa, así como la capacidad de aprender a aprender que deben ser examinadas. Además, el aprendizaje servicio brinda la oportunidad de poner en práctica habilidades específicas de la materia en la que se desarrolla el proyecto, como matemáticas, lenguaje, manejo de la información, expresión artística y cultural, así como comprensión e interacción con el entorno físico que también deberían ser examinadas.

Por último, los métodos de evaluación deben comprender tanto la observación como la autoobservación. Dado que la evaluación en el aprendizaje servicio se centra en las competencias, los principales medios serán la observación y la autoobservación de los alumnos mientras realizan las actividades requeridas por el aprendizaje servicio.

4.3. Introducción de proyectos de aprendizaje servicio en el ámbito de las ciencias sociales

Las ciencias sociales abarcan un gran número de grados diferentes entre sí en los que es posible poner en marcha proyectos de aprendizaje servicio. Estas iniciativas pueden incluirse en los diferentes ámbitos de servicio que establece el Centre Promotor d'ApS: el medioambiente, la promoción de la salud, la participación ciudadana, el patrimonio

cultural, el intercambio generacional, la ayuda próxima a otras personas con dificultades, el soporte en la escolarización y la solidaridad y cooperación en diferentes acciones.

Para la protección del medioambiente se pueden desarrollar diferentes campañas de concienciación sobre la conservación medioambiental en comunidades locales, con foco en la gestión de residuos, la conservación del agua o la promoción de energías renovables. Otros posibles proyectos de aprendizaje servicios son la creación por parte de los estudiantes de programas educativos en escuelas primarias o secundarias para la promoción de prácticas sostenibles, como la creación de huertos escolares orgánicos.

También mediante la creación de programas educativos en los colegios e institutos se puede organizar campañas de sensibilización sobre hábitos saludables que ayuden a la promoción de la salud tanto física como mental. A su vez, los alumnos pueden ayudar a la creación o diseño de programas de apoyo emocional y bienestar psicológico para grupos vulnerables o en riesgo de exclusión social, detectando las necesidades, riesgos y mejores formas de actuación.

Para promover la participación ciudadana, se pueden proponer programas de colaboración con organizaciones no gubernamentales y autoridades locales para la realización de campañas de registro de votantes o la promoción de la participación en proyectos electorales o proyectos que faciliten el acceso a la información sobre temas de interés público por parte de los ciudadanos.

La protección y promoción del patrimonio cultural puede conseguirse a través de la colaboración con entidades que trabajen para ello en la organización de actividades educativas y de sensibilización o en la elaboración de materiales didácticos que destaquen la importancia del patrimonio y la cultura para la comunidad y la identidad local.

Por último, es posible la colaboración con diferentes asociaciones con fines solidarios a través de la ayuda con su contabilidad, los análisis de costes, su inscripción o la constitución, la tramitación de subvenciones, la elaboración de modelos de gestión, la ayuda a emprendedores o la elaboración de estudios de mercado.

La introducción de proyectos de aprendizaje servicio en las universidades resultan en numerosos beneficios para los estudiantes (Blanco-Cano y García-Martín, 2021) como el favorecimiento de las actitudes cívicas (Dombrowsky et al., 2019), aquellas que realizan los ciudadanos y que favorecen una mejor convivencia en sociedad, la mejora del pensamiento crítico (Saiz, 2017), que mejora el proceso de reflexión y razonamiento para alcanzar la solución más efectiva de un problema, el trabajo en grupo (Buff et al., 2015), un aumento de la empatía (Chan et al., 2018), o capacidad para comprender como piensa otra persona y para entender lo que está sintiendo, y una mejora del autoconcepto (Chiva-Bartoll et al., 2018), es decir, del conjunto de atribuciones que cada persona tiene sobre sí misma y que le define quién es.

5. DISCUSIÓN

Las ideas clave del aprendizaje servicio se pueden concretar en nueve puntos clave:

1. El aprendizaje
   El aprendizaje obtenido en el aprendizaje servicio es de naturaleza multidimensional. Es práctico, ya que los estudiantes desarrollan lo aprendido en actividades reales. Es contextual, llevándose a cabo en una determinada realidad y estando contextualizado en el espacio y en el tiempo donde es realizado. Es cooperativo, por el generalmente carácter grupal de las propuestas y por el aprendizaje con y de los beneficiarios. Es también un aprendizaje activo, al ser el estudiante el protagonista de este, y crítico, al favorecer el cuestionamiento y análisis del sistema. Por último, también será consciente, al estar presente la reflexión a lo largo de todo el proyecto (Rubio, 2009).
   En los proyectos de aprendizaje servicio se observa un aprendizaje competencial que trasciende la mera memorización o el enfoque fragmentado del aprendizaje. El proceso educativo resultante de un diseño adecuado de actividades de aprendizaje servicio se caracteriza por su integralidad y profundidad, impactando en el individuo en todos sus aspectos.

Aunque cada iniciativa estará adaptada al contexto y resaltará diferentes aspectos, a través de proyectos de aprendizaje servicio serán habitualmente trabajadas competencias personales, competencias interpersonales, competencias para el pensamiento crítico, competencias para la realización de proyectos, competencias vocacionales y profesionales y competencias para la ciudadanía y la transformación social.

2. El servicio comunitario

   El servicio es el componente que otorga sentido al aprendizaje servicio. Se trata de una actividad planificada, de duración determinada y con un compromiso sostenido por parte de los participantes, que se materializa en la ejecución de una labor específica. Por lo tanto, implica una acción organizada, de cierta duración y con una dedicación continua por parte de los estudiantes. Se caracteriza por ser altruista, sin esperar retribución, y generalmente proporciona una gran satisfacción personal.

   Esta actividad suele llevarse a cabo fuera del entorno educativo, lo que brinda a la institución la oportunidad de compartir su misión educativa con otras organizaciones. Para los centros educativos, esta experiencia representa una oportunidad para conectarse con la realidad circundante y ofrecer una perspectiva transformadora. Por tanto, la implementación de actividades de servicio genera cambios en la dinámica escolar, promoviendo una actitud más abierta, cercana y proactiva hacia la sociedad a la que prepara a sus estudiantes (Batlle, 2009).

   Los ámbitos de servicio, según la clasificación realizada por el Centre Promotor d'APS son el medioambiente, la promoción de la salud, la participación ciudadana, el patrimonio cultural, el intercambio generacional, la ayuda próxima a otras personas, el soporte en la escolarización y la solidaridad y la cooperación.

   Además de por ámbitos, las actividades de servicio se pueden clasificar en acciones indirectas, directas o de concienciación. Las intervenciones indirectas son aquellas labores efectuadas dentro del aula o en el campo, pero que no implican interacción directa con la comunidad receptora. Por otro lado, las acciones de servicio directas involucran un contacto directo con los

beneficiarios. Por último, las actividades de concienciación y difusión se centran en sensibilizar al público en general sobre injusticias, conflictos o incluso en influir o cambiar políticas públicas específicas.

3. Necesidades sociales
   El aprendizaje servicio se basa en abordar desafíos reales que los estudiantes enfrentan, ofreciendo soluciones a las necesidades de la comunidad. Esto les permite desarrollar habilidades prácticas mientras contribuyen positivamente al entorno. Además, promueve la noción de que lo público no se limita a las instituciones, sino que es responsabilidad de todos, incluidos los estudiantes. Al participar en proyectos de aprendizaje servicio, los centros educativos pueden adoptar una perspectiva abierta y crítica hacia la realidad, fomentando la participación activa en cuestiones sociales. Identificar las necesidades de la comunidad y comprender su complejidad impulsa a los estudiantes a comprometerse con la acción de servicio de manera ética y responsable.
4. Vínculo entre necesidades, aprendizaje y servicio
   Las propuestas de aprendizaje servicio tienen como objetivo principal tanto el aprendizaje como el servicio en sí mismo, y es crucial que estos dos elementos estén equilibrados y estrechamente relacionados. Es importante evitar concentrarse excesivamente en uno de ellos en detrimento del otro. Se debe buscar un equilibrio tanto en la intensidad como en la duración, asegurando que los aprendizajes sean transferibles al servicio y que este último enriquezca los aprendizajes. Es esencial que los objetivos y actividades del proyecto se compartan con los beneficiarios y entidades implicadas para garantizar que las necesidades abordadas sean pertinentes y que se tenga en cuenta su perspectiva en cuanto a calendario y logística. El seguimiento y coordinación de las actividades tanto por parte del profesorado como de los representantes de las entidades también son fundamentales para el éxito del proyecto.

5. Reflexión

   La reflexión es un aspecto fundamental que acompaña a lo largo de todo el proyecto de aprendizaje servicio, presente en cada una de sus etapas. Es esencial analizar detenidamente las acciones realizadas y los aprendizajes adquiridos, ya que las actividades propuestas suelen ser complejas y abarcan múltiples aspectos. Esta reflexión nos permite ir más allá de la mera realización de acciones, ofreciendo un verdadero aprendizaje significativo (Puig, 2009).

   Al reflexionar, tanto sobre el servicio como sobre el aprendizaje, enriquecemos ambos aspectos, comprendiendo la importancia de integrarlos para un desarrollo integral. Además, la reflexión nos permite tomar conciencia de nuestras motivaciones, emociones y vivencias a lo largo del proyecto, lo que aporta un sentido más profundo a nuestra participación. Es crucial planificar espacios y herramientas específicas para la reflexión, tanto antes, durante como después del proyecto, para garantizar su efectividad y transversalidad. Estos instrumentos pueden variar desde debates y diarios personales hasta la creación de materiales audiovisuales.

   La reflexión sistemática, según Berger (2004), es esencial en los proyectos de aprendizaje servicio, ya que permite a los estudiantes situar su experiencia en contextos más amplios y comprender tanto aspectos cognitivos como emocionales de manera más completa.

6. Participación

   Los proyectos de aprendizaje servicio son inherentemente participativos, ya que requieren la activa involucración de los estudiantes. No se limitan al aula; los estudiantes realizan acciones concretas para la comunidad. Además de esta participación en actividades externas, también se espera que los estudiantes participen en la toma de decisiones relacionadas con el proyecto, desde el diagnóstico de necesidades hasta el diseño y la ejecución de las acciones de servicio. Esto les brinda oportunidades de aprender sobre el diseño y desarrollo de proyectos, fomentando habilidades cognitivas, iniciativa y resolución de

problemas en un entorno real. La participación real de los estudiantes en la comunidad es una de las principales fortalezas de los proyectos de aprendizaje servicio.

Trilla y Novella (2001) proponen cuatro niveles de participación: simple, consultiva, proyectiva y metaparticipación, que se diferencian por las divergencias cualitativas a la hora de participar. Estos niveles pueden coexistir en un mismo proyecto y no se deben valorar como negativos o inadecuados, sino que deben contextualizarse según las circunstancias y los participantes involucrados.

7. Reconocimiento

   La propuesta del aprendizaje servicio se centra en una pedagogía del éxito, diseñando actividades que los participantes puedan abordar y completar con éxito, teniendo en cuenta su edad, estado emocional e intelectual. Los educadores deben asegurarse de establecer desafíos alcanzables y realistas para sus estudiantes.

   Cuando un proyecto alcanza resultados satisfactorios, es importante planificar un espacio de reconocimiento y celebración. Este espacio sirve para agradecer a los estudiantes su contribución a la mejora social, así como para compartir los logros con todos los involucrados en el proyecto. En los proyectos de aprendizaje servicio, todos los participantes obtienen beneficios reales: las entidades satisfacen necesidades que no podrían abordar sin la ayuda de los estudiantes, los beneficiarios reciben un servicio de calidad mejorado con aprendizaje, los estudiantes aprenden de manera significativa y contextualizada, y el profesorado y la institución educativa promueven la innovación educativa y se integran en la comunidad.

   Los actos de reconocimiento pueden variar en su formato y suelen realizarse al final del proyecto, pudiendo incluir discursos y la entrega de certificados. Además de ser momentos festivos, estos actos también son oportunidades para fomentar valores y reconocer a los estudiantes como agentes de cambio.

8. Relaciones de parteneriado

   El aprendizaje servicio establece una estrecha conexión entre las necesidades sociales, la prestación de servicios a la

comunidad y el proceso de aprendizaje. Reconoce que la educación no puede ser llevada a cabo únicamente por la escuela, sino que implica a toda la red educativa de la sociedad. En este contexto, se valoran las relaciones de colaboración entre los centros educativos y otras entidades sociales como una herramienta fundamental para el éxito de los proyectos (Gordó, 2010). Estas colaboraciones, sin embargo, requieren esfuerzo, tiempo y dedicación para alinearse adecuadamente, dadas las diferentes agendas y recursos disponibles. En este sentido, las personas o puntos de conexión en el territorio desempeñan un papel esencial al facilitar estas relaciones y promover la coordinación entre las diferentes partes involucradas.

La administración local también ejerce un papel importante al brindar apoyo político y facilitar la coordinación de los proyectos de aprendizaje servicio. Es fundamental seguir un enfoque flexible al establecer colaboraciones, adaptándose a la cultura y al lenguaje de las entidades con las que se desea colaborar.

Identificar posibles socios, presentar el proyecto de manera clara y establecer compromisos de colaboración son pasos clave en este proceso. Una vez establecida la colaboración, se procede a la ejecución del proyecto, asignando roles y responsabilidades acordados. Al finalizar el proyecto, se organiza un evento de cierre colaborativo para celebrar los logros y reconocer la contribución de todos los participantes. Es importante dedicar tiempo a evaluar el proceso en su conjunto y considerar posibilidades de continuidad y mejora para futuras propuestas.

9. Cooperación y trabajo en equipo

El aprendizaje colaborativo o cooperativo implica que dos o más estudiantes trabajen juntos de manera equitativa, compartiendo la carga de trabajo y avanzando hacia objetivos de aprendizaje comunes.

En el contexto del aprendizaje servicio, el trabajo cooperativo es esencial, ya que los estudiantes trabajan en grupos para llevar a cabo proyectos junto con profesionales externos, como responsables de entidades y usuarios. Este enfoque de aprendizaje se considera un proceso activo y constructivo, fundamentado en

contextos sociales ricos y marcado por la diversidad de los participantes. Los beneficios del aprendizaje servicio se retroalimentan entre los participantes, promoviendo la colaboración y la reciprocidad en todas las relaciones institucionales y personales. Los estudiantes interactúan con personas de diferentes trasfondos y experiencias, lo que les brinda oportunidades para aprender, respetar y apreciar la diversidad.

6. CONCLUSIONES

El aprendizaje servicio se instituye como una herramienta para favorecer el compromiso de las universidades con su entorno, al consistir en una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad.

Con el objetivo de analizar los procedimientos y técnicas que pueden ser utilizados para la introducción de proyectos de aprendizaje servicio en la docencia de las ciencias sociales y de destacar sus posibles beneficios, se ha realizado una revisión de la literatura existente.

Se concluye que los proyectos de aprendizaje servicio suponen una multiplicidad de beneficios para los estudiantes y pueden ser introducidos en múltiples ámbitos dentro de los grados pertenecientes a las ciencias sociales: en las asignaturas, en las prácticas, en los TFG o TFM y en proyectos transversales o multidisciplinares.

La preparación y realización de estos proyectos debe culminar con una correcta evaluación multifocal, midiendo el impacto de las diferentes propuestas con un examen adecuado que involucre a todas las partes interesadas (estudiantes, profesores, organizaciones sociales y beneficiarios) y que abarque todas las etapas del proceso (a su inicio, durante su desarrollo y en su finalización).

Dentro de las ciencias sociales, se pueden desarrollar iniciativas de aprendizaje servicio en ámbitos como el medioambiente, la promoción de la salud, la participación ciudadana, el patrimonio cultural, el intercambio generacional, la ayuda próxima a otras personas con dificultades, el soporte en la escolarización y la solidaridad y cooperación en diferentes acciones.

7. REFERENCIAS

Batlle, R. (2009). "El servicio en el aprendizaje servicio" en PUIG, J.M. (coord.) Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico. Graó, pp. 71-90

Berger, C. (2004). The Complete Guide to Service Learning: Proven Practical. Free Spirit Publishing Inc.

Blanco Cano E. y García-Martín J. (2021). El impacto del aprendizaje-servicio (ApS) en diversas variables psicoeducativas del alumnado universitario: las actitudes cívicas, el pensamiento crítico, las habilidades de trabajo en grupo, la empatía y el autoconcepto. Una revisión sistemática. Revista Complutense de Educación, 32(4), 639-649.

Buff, S. M., Jenkins, K., Kern, D., Worrall, C., Howell, D., Martin, K., Brown, D., White, A., y Blue, A. (2015). Interprofessional service-learning in a community setting: Findings from a pilot study. Journal of Interprofessional Care, 29(2), 159-161.

Chiva-Bartoll, Ò., Pallarés-Piquer, M., y Gil-Gómez, J. (2018). Aprendizaje-servicio y mejora de la personalidad eficaz en futuros docentes de Educación Física. Revista Complutense de Educación, 29(1), 181-197.

Dombrowsky, T., Gustafson, K., y Cauble, D. (2019). Service-learning and clinical nursing education: a Delphi inquiry. Journal of Nursing Education, 58(7), 381-391.

Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. REIFOP, 13 (4).

Franco-Sola, M. y Figueras, S. (2020). Aprendizaje Servicio en educación física. Un modelo de implementación en educación superior. Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad física y el Deporte, 9(1), 114-123.

Fuertes, M. T. (2014a). Modelo de sistematización en los proyectos sociales de ApS (UIC). Historia y Comunicación Social, 19, 175-186.

Gordó, G. (2010). Centros educativos, ¿islas o nodos? Graó.

Harada et al. (2020). Análisis de las competencias docentes en proyectos de aprendizaje-servicio en la educación superior: La percepción del profesorado. Formación Universitaria, 13(3).

Hernández Escolano, C.; Figueras-Maz, M. (2016). El Aprendizaje-servicio como estrategia de innovación social en la UPF: la perspectiva del profesorado. Educación y Diversidad, 10(2), 87-100.

Puig, J. M. (2016). ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio? 11 ideas clave. Educatio Siglo XXI, 34(3), 229-232.

Puig, J. M. Martín, X. y Batlle, R. (2008). Com començar una experiència d'aprenentatge-servei. Barcelona: Centre promotor d'ApS en Catalunya.

Puig, J.M. (Coord.) (2009). Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico. Graó.

Puig, J.M. et al. (2006). Aprenentatge servei. Educar per a la ciutadania. Octaedro y Fundació Jaume Bofill.

Red de Aprendizaje-Servicio de las Universidades Catalanas. (2019). Hacer aprendizaje-servicio en la universidad.

Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En PUIG, J.M. (coord.) Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico. Graó, 91-105

Saiz, C. (2017). Pensamiento crítico y cambio. Ediciones Pirámide.

Santos, M. A., Sotelino, A. y Lorenzo, M. (ed). (2015). Actas del VII Congreso Nacional y II Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario. Publicaciones Campus Vida.

Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social en la infancia. Revista Iberoamericana de la Educación, (26).

Universitat de Lleida (2017). La metodologia ApS aplicada a la realització dels TFG en l'àmbit de la FDET.

MUSEO ICONOGRÁFICO VIRTUAL DEL ÁFRICA ROMANA (MUSIVAR): UNA HERRAMIENTA DE DIFUSIÓN CIENTÍFICA Y PATRIMONIAL

FABIOLA SALCEDO GARCÉS
Universidad Complutense de Madrid

ESTEFANÍA BENITO LÁZARO
ESIC University

RAQUEL RUBIO GONZÁLEZ
Universidad del Atlántico Medio

1. INTRODUCCIÓN

El Museo Iconográfico Virtual del África Romana (acrónimo: MUSIVAR): https://romanafrica.wixsite.com/musivar es un proyecto digital que nació en 2020 con el objetivo de digitalizar, virtualizar y divulgar la cultura figurativa de diversos monumentos y enclaves importantes del África Romana y con ello contribuir a la puesta en valor del patrimonio iconográfico norteafricano.

Surgió al amparo de varios proyectos de investigación competitivos sobre el África Romana que llevamos desarrollando en la Universidad Complutense de Madrid desde hace más de diez años y cuyo ideario común es el estudio de la pervivencia de la cultura líbica antigua y fenicio-púnica en asentamientos romanos norteafricanos, algo que se manifiesta en numerosos aspectos de la vida, desde jurídicos y económicos, hasta religiosos, artísticos e iconográficos. En nuestro caso, utilizamos especialmente la cultura figurativa como indicador capaz de evidenciar, tanto raíces locales, como la adopción de signos de romanidad por parte de ciertos estamentos sociales.

A continuación, detallamos los proyectos que han servido de marco al desarrollo de MUSIVAR.

1.1. Proyecto Cartago: Iconografía Clásica y contacto cultural en el África Romana: programas escultóricos en Cartago (Túnez). (I+D HAR2011-23445).

(https://www.ucm.es/arqueologiaafricana/proyecto-carthago).

El primer proyecto dedicado al África romana, desarrollado entre 2012 y 2015, estuvo centrado en el estudio de los programas escultóricos en la Cartago romana. En el proyecto participaron investigadores de España (Universidad del País Vasco, Universidad Zaragoza, Universidad de La Rioja), Italia (L'École Française de Rome del CNRS) y Túnez (l'Université de La Manouba). Elaboramos tres amplias bases de datos informatizadas: catálogo escultórico, catálogo bibliográfico y archivo fotográfico. En la base de datos escultórica se catalogaron los materiales procedentes de Cartago (Museo Nacional de Cartago y Museo Nacional del Bardo), así como las piezas dispersas conservadas en varios museos europeos: Museo del Louvre, Museo Británico, Rijksmuseum de Leiden, Museo de Palermo, entre otros. La base de datos bibliográfica comprendía listados y enlaces bibliográficos, así como un catálogo digitalizado de publicaciones sobre el África Romana. Se creó también una fototeca de materiales escultóricos publicados e inéditos de la Cartago romana, que ha servido de base a MUSIVAR.

1.2. «Iconografía Clásica y contacto cultural en el África Romana: programas iconográficos en la ciudad romana de Bulla Regia (Túnez)». PR26/16-20265 (Banco de Santander–Universidad Complutense de Madrid).

Este proyecto, vigente entre 2016 y 2017, supuso una ampliación del proyecto anterior, centrándonos específicamente en la ciudad romana de Bulla Regia. En él se catalogó y documentó gráficamente el material iconográfico custodiado en el Museo de Bulla Regia y en el Museo Nacional del Bardo.

1.3. «Identidades norteafricanas en transformación: etnias líbico-bereberes y romanitas». PR87/19-22554 (Banco de Santander–Universidad Complutense de Madrid).

Este proyecto, de un año de duración (2018-2019), sirvió como preparación para el proyecto del mismo título que sigue a continuación.

1.4. «Identidades norteafricanas en transformación: etnias líbico-bereberes y romanitas a través del imaginario funerario» (IPAR) (Ministerio de Ciencia e Innovación -PID2019-107176GB-I00). (Fig. 1)

El Proyecto IPAR (https://www.ucm.es/arqueologiaafricana/culturas-paleo-libicas-y-roma) (junio 2020- julio 2024) ha proseguido las líneas de investigación previas, aunque ampliando su marco geográfico a una amplia región que discurre, de este a oeste, desde el Oasis de Siwa a las Islas Canarias y, de norte a sur, desde el Mediterráneo a la zona predesértica del Sáhara. Como es natural, en dicha vasta área se seleccionaron una serie de enclaves arqueológicos susceptibles de aportar suficiente información iconográfica, epigráfica y arqueológica, entre ellos, Siwa, Cirene, Ghirza, Maktar, Bulla Regia, Simithus, Sufetula, Haïdra, Henchir El Begar, entre otros. El tema central de investigación es el imaginario líbico-bereber en el norte de África durante el período de dominio romano y su confluencia, interacción o hibridación con los imaginarios de las culturas presentes previamente en la región: egipcia, fenicio-púnica, griega y romana. Aunque el proyecto se ha centrado principalmente en la iconografía funeraria, se han examinado todos aquellos contextos y materiales arqueológicos que ayuden a contextualizar el análisis, así como las fuentes literarias antiguas más relevantes.

Se trata de un proyecto interdisciplinar, con un equipo de especialistas elegidos por la transversalidad del argumento de fondo. Han participado una treintena de personas de instituciones como la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad del País Vasco, la Universidad de La Laguna, el CSIC, el Institut National de Patrimoine de Túnez, la Universidad de la Manouba y la Universidad Ca' Foscari de Venecia. Tras cuatro años de proyecto hemos logrado elaborar una amplia base

de datos con un elevado número de evidencias iconográficas (estatuaria, relieves, mosaicos, terracotas, entre otros) conservadas en el Museo Nacional de Byrsa, en el Museo Nacional del Bardo y en otros museos tunecinos y europeos, como el Museo Británico o el Museo del Louvre.

Como página de inicio de MUSIVAR, se ha dispuesto en la sección «Yacimientos del Proyecto IPAR» un mapa dinámico e interactivo basado en Goo-gle Maps con funciones ampliadas de Google StreetView, donde se geolocalizan e identifican los principales yacimientos arqueológicos estudiados por el proyecto de investigación en el que trabajamos actualmente (Proyecto IPAR).

FIGURA 1. *Mapa de yacimientos del Proyecto IPAR*

Fuente: https://bit.ly/3JgBWoL

Gracias a esta herramienta podemos obtener imágenes contextuales y cenitales de los principales lugares objeto de estudio, a la vez que podemos recorrer sus espacios gracias a la funcionalidad inmersiva y fotorrealista de StreetView.

En este mismo espacio presentamos el proyecto IPAR y MUSIVAR, las vías de contacto con el equipo y los enlaces, a través de los iconos específicos, de las redes sociales del proyecto y de las instituciones colaboradoras.

Las bases científicas de estos proyectos son las que han constituido el ideario científico del Museo Iconográfico Virtual del África Romana (MUSIVAR).

2. OBJETIVOS

El Museo nació con el objetivo principal de reunir y ofrecer el material iconográfico que habíamos ido catalogando durante todos estos años a través de todos los proyectos a los que hemos aludido en la Introducción.

Contábamos ya con una base iconográfica de datos que había ido creciendo exponencialmente, hasta el momento en que nos planteamos la necesidad de dar difusión a todo este material. Con ello, cumpliríamos con el objetivo de dar a conocer el patrimonio iconográfico del mundo romano norteafricano, al tiempo que facilitaríamos el acceso de otros investigadores a dicho material. En este sentido, este museo virtual se ha convertido en una de las principales actividades de difusión y transferencia de nuestros proyectos.

En MUSIVAR participan numerosos investigadores, tanto españoles, como tunecinos. Aunque inicialmente estaba dirigido a la comunidad científica internacional, se comprobó la utilidad que tenía entre buen número de estudiantes de postgrado –son numerosos los TFG y TFM que han utilizado este museo virtual para su documentación–, lo que nos impulsó a plantearlo también como Proyecto de Innovación Docente en la UCM en el curso 2022.

3. METODOLOGÍA

Ante la gran cantidad de material iconográfico del que disponíamos, nos preguntamos de qué manera podríamos transmitir dicho ideario en el Museo, llegando a la certeza de que la mejor forma de presentarlo sería el montaje virtual de cuatro «salas» agrupadas en torno a cuatro conceptos o contenidos específicos: 1) Sala «Autorrepresentación», que trata sobre retratos de personajes identificados o anónimos, tanto de las elites romanas, como de las locales; 2) Sala «Imaginarios clásicos», que se corresponde con la representación de temas del repertorio de mitos clásicos; 3) Sala «Mundo local y sincretismos», donde exponemos la cultura figurativa que evidencia esos procesos de sincretismo e hibridación cultural; 4) Sala «Mapas y exploraciones», que cuenta con interesantes referencias historiográficas sobre el norte de África.

En cada una de las «salas» virtuales se reúnen las «fichas museográficas» correspondientes a las piezas, con la información básica de cada una: nombre, cronología, localización y galería. De este modo, se facilita la clasificación genérica de los elementos y piezas en estudio y se armoniza la presentación de todas las piezas, al tiempo que se ofrece un sistema normalizado fácil e intuitivo en su manejo y navegación para la experiencia de usuario.

3.1. Las salas del museo

Comentaremos, a continuación, algunos de los ejemplos que forman parte de los materiales catalogados en las salas de MUSIVAR.

3.1.1. Autorrepresentación

En esta sala se presentan los contenidos específicos de retratística, tanto de elites romanas como locales (romano-africanas), que resultan del máximo interés para el estudio de las percepciones y de la identidad local.

FIGURA 2. *Vista de la ficha catalográfica del Mausoleo de los oficiales en MUSIVAR*

Fuente: https://bit.ly/4aEV2B5

Uno de ellos es el llamado *Mausoleo de los oficiales*, perteneciente a la *Necrópolis de los Oficiales*, procedente de Cartago y conservado en el Museo Nacional del Bardo (Fig. 2). La necrópolis fue descubierta en 1881 por el padre A. L. Delattre, quien así la llamó por las numerosas tumbas de soldados y funcionarios romanos que contenía.

Este mausoleo fechado en el s. II d. C., cuenta con relieves que representan legados imperiales ejecutados de manera muy naturalista, siguiendo patrones clásicos (Salcedo, 2018).

FIGURA 3. *Vista de la ficha catalográfica de la estatua sedente de Marco Aurelio en MUSIVAR*

romanafrica · 20 jul 2021 · 1 Min. de lectura

Estatua sedente del emperador Marco Aurelio coronado

Actualizado: 21 jun 2022

Segunda mitad s. II d.C.
Museo Nacional del Bardo (Túnez)
Procedente del teatro de Bulla Regia
Foto: © MUSIVAR

Museo del Bardo · romano · Bardo · escultura · Marco Aurelio

Sala 1: Autorrepresentación

0 visualizaciones · 0 comentarios · 0

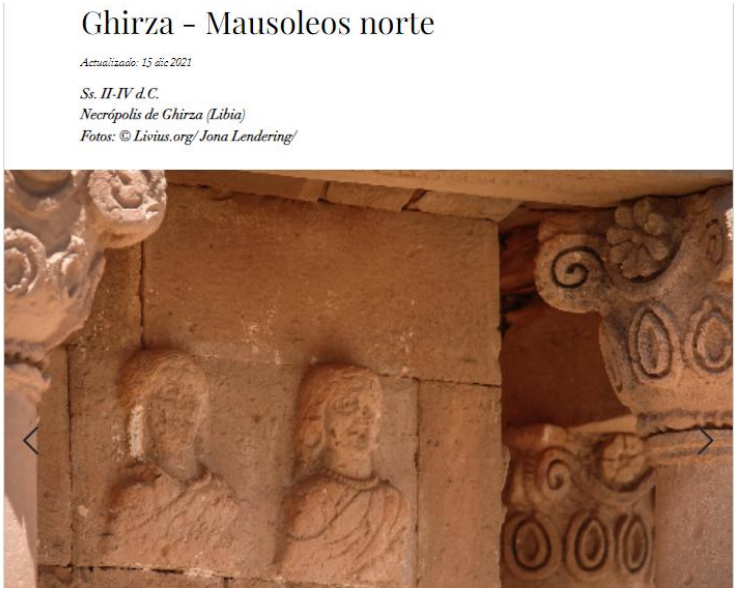
Fuente: https://bit.ly/49Qr9we

Otro de los retratos de esta sala de *Autorrepresentación* es el de Marco Aurelio, conservado en el Museo Nacional del Bardo, en Túnez (Fig. 3), procedente probablemente de la llamada «Basilica Este» adyacente al teatro de Bulla Regia. Lo mostramos aquí como ejemplo de retratística oficial romana y de la amplia discusión científica que suele suscitar el análisis de la *Kopienkritik*. De hecho, este retrato ha sido objeto de diversas propuestas de catalogación y datación por parte de los especialistas en retratística. Según nuestra propuesta, podría pertenecer al tipo 4 de la serie de retratos de Marco Aurelio, fechable en el 169 d. C. (Salcedo y Rubio, 2024, p. 450).

Otra vertiente de la retratística que se exhibe en esta sala del museo es aquella en la que lo áulico se adapta a la plástica local. Especialmente interesantes son los retratos que se encuentran *in situ* en varias de las tumbas de la necrópolis de Ghirza (Libia), cercana al *limes Tripolitanus*, donde ha podido estudiarse una singular interpretación local de la iconografía romana. Ghirza contaba con cinco necrópolis y numerosas tumbas dispersas alrededor, extendidas por Shabet et-Tiswiiyr y Shabet el-Gsur, cuyo número se estima en 412, si bien sólo unas cuantas han sido excavadas. Además de las necrópolis, hay dos grupos de mausoleos líbico-romanos: el Grupo Norte, a unos 350 m al oeste de la ciudad, con siete tumbas y, otro, el Grupo Sur, a tres km del enclave, también con siete tumbas.

Sólo en la zona norte hay tres imponentes mausoleos de la tipología mausoleo/templo que, si bien, existe en otras zonas de la Proconsular, los de Ghirza son quizá los más imponentes. El del Norte-A podría fecharse en el s. III d. C. y es el más grande de todo el conjunto (11,5 x 8,5 x 8 m). En el friso del lado lateral derecho se representan dos bustos femeninos que visten túnicas cruzadas, lucen collares de cuentas redondas y llevan un peinado que, por la disposición de los mechones, recuerda los usuales de la dinastía severa. Se convierte, por tanto, el peinado, en un signo de romanidad por parte de estas dos damas de la elite local. Una de ellas puede identificarse con Marchia Matlich, a quien se dedicó el mausoleo, junto a su esposo (Marchius Nasif). (Fig. 4) (Salcedo, 2020).

FIGURA 4. *Vista de la ficha catalográfica de los mausoleos norte de Ghirza en MUSIVAR*



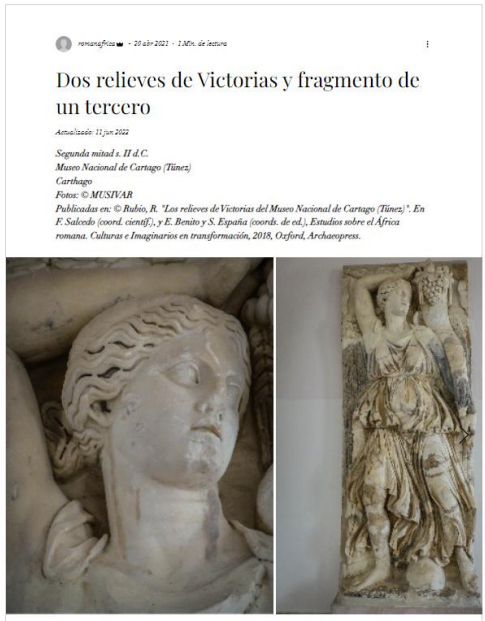
Fuente: https://bit.ly/49QSKNH

3.1.2. *Imaginarios clásicos*

El segundo espacio del Museo exhibe imágenes que sirven para documentar el uso de mitos y la presencia de figuras divinas o heroicas en las representaciones norteafricanas.

Como muestra, pueden citarse los imponentes relieves de Victorias conservados en el Museo Nacional de Cartago, en la colina de Byrsa. Se trata de dos relieves completos: el primero con la representación de Victoria portadora de un trofeo y en el segundo sosteniendo una cornucopia (Fig. 5), al igual que en el fragmento de un tercero (Rubio, 2018a). Fueron hallados en la segunda mitad del s. XIX, tal y como ponen de relieve las noticias y descripciones propuestas por el sacerdote Alfred L. Delattre, así como otros misioneros como P. Schmitz y P. Boisselier, quienes se encargaron de llevar a cabo el acopio de los fragmentos, su recomposición, así como el habilidoso y complejo trabajo de restauración de los relieves.

FIGURA 5. *Vista de la ficha catalográfica del relieve de Victoria con cornucopia en MUSIVAR*



romanafrica · 20 abr 2021 · 1 Min. de lectura

Dos relieves de Victorias y fragmento de un tercero

Actualizado: 11 jun 2022

Segunda mitad s. II d.C.
Museo Nacional de Cartago (Túnez)
Carthago
Fotos: © MUSIVAR
Publicadas en: © Rubio, R. "Los relieves de Victorias del Museo Nacional de Cartago (Túnez)". En F. Salcedo (coord. científ.), y E. Benito y S. España (coords. de ed.), Estudios sobre el África romana. Culturas e Imaginarios en transformación, 2018, Oxford, Archaeopress.

Fuente: https://bit.ly/3U9ObIA

El detallado estudio iconográfico y estilístico de los relieves, en particular de la Victoria con trofeo, ha permitido proponer una cronología entre mediados y finales del s. II d. C. El tipo de coraza con *cingulum*, la tipología de espada o el motivo del *fulmen*, además del trabajo del trépano en los peinados, la forma de los ojos con párpados grandes y hundidos, entre otros detalles, permite claramente asociar la plástica de estos relieves con la época de los emperadores Marco Aurelio y Lucio Vero (Rubio, 2018a, figs. 10, 13 y 213).

Aunque únicamente son tres los relieves expuestos en el museo, posiblemente pudieron ser más, alcanzando en seis o incluso en ocho su número. Dicho conjunto pudo formar parte de la decoración de algún tipo de monumento conmemorativo que celebraría el triunfo de Marco Aurelio y Lucio Vero (Salcedo, Benito y Rubio, 2024).

FIGURA 6. *Vista de la ficha catalográfica del sarcófago de el «niño sabio y las Estaciones» en MUSIVAR*

Fuente: https://bit.ly/3vXrCyV

Los imaginarios clásicos también están presentes en el mundo funerario, como sucede en esta sala. Mostramos aquí un famoso sarcófago, el llamado de «El niño sabio y las Estaciones» (Fig. 6). Procedente de Oued Rand y conservado en el Museo Nacional del Bardo de Túnez, está considerado como uno de los ejemplares más destacados de esta región africana, tanto por lo minucioso de su elaboración, como por sus características técnicas. Pertenece al tipo de sarcófagos con decoración arquitectónica, cuyo motivo iconográfico es el de las personificaciones de las Estaciones, motivo muy utilizado en los sarcófagos, incluidos los cristianos. Estas figuras están dispuestas a ambos lados de un personaje central en el frente del sarcófago, cuya identidad sigue siendo, hoy en día, objeto de especulación por la ambigüedad de su representación (Hinojosa, 2024).

3.1.3. Mundo local y sincretismos

La sala dedicada al mundo local presenta piezas emblemáticas que han podido ponerse en relación con las culturas norteafricanas prerromanas y, especialmente, con los procesos de sincretismos culturales y religiosos que desencadenaron los primeros contactos con el mundo romano.

Ejemplo de ello es el relieve llamado de las «Siete divinidades líbico-púnicas» de Béja, conservado en el Museo Nacional del Bardo, fechable en el s. III d. C., en el que se representa un panteón de origen indígena –los llamados *dii Mauri* por los romanos– claramente asociado con divinidades púnicas y romanas (Fig. 7) (Calvo, 2018).

El monumento es un claro exponente de polisemia, sincretismo y alteridad en el mundo norteafricano. Cada divinidad está idenficada por su nombre inscrito en caracteres latinos. De izquierda a derecha podemos identificar a: Macurtam, Macurgum, Vihinam, Bonchor, Varsissima, Matilam, Iunam.

Macurtam y Iunam –situados en ambos extremos– son dos divinidades vinculadas a Ba'al Hammon que pudieron asimilarse posteriormente a los Dióscuros. Macurgum es un dios sanador líbico. Vihinam, cubierta con la característica capa líbica, es una divinidad femenina asociada a la fecundidad y al parto. A su izquierda y en posición central, aparece sentado Bonchor, enigmática divinidad líbica, cuyo origen sigue siendo objeto de estudio. Está flanqueada a su izquierda por la deidad femenina líbica Varsissima, equivalente quizá a la *Caelestis* púnica. A su lado izquierdo se yergue el importante dios líbico Matilam custodiando una escena de sacrificio a sus pies.

Relevante es también que este relieve está dedicado a los *dii Mauri* por dos militares de origen indígena (númida) romanizados que poseen *tria nomina: M. Aemilius Ianuarius* y *Q. Aelius Felix.*

FIGURA 7. *Vista de la ficha catalográfica del relieve de Béja en MUSIVAR*

Fuente: https://bit.ly/3W2WA3e

También en esta sección se encuentra la famosa estatua de Tanit leontocéfala procedente del conocido santuario púnico de Thinissut (actual Nabeul), fechada en el s. I d. C. y conservada en el Museo Nacional del Bardo (Fig. 8).

FIGURA 8. *Vista de la ficha catalográfica de la escultura leontocéfala de Thinissut en MUSIVAR*

Fuente: https://bit.ly/4b2zwWv

3.1.4. Mapas y exploraciones

Por último, la sala dedicada a las referencias historiográficas sobre la investigación en el norte de África toma la forma de un archivo fotográfico, cartográfico y de documentos relacionados con las exploraciones previas en nuestra área de estudio.

Destacan especialmente las fotografías recuperadas de las expediciones de Byron Khun de Prorok, uno de los pioneros de la investigación arqueológica en los yacimientos norteafricanos y de otras zonas del

continente, como atestiguan su actividad en Werka Warka (Etiopía) y la grabación que realizó excavando el Tofet de Cartago (Figs. 9 y 10) (García 2018, 2017, 2016 a-b).

FIGURA 9. *Vista de la ficha catalográfica de la fotografía de los descubrimientos de Prorok en Werka Warka en MUSIVAR*

Fuente: https://bit.ly/4b2zCNR

FIGURA 10. *Vista de la ficha catalográfica de un fotograma de la grabación de Prorok en el Tofet en MUSIVAR*

Fuente: https://bit.ly/4aOOu2U

Otro de los documentos que pueden consultarse en esta sección es un mapa realizado para el estudio de las principales poblaciones indígenas del norte de África de acuerdo con las fuentes grecolatinas (Fig. 11), que ha supuesto una interesante herramienta de trabajo tanto para MUSIVAR como para el Proyecto IPAR, al reflejar uno de los principales focos de investigación de su ideario científico: el conocimiento de los grupos locales que entraron en contacto con el mundo romano desde los primeros momentos de encuentro (militar, comercial, cultural, religioso, artístico).

Dichas comunidades, de adscripción líbica, entendiendo este término como el más genérico para identificar a todos los habitantes originales de la región comprendida entre la frontera occidental de Egipto y el océano Atlántico, y entre el Mediterráneo y las puertas del desierto del Sáhara, con una serie de rasgos comunes (Benito, 2018, p. 76), aparecen mencionadas de forma especial en las fuentes literarias, tanto griegas como romanas, permitiendo que podamos formarnos una idea de la diversidad cultural propia de este límite meridional del mundo conocido y, ante todo, de las percepciones proyectadas por sus observadores.

Así, hallamos a los adirmáquidas, descritos por primera vez por Heródoto y caracterizados por su peculiar armamento (una *caetra* de colores, una espada curva y una sola greba) y por los adornos y peinado de sus mujeres; los augilas, moradores del oasis de Augila, identificados por su práctica de un culto a los manes en relación con la adivinación (necro-oniromancia); los nasamones, especializados en la recolección de dátiles de palmera; los macas, de curioso peinado y panoplia compuesta por escudos de piel de avestruz y jabalina curva; los psilos, protagonistas de multitud de leyendas, pero en especial conectados con una forma de inmunidad al veneno de serpiente; o los lotófagos, conocidos por el relato de la Odisea y usualmente localizados en la tunecina isla de Djerba, donde vivían alimentándose del fruto de un arbusto nativo (Benito, 2018, pp. 79-82).

FIGURA 11. *Vista de la ficha catalográfica del mapa de localización de los grupos indígenas líbicos en MUSIVAR*

Fuente: https://bit.ly/4d5ARO8

4. RESULTADOS

La plataforma digital de MUSIVAR cuenta con un funcionamiento accesible, de acceso universal y gratuito, intuitivo y visualmente atractivo. Al mismo tiempo, se ha pretendido que cumpla con un estándar científico para ofrecer la información de forma clara, concisa y rigurosa. En lo referente al propio portal, se ha utilizado como soporte el sistema de plantillas web de WiX, que ofrece herramientas de fácil uso para la programación y gestión de la misma, además de recursos suficientes para la presentación de los contenidos necesarios. Todos los contenidos se presentan tanto en castellano como en inglés.

Todo ello se presenta a través de colores contrastados y primarios, principalmente blanco, negro y gris, que generan un impacto en la

visualización, pero sin excesivo protagonismo que pueda desviar la atención del contenido.

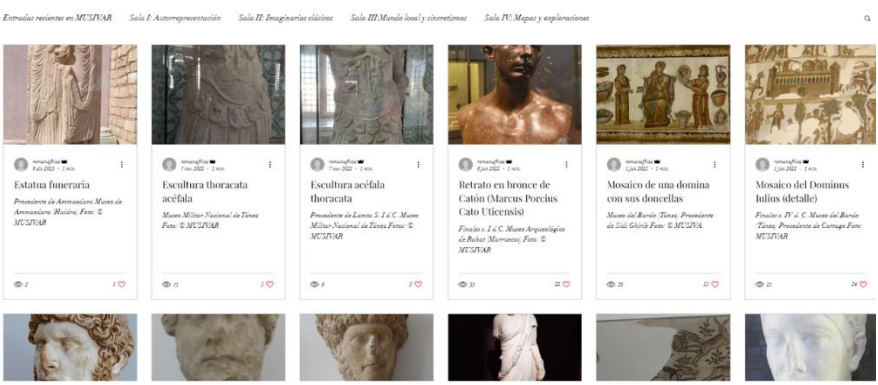
En cuanto a las tipografías utilizadas, se ha buscado que sean perfectamente legibles, claras y de tamaño suficiente en cada apartado, utilizándose únicamente 3 tipografías diferentes en toda la web.

Por último, el diseño se basa en cajas geométricas bien diferenciadas para presentar los diferentes contenidos.

FIGURA 12. *Página de inicio de MUSIVAR*

Fuente: https://romanafrica.wixsite.com/musivar

FIGURA 13. *Vista de las fichas catalográficas de la Sala I: Autorrepresentación*



Fuente: https://bit.ly/4418QDu

4.1. LA IDENTIDAD VISUAL DE MUSIVAR: EL LOGO

En cuanto a la identidad visual, se ha optado por desarrollar un logotipo específico basado en la representación iconográfica de la personificación de África extraída de las emisiones monetarias del rey Bogud de *Mauretania*. Para el desarrollo de la tipografía que completa el conjunto de la imagen, se han reproducido los caracteres de los *sigilli* romanos.

FIGURA 14. *Logo de MUSIVAR*

Fuente: © Proyecto IPAR

4.3. CATEGORÍAS DE LA WEB

Para poder navegar convenientemente en las diferentes «salas» del Museo y depurar los resultados de búsqueda, existen varios niveles o herramientas.

En primer lugar, podemos buscar mediante la selección de páginas de entre el total de fichas introducidas sin ningún criterio previo. Ésta supone la forma de búsqueda más amplia y menos precisa, basada en el interés del usuario.

Igualmente, podemos aplicar un primer filtro seleccionando uno de los bloques temáticos anteriormente descritos. De esta forma, la web filtra los resultados y tan solo nos presenta aquellos que nos puedan interesar con respecto a las ideas o bloques propuestos.

Si el usuario quisiera encontrar algo más preciso aún, dispone de dos herramientas adicionales: una nube de *tags* o etiquetas, y una barra de búsqueda por términos que permiten refinarla y encontrar aquello que nos interesa concretamente.

FIGURA 15. *Nube de tags al pie de las páginas con fichas catalográficas*

Fuente: https://bit.ly/4418QDu

Así, en el primer caso, al pie de las fichas, encontramos toda una serie de palabras clave seleccionables que nos permiten acceder tan solo a aquellas piezas etiquetadas con el término que nos interesa, mientras que, en el caso del buscador, podemos escribir libremente un concepto para que la web nos devuelva aquellos elementos en los que, bien en su título, bien en su descripción, información catalográfica o palabras clave, el término aparezca en su totalidad o en parte (Fig.15).

4.4. Actualidad

Otra de las secciones temáticas del Museo está dedicada a la actualidad del proyecto.

En este apartado se reflejan las distintas actividades, convocatorias, noticias, publicaciones, jornadas, congresos e informaciones de interés que tienen lugar por parte no solo de MUSIVAR, sino también de todo el proyecto IPAR (Fig.16).

FIGURA 16. *Vista de la sección de Actualidad con los últimos eventos en los que han participado miembros del Proyecto IPAR*

Fuente: https://bit.ly/3VWtBxS

A través de los contenidos se puede acceder a descripciones más en detalle de dichas actividades y a los enlaces de los contenidos ampliados relacionados.

4.5. Museos del mundo con colecciones arqueológicas del África romana

Finalmente, como última gran sección de la web, se ofrece un directorio en el que se disponen y enlazan las webs propias de los museos tanto del norte de África como de cualquier otra parte del mundo con colecciones arqueológicas relevantes del África romana (Fig.17).

Esta sección, que irá completándose con el paso del tiempo, pretende reunir las grandes colecciones mundiales de arte y arqueología africanas, permitiendo al usuario conocer aquellas instituciones que las salvaguardan y facilitando a través de sus propias webs, el acceso a más datos relativos a las piezas en estudio.

FIGURA 17. *Vista de la sección Museos del Norte de África en MUSIVAR*

Fuente: https://bit.ly/49x1loF

4.6. BIBLIOGRAFÍA

Como complemento a los contenidos, el portal cuenta con una sec-ción dedicada a ofrecer la bibliografía de los proyectos que ha nu-trido a MUSIVAR (Fig.18).

En esta sección se presenta un listado ordenado con todas las fuentes bibliográficas usadas y/o producidas por el grupo de investigación, que completan los recursos de investigación disponibles, permitiendo al usuario realizar su consulta o ampliar su estudio por otros medios.

FIGURA 18. *Vista de la sección Bibliografía en MUSIVAR*

Fuente: https://bit.ly/3PZBfni

Dicho listado, del que hemos seleccionado varias referencias reunidoas en la sección 6. (REFERENCIAS), se actualiza anualmente y se ofrece en formato PDF descargable independiente a la web.

4.7. WEB 2.0

Más allá de que la web sirva como repositorio digital de imágenes y datos, así como de referencia para la consulta científica, su uso se ha planteado como un espacio fundamental para la difusión del patrimonio arqueológico del África romana. Así, integramos sus contenidos para ofrecerlos en redes sociales como Facebook, Instagram y YouTube que conforman la denominada web 2.0 de MUSIVAR (Figs.19,20).

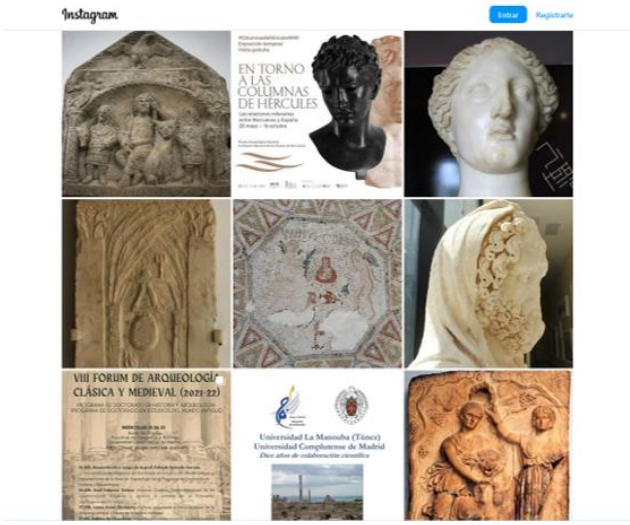
A través de estas plataformas queremos llegar a un público mayoritario con algunas de las piezas más destacadas, las secciones más importantes, las actualizaciones de contenidos o las actividades propuestas por el proyecto.

Además, nos permite integrarnos en redes más amplias gracias a funciones como etiquetar o mencionar a otras instituciones o proyectos relacionados, o participar en iniciativas culturales vinculadas a espacios museísticos a través de *hashtags* temáticos (por ejemplo, #MuseumWeek; #internationalmuseumday).

FIGURA 19. *Captura de uno de los vídeos de conferencias publicados en el canal de YouTube del Proyecto IPAR*

Fuente: https://bit.ly/4aUoEKs

FIGURA 20. *Captura del perfil de Instagram del Proyecto IPAR*



Fuente: https://www.instagram.com/romanafricaucm/

4.8. Perspectivas de futuro

Para el futuro, además de seguir completando el repertorio de piezas estudiadas, mantener actualizada la bibliografía y hacer difusión de las actividades del proyecto, se ha propuesto una fase a medio plazo para realizar modelos fotogramétricos de algunas de esas piezas destacadas y, así, poder ofrecerlas para su visionado y estudio en plataformas como Sketchfab.

5. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

A los organizadores de la Universidad de Córdoba.

Al Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

Al Ministerio de Cultura y Deporte del Gobierno de España.

A la Universidad Complutense de Madrid (UCM).

A la ESIC University de Madrid.

A la Universidad del Atlántico Medio (UNAM).

Al Institut National du Patrimoine (INP, Tunis), especialmente a su dos últimos Directores Generales, el Dr. Faouzi Mahfoudh y el Dr. Tarak Baccouche, así como a la Dra. Samira Sehili, la Dra. Nesrine Nasr y el Dr. Moheddine Chaouali.

A la Universidad de la Manouba (Túnez), especialmente a los Profesores Béchir Yazidi, Samia Zeghal y Lamia Ben Abid.

A todo el equipo que colabora en MUSIVAR: Adrián Baeza García (Museo Nacional de Arqueología Subacuática ARQVA de Cartagena - UCM); Nesrine Nasr (Chargée de recherches. Musée National du Bardo. Institut National du Patrimoine, INP, Túnez); Javier de Jorge García-Reyes (UCM); M.ª Carmen Alonso Rodríguez (UCM); Carlos Díaz Sánchez (UCM); Alberto García Torres (UCM); María Hinojosa Aguilera (UCM); Marta López-Mántaras (UCM).

A todos los miembros de todos los proyectos que han servido de marco para la creación de MUSIVAR.

6. REFERENCIAS

Las referencias bibliográficas de esta sección constituyen una selección significativa de las generadas por parte de los miembros pertenecientes a los proyectos de investigación citados en la Introducción y a MUSIVAR.

Baeza, A. (2023). Sabacio en el África romana. El registro arqueológico. En VV.AA., Periferias. Desde los márgenes de la arqueología (pp. 285-289). Colección Petracos. Instituto Universitario de Investigación en Arqueología y Patrimonio Histórico (INAPH) de la Universidad de Alicante.

Benito, E. (2018). Los pueblos líbicos del norte de África: territorio, conceptos, fuentes. En F. Salcedo (Ed. científ.) y E. Benito y S. España (Coords. ed.), Estudios sobre el África romana. Culturas e Imaginarios en transformación (pp.73-89). Archaeopress.

Benito, E. (2015a). África y los africanos en la mente romana: los testimonios pompeyanos. En M. Calderón, S. España y R. Montoya (Eds.), Estudios Arqueológicos del Área Vesubiana I (Archaeological Studies of the Vesuvian Area I) (pp. 77-83). British Archaeological Reports (BAR) International Series 2701. Archaeopress.

Benito, E. (2015b). ¿Sólo esclavas y bailarinas? Visiones sobre la mujer africana a través del arte antiguo. En X. B. García (Coord. de publ.), I Congreso de Xénero, Museos e Arte: Actas do Congreso. Lugo 11, 12 e 13 de outubro de 2013. Servizo de Publicacións Deputación de Lugo.

Benito, E. y España, S. (2016). Images of Black People in Roman Age through Sculpture: Identity and Otherness. En P. Ruggeri (Ed.), L'Africa romana. Momenti di continuità e rottura: bilancio di trent'anni di convegni L'Africa romana. Atti del XX Convegno Internazionale di studi. Alghero – Porto Conte Ricerche, 26-29 settembre 2013 (pp. 2177-2186). Carocci.

Calvo, B. (2018). Sincretismo, alteridad y polisemia en el relieve de las siete divinidades líbico-púnicas de Béja (Túnez). En F. Salcedo (Ed. científ.) y E. Benito y S. España (Coords. ed.), Estudios sobre el África romana. Culturas e Imaginarios en transformación (pp. 91-110). Archaeopress.

García, J. (2018). Las exploraciones arqueológicas del conde Byron Khun de Prorok en África. En F. Salcedo (Ed. científ.) y E. Benito y S. España (Coords. ed.), Estudios sobre el África romana. Culturas e Imaginarios en transformación (pp. 23-39). Archaeopress.

García, J. (2017). Byron Khun de Prorok y los orígenes de la documentación cinematográfica en arqueología. Saarbrücken, Ed. Académica Española.

García, J. (2016a). Las excavaciones del conde Byron Khun de Prorok en Cartago (1920-1925) III: Útica y Djerba. Boletín del Seminario de Estudios de Arqueología, LXXXII, 235-267.

García, J. (2016b). Regreso a la tumba de Tin Hinan: nuevas fuentes en torno a las excavaciones de Byron Khun de Prorok en Abalessa (Ahaggar, Argelia). Cuadernos de Prehistoria y de Arqueología de la UAM, 42, 187-208.

García, J. (2015a). Las excavaciones del conde Byron Khun de Prorok en Cartago (1920-1925) II: la formación del comité franco-americano y los trabajos arqueológicos en el Tofet. Boletín del Seminario de Estudios de Arqueología, LXXXI, 203-243.

García, J. (2014). Las excavaciones del conde Byron Khun de Prorok en Cartago (1920-1925): la colina de Juno y la difusión cinematográfica de la arqueología cartaginesa. Boletín del Seminario de Estudios de Arqueología, LXXX, 129-163.

García, J. y Córdoba de la Cruz, J. L. (2017). En torno al Serapeum de Cartago. Espacio, Tiempo y Forma. Serie II. Historia Antigua, 30, 143-172.

Hinojosa, M. (2024). El 'Sarcófago del niño sabio y las estaciones' de Oued Rand. Una revisión. En F. Salcedo Garcés, J. García Sánchez, R. Rubio González (Eds.), Estudios sobre el África Romana III. Dinámicas históricas, religiosas e iconográficas en el norte de África (pp. 171-185). Archaeopress.

Núñez, J., Salazar, M., Pérez, C. y Reinares, O. (2018). Aproximación a la compleja historia arquitectónica de las Termas de Antonino Pío en Cartago. En F. Salcedo (Ed. científ.) y E. Benito, S. España (Coords. ed.), Estudios sobre el África romana. Culturas e Imaginarios en transformación (pp. 41-55). Archaeopress.

Rubio, R. (2024a). Las domus de Bulla Regia: arquitectura y decoración. Estudios sobre el África romana II. Archaeopress.

Rubio, R. (2024b). Habitar los espacios domésticos de Bulla Regia en la tardoantigüedad: el caso de la Casa nº 10. En VV.AA., Atti IV Convegno Internazionale Abitare nel Mediterraneo antico. Serie Insulae Diomedeae. Edipuglia (en prensa).

Rubio, R. (2023). El mosaico de la caza de Bulla Regia (Túnez): una nueva lectura e interpretación. En D. Michaelis (Ed. Científ.), Atti 14th Conference of the Association Internationale pour l'Étude de la Mosaïque Antique (AIEMA) (pp. 350-359). ΣΗΜΑΕΚΔΟΤΙΚΗ.

Rubio, R. (2022). Tipología de los modelos domésticos subterráneos de Bulla Regia. Antesteria, 11, 195-214.

Rubio, R. (2019). Stibadia subterraneae: un ambiente para el banquete en la "Casa de la pesca" de Bulla Regia (Túnez). Antesteria, 8, 85-106.

Rubio, R. (2018a). Estudio iconográfico de los relieves de victorias del Museo Nacional de Cartago (Túnez): problemas de interpretación. En F. Salcedo (Ed. científ.) y E. Benito, S. España (Coords. ed.), Estudios sobre el África romana. Culturas e Imaginarios en transformación (pp. 193-217). Archaeopress.

Rubio, R. (2018b). La iconografía de los cuatro ríos del paraíso: un caso singular en un pavimento musivario en Bulla Regia (Túnez). En VV.AA., III Actas Jornadas Jóvenes Investigadores en Arqueología. Facultad de Geografía e Historia (UCM) (pp. 184-204). Asociación Jóvenes Investigadores en Arqueología. Excavemos.

Rubio, R. (2018c). Publicidad a través de la musivaria norteafricana: los Telegenii y la organización de espectáculos. Antesteria, 7, 229-243.

Rubio, R. (2018d). La decorazione musiva del triclinium della cosiddetta "Casa di Anfitrite" a Bulla Regia (Tunisia). En VV.AA., Atti Convegno Internazionale di Studi sull'edilizia abitativa tardoantica nel Mediterraneo, Bologna (2-5 marzo 2016) (pp. 499-504). Edipuglia.

Rubio, R. (2018e). El sarcófago antropoide del Museo Nacional de Cartago (Túnez): algunas consideraciones. En F. Salcedo (Ed. científ.) y E. Benito, S. España (Coords. ed.), Estudios sobre el África romana. Culturas e Imaginarios en transformación (pp. 121-134). Archaeopress.

Rubio, R. (2017a). Il mosaico cosidettto di Bonifatius: considerazioni sulla presenza di committenze e botteghe africane in Sicilia. En Atti del XXI Colloquio dell'Associazione italiana per lo studio e la conservazione del mosaico (AISCOM) (Narni, 15-17 marzo 2017) (a cura di Claudia Angelelli) (pp. 303-311). Quasar.

Rubio, R. (2017b). El significado de la corona de cinco puntas en los mosaicos del Norte de África. En II Actas Jornadas Jóvenes Investigadores en Arqueología. Facultad de Geografía e Historia (UCM) (pp. 81-102). Asociación Jóvenes Investigadores en Arqueología. Excavemos.

Rubio, R. (2017c). Un original emblema: la corona de cinco puntas y su significado en la musivaria norteafricana. En Actas I Congreso Internacional CNERU de Jóvenes Investigadores (Córdoba, 3-5 abril 2017) (pp. 129-140). Universidad de Córdoba.

Rubio, R. y Castán, R. (2024). Prostitución en el ámbito familiar: algunos testimonios arqueológicos en el África romana. En CIMMA II. Dykinson (en prensa).

Rubio, R. y Benito, E. (2023). San Agustín y los bullenses: identidad religiosa y otredad en una ciudad del antiguo Túnez. En VV.AA., Periferias. Desde los márgenes de la arqueología (pp. 281-284). Colección Petracos. Instituto Universitario de Investigación en Arqueología y Patrimonio Histórico (INAPH) de la Universidad de Alicante.

Salcedo, F., García, J., Rubio, R. (Eds.) (2024). Estudios sobre el África Romana III. Dinámicas históricas, religiosas e iconográficas en el norte de África. Archaeopress.

Salcedo, F. y Rubio, R. (2024). Sui alcuni ritratti e sculture iconiche imperiali a Bulla Regia. En VV.AA., L'Africa antica dall'età repubblicana ai Giulio-Claudii, Collana Epigrafia e Antichità, 52 (pp. 449-267). Carocci.

Salcedo, F. (2024). Espaces de culte rural dans l'Afrique ancienne: paysage sacré, économie et société. En S. Sehili et al., Villes et campagnes en Afrique Antique (en prensa).

Salcedo, F., Benito, E. y Rubio, R. (2024). Rome on Display. Images of Power and Conquest in Carthage Roman Monuments: New Considerations. En Roman Carthage. Analecta Romana Institutum Danici Supplementum 57. Quasar (en prensa).

Salcedo, F. (2023). Imagen y exaltación augustea en la Cartago romana. Boletín del Museo Arqueológico Nacional, 42, 291-306.

Salcedo, F. y Benito, E. (2022). Chthonic sanctuaries and religious narratives in ancient Cyrene. Pyrenae, 53(1), 113-133.

Salcedo, F. y Benito, E. (2021). La Dea libya en el imaginario mítico. Cuadernos de Arqueología Universidad de Navarra, 29, 1-26.

Salcedo, F. (2020). Indigenismo y Aculturación en la frontera de la Tripolitana Romana. Rivista di Archeologia, 44, 145-168.

Salcedo, F. (2020). Iconografía funeraria en una sociedad de frontera: Ghirza. En S. Perea y M. Pastor (Eds.), El norte de África en época romana. Tributum in memoriam Enrique Gozalbes Cravioto (pp. 253-265). Signifer.

Salcedo, F. (Ed. científ.) y Benito, E. y España, S. (Coords. ed.) (2018). Estudios sobre el África romana. Culturas e Imaginarios en transformación. Archaeopress.

Salcedo, F. (2018). Clásico y anticlásico en el imaginario del África romana. En F. Salcedo (Ed. científ.) y E. Benito, S. España (Coords. ed.), Estudios sobre el África romana. Culturas e Imaginarios en transformación (pp. 167-192). Archaeopress.

Salcedo, F. (2000). La crátera de Timgad: iconografías del dionisismo en el norte de África. En VV. AA., L'Africa romana XIII (pp.1835-1845). Carocci.

Salcedo, F. (1996a). El relieve tetrárquico de Rapidum (Sour-Jouab, Argelia). Política y religión en el África romana. AntAfr, 32, 67-85.

Salcedo, F. (1996b). África. Iconografía de una provincia romana. CSIC.

Santos, J. A. (2018). Entre Cartago y Roma: ejemplos de la cerámica ibérica pintada figurada. En F. Salcedo (Ed. científ.) y E. Benito, S. España (Coords. ed.), Estudios sobre el África romana. Culturas e Imaginarios en transformación (pp. 339-351). Archaeopress.

PERCEPCIÓN DE ANSIEDAD DE MADRES TRABAJADORAS MEXICANAS DURANTE LA CONTINGENCIA POR COVID-19

LUCÍA MARGARITA GONZÁLEZ BARRÓN
Universidad Estatal de Sonora

MARÍA DE LOS ANGELES FUENTES VEGA
GLENDA MARÍA GARZA TERÁN
Universidad de Sonora

I. INTRODUCCIÓN

A finales de diciembre de 2019 en Wuhan, China surgió un nuevo brote de coronavirus, causando un gran número de casos y fallecimientos, lo que provocó grandes cambios a nivel mundial, a esta nueva especie se le denominó 2019-nCoV, debido a la propagación exponencial del virus en el mundo se convirtió rápidamente en una emergencia sanitaria (Alomo et al., 2020).

El primer caso de COVID-19 se detectó en México el 27 de febrero de 2020. (Suárez, Suárez-Quezada, Ruiz, & Ronquillo, 2020). Según la última actualización 25-10-2021, del reporte de Datos Abiertos Dirección de Epidemiología (2021), se registran 3,784,448 casos confirmados y 286,496 defunciones en México. En respuesta a este brote global y su rápida propagación, la OMS (Organización Mundial de la Salud, 2019) indicó la activación protocolos de convivencia para detener su diseminación. Se ha dado a conocer que la COVID-19 se transmite de persona a persona a través del contacto directo con un sujeto infectado, asimismo cuando una persona tose o estornuda y expulsa unas gotitas que quedan suspendidas en el aire y que se pueden desplazar hasta 1,8 metros, aproximadamente. También se ha comprobado que el virus se puede transmitir a través del contacto con superficies contaminadas (Centers for Disease Control and Prevention, 2019). Se destaca también

que se ha puesto de manifiesto que virus del COVID-19 ha resultado ser una enfermedad altamente contagiosa y mortal para algunos grupos de personas, tales como los que presentan alguna enfermedad crónica y los adultos mayores (Parasi, 2020).

A partir de esta contextualización, es relevante señalar que el decreto del confinamiento en casa para la población en general, ha traído consigo grandes cambios en la vida de las personas. Sobre dicho aislamiento y distanciamiento social impuesto por las autoridades de salud, la literatura reporta que se ha observado un incremento en la manifestación de algunos síntomas relacionados con la ansiedad y el estrés (Meza-Torres & Ramírez-Ramírez, 2020) por la percepción de sobrecarga de funciones en las actividades domésticas y la falta de corresponsabilidades, siendo principalmente la mayor carga para la población femenina (Moreno & Piqueras, 2020).

Hernández Cordero y González Granados (2020) indican que este periodo de pandemia ha sido difícil de sobrellevar por las madres de familia que son trabajadoras, ya que se ha sumado una sobrecarga al trabajo que ya se realizaba desde antes de la contingencia y que estaba medianamente organizado. A su vez las autoras refieren que esta situación de encierro expone los conflictos que tienen las madres para combinar la dinámica familiar con la laboral, sobre todo al tener que realizar el trabajo desde casa (Vera, Pérez, López, Martínez & Quintosa, 2020).

Respecto a la prevalencia de algún trastorno mental en la población femenina Bermúdez, Gaytán & Aguilera (2020) señalan que son varios los factores biológicos, psicológicos y sociales que refieren que las mujeres son más propensas a presentar algún tipo de alteración mental, así mismo estos factores presentan un impacto significativo en el curso de trastornos como la ansiedad o la depresión.

En relación a lo anterior es posible notar que la crisis generada en el mundo a causa de la COVID-19 ha mostrado la importante contribución de las mujeres, así como las cargas de trabajo desproporcionadas que soportan. Las mujeres están en primera línea de lucha contra la pandemia, como madres trabajadoras, jefas del hogar, cuidadoras,

investigadoras, líderes comunitarias, trabajadoras en el área de la salud y educación, entre otras (De Filippis, 2021).

Según estudios realizados en el marco relacionado a pandemias, se ha evidenciado el impacto en la salud mental de las personas y su asociación con distintos trastornos psicológicos como consecuencia del estrés que esta situación genera, específicamente siendo las mujeres quienes son más propensas a desarrollar algún trastorno psicológico (Ćosić et al., 2020).

1.1. Conciliación del trabajo en casa y las tareas domésticas

Debido al confinamiento, súbitamente los países se vieron obligados a cerrar escuelas, universidades, centros de trabajo; dejando a todas las personas en constante lucha por adaptarse a una nueva realidad: el trabajo en casa y la educación a distancia (Aldossari & Chaudhry, 2020). Esta dinámica tuvo un impacto considerable en las familias a pocos meses de presentarse, ya que además de vivir y trabajar bajo un mismo techo, debían encargarse también de la educación de los hijos.

Tal es el caso de algunos estudios que revelan que sobre todo las madres, a menudo están involucradas en tareas que aumentan significativamente su carga de trabajo creando factores estresantes, causando resultados psicológicos adversos como el aumento de los niveles de angustia y estrés severo a través del confinamiento, a diferencia de las mujeres que no tienen hijos (Clark et al., 2021; Hamel & Salganicoff, 2020; Zamarro, Pérez-Arce & Prados, 2020).

En el mismo tenor una investigación realizada en Estados Unidos, se encontró que los padres con hijos menores de 18 años experimentaron un mayor estrés debido a la pandemia, mientras que 32% de los padres y 57% de las madres registraron un deterioro de la salud mental, lo que sugiere entonces que las madres pueden estar asumiendo una proporción más significativa de la carga de trabajo de la que se habla (Clark et al., 2021; Power, 2020). Ahora bien, las mujeres que trabajan a menudo presentan problemas de salud y dificultades para conciliar el sueño debido a que presentan limitantes en cuanto a organizar su vida personal y su trabajo. Según mencionan Ramos y Gómez (2020) una de

entre cuatro personas (29,1% de las mujeres) frecuentemente se sienten fatigadas después de su jornada laboral para realizar labores domésticas, sobre todo porque deben de ignorar su nivel de cansancio y continuar con la organización del hogar.

Aunado a lo anterior, se tiene registro de que la población femenina se encarga, adicionalmente según los casos, del cuidado de adultos mayores y/o personas con algún tipo de discapacidad, tienen a cargo el cuidado y educación de los hijos/as y nietos/as, actividades como cocinar, limpiar, entre otras. Por ende, se puede afirmar que la jornada laboral y doméstica de las mujeres madres de familia y que a su vez cuentan con un empleo, es significativamente mayor, superando las 60 horas de labor a la semana, refiriendo a que la conciliación de un empleo y una vida personal suele ser más exigente para la mujer (Ramos y Gómez, 2020).

1.2. Ansiedad y estrés en tiempos de confinamiento

La pandemia de Covid-19 trajo consigo la percepción de riesgo que se tiene sobre enfermarse uno mismo o algún familiar o conocido cercano, es decir, el que las personas se vean afectadas por la enfermedad, así como la incertidumbre sobre esta enfermedad, podría producir estrés crónico con consecuencias para la salud mental y física. Por lo tanto, surge el riesgo en este período de pandemia de que el estrés crónico causado por Covid-19 y sus corolarios como la ansiedad o el miedo a la muerte sean particularmente altos (Droit-Volet et al., 2020).

En otro orden de ideas hay que acentuar que la ansiedad y el estrés son dos factores clave en las edades de la productividad (Greenberg et al.,1993) que determinan el rendimiento en los lugares de trabajo y la motivación para las actividades que se desarrollan en el día a día. Hay estudios que refieren que las personas tras vivir en cuarentena registraron ser más propensas tras reportar agotamiento, ansiedad, irritabilidad, insomnio e indecisión (Blendon et al., 2004; Brooks et al., 2020; Tang et al., 2021; Vicario-Merino & Muñoz-Agustín, 2020).

Lo anterior supone que estar dispuesto a sufrir de ansiedad, según lo mencionan Hernández-Pozo et al., (2008) es ser propenso a sentirse

aprehendido o preocupado ante alguna situación desconocida, en la cual se pueden experimentar efectos en diferentes niveles que van desde ligeros a severos. Entre estos síntomas están el aceleramiento del ritmo cardíaco, respiraciones breves y la tensión muscular, la angustia, el temor constante, entre otros.

En otro estudio realizado en el periodo del 31 de enero al 2 de febrero de 2020 con 1.210 personas en 194 ciudades de China, a las cuales se les administró la Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21). El objetivo del estudio fue realizar una encuesta en línea, utilizando técnicas de muestreo de snowball, entre otras variables, sus niveles de impacto psicológico, ansiedad, depresión y estrés en los primeros meses del brote de COVID-19, el 16,5% de los participantes mostró síntomas depresivos de moderados a graves; el 28,8% síntomas de ansiedad de moderados a graves; y 8,1% presentó de niveles de estrés de moderados a graves (Wang et al 2020). El mal estado de salud se asoció significativamente con un mayor impacto psicológico en los niveles más altos de estrés, ansiedad y depresión (Wang et al 2020).

Por otra parte, también se reporta que la experiencia continúa de estrés se ha asociado con problemas mentales (Amick et al., 1998; Williams et al., 1997) principalmente en mujeres. La carga de ser productivo y mantener a la familia se convierte en un gran peso. Las situaciones de alto estrés producen una gran exigencia psicológica y pueden reducir la capacidad de la persona para tomar decisiones, reducir su rendimiento y generar fallos de memoria (Harvey et al., 2012; Vicario-Merino & Muñoz-Agustín, 2020).

Otros estudios en distintos países han reportado la importancia de los factores sociodemográficos y su relación con el COVID-19 para la salud mental (González-Sanguino et al., 2020; Losada-Baltar et al., 2020; Luo et al., 2020; Pierce et al., 2020; Tull et al., 2020; Vindegaard & Eriksen Benros, 2020; Wang et al., 2020). Algunos de los hallazgos sugieren que especialmente las mujeres, están en riesgo de tener problemas de salud mental durante tiempos difíciles. Sin embargo, los estudios sobre los efectos de diferentes formas y niveles de restricciones resultantes de las medidas de salud pública (por ejemplo, órdenes de quedarse en casa, estar en cuarentena o reducción de contactos sociales)

sobre la salud mental son escasos. Cabe destacar aquí que una pandemia no es solo un fenómeno médico; es una situación que afecta a las personas y la sociedad y genera consecuencias como trastornos, ansiedad, estrés, entre otros (Javed et al., 2020). Ozamiz et al., 2020 mencionan que a partir del confinamiento impuesto por las autoridades y con la amenaza de enfermarse, los niveles de estrés ansiedad y depresión aumentan en la población, pero sobre todo lo hacen las personas entre 18-25 años, seguidas de 26-60 años.

1.3. Actividad física al aire libre

La salud física y mental a menudo se relacionan como un resultado positivo y saludable proveniente de la práctica de actividad física y el realizar alguna rutina de ejercicio físico más específica. Esto lleva a suponer, que el incremento de ejercitarse mejora el estado de salud de la misma manera que al estar rodeado de naturaleza. (Warburton, Nicol & Bredin, 2006; Loureiro & Veloso, 2014). Algunas investigaciones señalan que estas actividades generan efectos positivos que se engloban dentro del bienestar de las personas, logrando mejorar el ánimo, el sueño, y otros aspectos emocionales. (Biddle & Mutrie, 2008). De tal manera que, durante la situación de confinamiento, el realizar actividades al aire libre se volvió más que una necesidad y las personas acudían constantemente a ejercitarse cuando era permitido por las autoridades y adhiriéndose a los protocolos de seguridad. Ramos y Gómez (2020) señalan al respecto que en cuanto a las mujeres madres de familia que laboran, realizan con menos frecuencia actividades deportivas, puesto que en vez de utilizar su tiempo para la práctica de algún pasatiempo o habilidad lo designan mayormente a las tareas domésticas; esto refiere a que durante el confinamiento probablemente las madres de familia hayan tenido aún menos tiempo de poder recrearse de cierta manera y practicar una actividad deportiva al aire libre. Ramos (2021) asegura que durante la pandemia la población mundial se vio restringida en su capacidad para expresar el movimiento en todas sus modalidades. Las limitaciones de movilidad en el nuevo entorno laboral en el ámbito doméstico, las restricciones para la práctica de ejercicio físico y la

prohibición del uso de recursos comunitarios propiciaron que los niveles de actividad física hayan sufrido una reducción.

Jackson et al. (2003) afirma en la actualidad la sociedad no favorece la actividad física, y que diversos factores como la automatización de las fábricas, el transporte y la diversidad de equipos electrónicos en el hogar han reducido la necesidad de desarrollar trabajo físico y han fomentado el sedentarismo. Márquez, Rodríguez, & De abajo, (2006) confirman que este fenómeno es especialmente importante en la población infantil, ya que invierten una gran cantidad de tiempo en el uso de aparatos electrónicos, un hecho en parte fomentado por el entorno familiar.

Mosquera (2021) cita a Brooks (2020) mencionando que el aislamiento preventivo y la soledad generan problemas mentales como estrés, angustia, ansiedad, depresión, entre otros; y físicos en personas sedentarias e inactivas. La importancia de visitar lugares naturales con el fin de obtener relajación, despejarse y buscar serenidad, resultó ser una de las pocas alternativas que estaban permitidas para realizar fuera de casa durante el confinamiento. Esto representó que las personas pudieran asistir a este tipo de lugares para poder realizar diferentes actividades de placer.

A partir lo anterior, se puede vislumbrar la importancia de visitar lugares naturales con el fin de obtener relajación, despejarse y buscar serenidad, pero que durante el confinamiento resultó ser una de las pocas alternativas que estaban permitidas para realizar fuera de casa. Sin lugar a dudas esto representó que las personas pudieran asistir a este tipo de lugares para poder realizar diferentes actividades de placer. Otro aspecto importante de considerar en este punto es que el encontrarse rodeado de naturaleza significa que además de salir de casa y encontrarse en otro entorno, de acuerdo con Tomasso et al. (2021) esto genera beneficios que impactan en la salud, en el aspecto físico, lo cognitivo y emocional de las personas.

1.4. Aislamiento social durante el confinamiento

Al verse gravemente afectados los sistemas y poblaciones de los distintos países tras la pandemia de COVID 19, surgió la incertidumbre de

una infección nueva y relativamente desconocida y tras ella un notable aumento en los niveles de ansiedad de las personas la cual se ve agravada por el aislamiento en el encierro. Mientras las agencias mundiales de salud pública como la Organización Mundial de la Salud (OMS) y el Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC) luchaban por contener el brote, informar y abastecer a la población, el distanciamiento social se creció rápidamente como una de las estrategias preventivas más útiles (Banerjee & Rai, 2020).

Otro de los agravantes al estado psicoemocional de las madres de familia, además del estrés y la ansiedad generado por la sobrecarga de trabajo tanto laboral como doméstico, es el hecho de encontrarse bajo el aislamiento social debido al confinamiento. El confinamiento según Sánchez-Villena, et al. (2020) es una intervención que se aplica a la población, donde se utilizan estrategias para reducir las interacciones sociales, el uso obligatorio de mascarillas, restricción de horarios de circulación de vehículos particulares, suspensión del transporte público, cierre de fronteras, etcétera. Esto con el fin de salvaguardar la seguridad de la población, del peligro detectado y del que está bajo el mando de las autoridades correspondientes.

Distintos autores y organizaciones hablan sobre dos tipos generales de confinamiento, el aislamiento y la cuarentena. Estos conceptos son utilizados indistintamente por las personas, pero existen algunas diferencias entre sí. Linconao (2020) cita a Palinkas y Browner (1995) y hace mención que el aislamiento prolongado en lugares cerrados (como casas) crea depresión, estrés y casos de irritabilidad en muchas personas. El autor también cita a Levesque (1991) al indicar que el confinamiento social provoca una disminución de los estímulos en el individuo, lo que favorece la aparición de los cuadros psicológicos antes mencionados.

En base a esta situación, autores como Hawkley y Capitanio (2015) refieren que encontrarse en aislamiento y distanciados de personas, lugares y actividades que por lo regular se recurrían, produce efectos negativos sobre el bienestar mental, específicamente el estrés, el cual se ha asociado con interrupción del sueño y el consumo excesivo de alimentos, lo que a menudo resulta en aumento de peso (Epel et al., 2001).

En este caso de analizar el distanciamiento social debido a la pandemia vivida, la soledad también se asocia con diversas repercusiones mentales y físicas, como la presión arterial elevada y tener mayor riesgo a sufrir alguna enfermedad cardíaca (Hwang et al., 2020). Incluso, tanto la soledad como el aislamiento se ha demostrado que son factores de riesgo independientes para una mayor mortalidad por todas las causas (Yu et al., 2020).

Otros efectos adversos del aislamiento social, están relacionados con las prácticas diarias que realicen las personas, que eventualmente perjudican la calidad de vida, tal es el caso de la presencia de cambios de comportamiento, incluido un estilo de vida poco saludable, estos pueden ser el tabaquismo, alcoholismo, menor actividad física, malas elecciones dietéticas e incumplimiento de medicamentos o tratamientos médicos (Kobayashi and Steptoe, 2018; Leigh-Hunt *et al.*, 2017 Hwang et al., 2020).

Miles de millones de personas estuvieron cumpliendo largos periodos de cuarentena en sus propios hogares mientras distintos países recomendaban e incluso obligaban al distanciamiento social como medida para contener la propagación de la infección. Incluso, se aislaba a las personas afectadas, y/o casos sospechosos y es precisamente este aislamiento social que conducía a que las personas pudieran desarrollar sentimientos de soledad y aburrimiento crónicos, prolongándose suficientemente para sufrir efectos en el bienestar físico y mental de las personas (Banerjee & Rai, 2020).

En algunos de los brotes anteriores del Síndrome Respiratorio Agudo Severo (SARS), el Síndrome Respiratorio del Medio Oriente (MERS), la gripe española, el ébola y la peste, el mundo se vio igualmente sacudido con millones de víctimas, sin embargo, cabe recalcar que el dominio de la tecnología no fue tanto como para hacer que el distanciamiento se sintió amplificado (Smith, 2006, Banerjee & Rai, 2020)

Si bien, ante la situación actual se ha observado que las personas fueron adaptándose a las nuevas dinámicas en casa, a través de generar mecanismos de afrontamiento y siendo uno de los principales el uso de redes sociales, el cual se utiliza para hacer frente a la situación y cubriendo

así la necesidad de tener personas con quienes interactuar, compartir experiencias y que, sobre todo, se encuentran en la misma situación (Vicario-Merino & Muñoz-Agustín, 2020), desahoga al menos un poco la sobrecarga de emociones. En esta era de digitalización, las redes sociales, los lugares de reunión social, los restaurantes, los pubs, los bares, los centros comerciales y los cines nos mantienen distraídos creando aparentes "lazos sociales" y es cuando la "conexión virtual" proporcionada por las redes sociales probablemente haya sustituido la proximidad en las relaciones de afecto de las personas (Banerjee & Rai, 2020).

2. OBJETIVOS

Tomando en consideración todo lo anterior, se planteó como objetivo para esta investigación: el conocer la percepción de ansiedad de madres trabajadoras mexicanas durante el primer año de contingencia por COVID -19.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación al estar enmarcada en el enfoque cuantitativo, con un alcance descriptivo.

Participantes

Se consideró parte del universo de estudio a todas las madres mexicanas residentes en cualquier estado del país, considerando como criterio de inclusión que al menos durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19 trabajaron o trabajan desde casa y como exclusión aquellas que no laboraron en casa durante la pandemia. El muestreo fue no probabilístico y por conveniencia o disposicional, incluyendo a 220 madres mexicanas con las características señaladas la media del rango de edad fue de 36 a 45 años. El 67% de las participantes indicó su estado civil como casada, 10% vivir en unión libre, 11% ser soltera, 9% estar divorciada y el 3% restante prefirió no indicarlo. Respecto a, con quien comparten el hogar, 72% señaló vivir con su pareja e hijos, 16% vivir solo con sus hijos y el 12% vivir además de con hijos y pareja con otros familiares (padres, sobrinos, hermanas). En cuanto al número de hijos

44% de las participantes indicó tener al menos dos hijos, 21% tener tres o más hijos y el 35% tener un solo hijo. En relación al nivel de estudios, solo el 5% dijo tener estudios básicos y/o técnicos, 54% refirió haber estudiado una licenciatura, el 41% poseer estudios de posgrado.

Instrumento

El instrumento utilizado en esta investigación fue creado a partir de diversos cuestionarios para los fines de la investigación global. Aunque en este documento se reportan resultados parciales en relación a una de las variables estudiadas (percepción de ansiedad). En general el inventario se conformó por un total de 63 preguntas y un apartado de variables sociodemográficas tales como la edad, ocupación, número de hijos y su edad, con quién comparten su hogar, lugar de residencia, entre otras y una segunda parte se incluyeron seis dimensiones en las cuales se les cuestionó respecto a: a) Percepción de actividades realizadas en el hogar, en donde se cuestionó sobre aquellas funciones domésticas que realizaron diariamente durante el confinamiento por COVID-19, el tiempo dedicado a realizar dichas funciones, el tiempo de descanso entre las funciones del hogar y el home office, y si recibía apoyo para realizar las actividades domésticas; b) actividad física (AF), se les preguntó si realizaron AF, el tiempo que le dedicaron a dicha actividad y cuales actividades relacionadas con la práctica de AF realizaron al aire libre; c) conectividad con la naturaleza, se incluyó una adaptación de la escala "PANAS" creada por Watson, Clark y Tellegen (1988) la cual mide las actitudes positivas y negativas de las personas al estar en algún entorno determinado. En esta escala en particular se da respuesta a marcar el grado dentro de una escala de tipo Likert que van desde estar totalmente desacuerdo o de acuerdo en sentir de tal manera: inspirada, atemorizada, preocupada o activa: d) percepción de la ansiedad, se hizo una adaptación del inventario Zung (2008) del estado de ansiedad, retomando solo algunas de las preguntas y adaptándolas al contexto de la pandemia por COVID-19; e) situación laboral, se incluyeron preguntas abiertas y cerradas en relación a aquellas actividades que realizaron como parte de su empleo; y, f) percepción laboral, en donde se les cuestionó sobre las condiciones en las que trabajaron durante la contingencia.

Procedimiento

El formulario se hizo llegar a las participantes a través de un enlace por medio de correo electrónico y sus redes sociales (WhatsApp y Facebook) en el periodo de marzo a mayo de 2021. Se les solicitó su participación de manera voluntaria mediante el uso del consentimiento informado, en el cual se les explicaba la finalidad de la investigación. El tiempo de respuesta para el inventario en general fue de entre diez a veinte minutos.

Análisis de datos

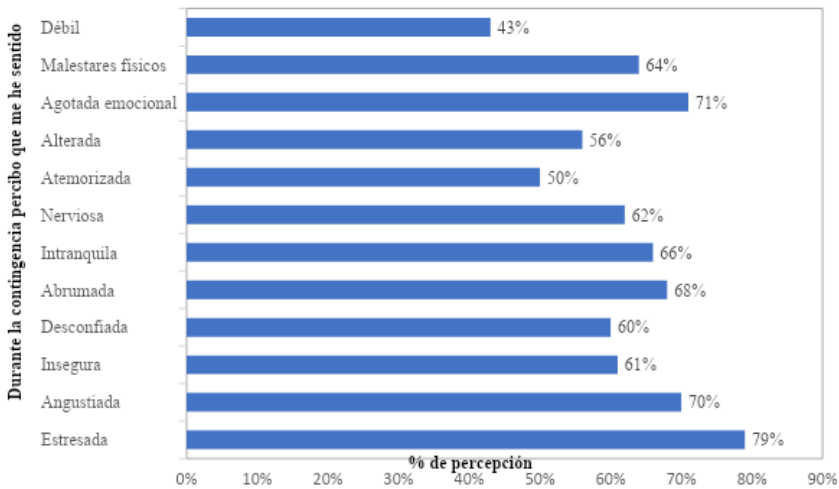
Los datos recabados se analizaron a través del paquete estadístico SPSS 21, se realizaron análisis de estadísticas descriptivas, correlaciones y tablas cruzadas con la finalidad de comprender con mayor profundidad el fenómeno estudiado.

4. RESULTADOS

La figura 1 muestra el porcentaje de la frecuencia de respuesta a la percepción que señalaron las madres de familia tener con respecto a síntomas de ansiedad, en dicho análisis se destaca que las participantes durante el primer año de contingencia han presentado *estrés* al pensar que debían volver a realizar su trabajo ya de manera presencial (79%), han tenido sentimientos de *angustia* (70%) al saber que sus hijos deberán presentarse a clases presenciales y cuando éstos aún no cuentan con al menos una vacuna para su seguridad, se han sentido *alteradas* (56%) al mantener un distanciamiento social de otros familiares y amigos, se ha incrementado en mayor medida el *agotamiento emocional* (71%) derivado de la sobrecarga de funciones al tener que realizar actividades del hogar, el trabajo y en atención a la familia, así mismo manifestaron tener con mayor frecuencia *malestares físicos* (64 %) tales como dolor de cabeza, cuello y espalda, y por ende se han sentido débiles tanto física como mentalmente (43%), respecto al temor (50%) señalaron que es una constante por el bombardeo de información recibida en distintos medios de comunicación.

Un análisis de correlación entre la variable de percepción de síntomas de ansiedad, con las variables de: “estrés y angustia por volver al trabajo de manera presencial”, “inseguridad ante el regreso a clases de los hijos”, “la angustia ante el regreso a clases de los hijos”, “dolores físicos manifiestos”, “dormir fácilmente y descansar por las noches” y “mayor frecuencia de pesadillas”, al analizar los resultados de lo que mencionaron las madres mexicanas se encontraron correlaciones positivas y negativas, tal y como se muestra en la tabla 1.

FIGURA 1. *Porcentaje de la frecuencia de respuesta a la percepción de síntomas de ansiedad*



Fuente: elaboración propia

TABLA 1. *Análisis de correlación de la variable de percepción de ansiedad con 6 indicadores*

	2	3	4	5	6	7
Percepción ansiedad	.196**	-.149*	.123	.335**	-.187**	.140*
Me siento muy estresada y angustiada tan solo de…		-.389**	.506**	.255**	-.226**	.232**
Respecto al posible regreso a clases presenciales…			-.737**	-.274**	.161*	-.172*
Respecto al posible regreso a clases presenciales…				.283**	-.205**	.240**
Durante la contingencia he padecido de dolores…					-.346**	.296**

Durante la contingencia he podido dormir …						-.444**
Durante la contingencia he tenido pesadillas con…						1.00**

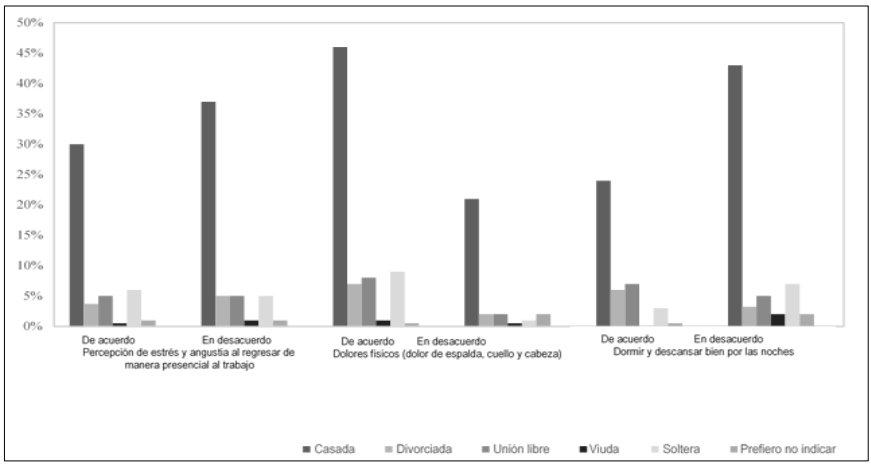
* p>.05; ** p>.01
Fuente: elaboración propia

En el análisis de cruce entre las variables de estado civil y percepción de estrés y angustia se identificó una mínima variación respecto a sentirse más estresadas y angustiadas ante volver al trabajo presencial, ya que solo que el 30% de las participantes señaló estar de acuerdo en sentirse así, otro 37% manifestó que no le genera ningún tipo de estrés o angustia el tener que volver al trabajo de manera presencial, e indican que es algo que sabían debía hacerse tarde o temprano.

En relación a la variable de sentir dolores físicos con la variable de estado civil, se observó que independientemente del estado civil que reportaron tener, la mayoría de las participes indicó que durante esta pandemia han padecido con mayor frecuencia de dolores físicos, tales como: dolor de cabeza, cuello y espalda.

Al cruzar la variable de estado civil con la variable de dormir y descansar por las noches, se observó que 43% de las madres casadas especificaron que no han tenido mayor problema para conciliar el sueño y dormir bien por las noches durante el periodo de contingencia sanitaria, a diferencia de aquellas mujeres que presentan un estado civil diferente (13%) como divorciada y vivir en unión libre quienes sí reportan dificultades para dormir y descansar bien.

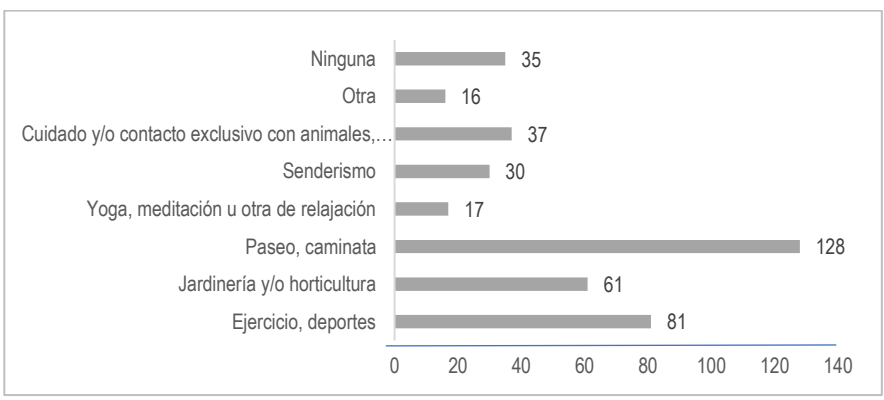
FIGURA 2. *Porcentaje de la frecuencia de respuesta en relación a la variable de estado civil y los indicadores percepción angustia al regresar de manera presencial al trabajo, dolores físicos y dormir y descansar bien por las noches.*



Fuente: elaboración propia

En la figura 3 se puede apreciar aquellas actividades que las madres consideraron como práctica de AF realizada en contacto con la naturaleza y que las hacia tener sensaciones positivas y negativas en relación a la pandemia, se destaca entre estas actividades la práctica de paseo y caminata.

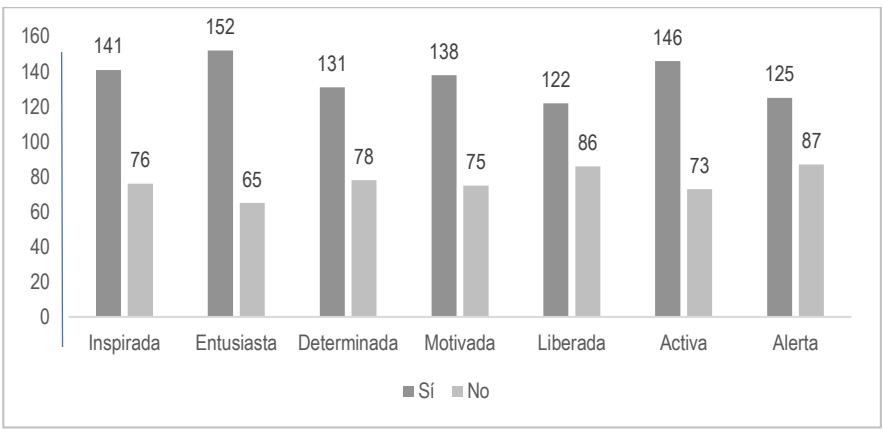
FIGURA 3. *Frecuencia de respuesta de actividades recreativas al aire libre y/o rodeada de naturaleza realizadas regularmente durante la pandemia por COVID-19*



Fuente: elaboración propia

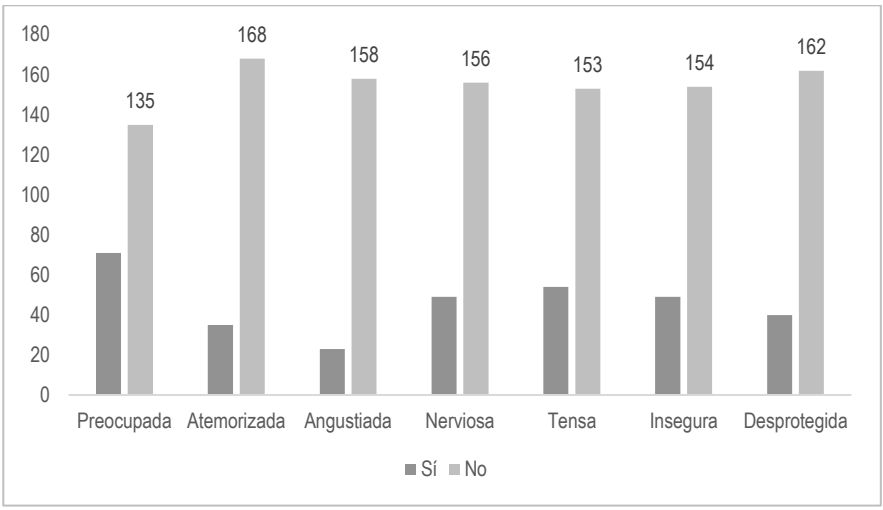
Se llevó a cabo, además, un análisis para identificar como se sentían las madres de familia al practicar algún tipo de AF al aire libre, específicamente se les cuestionó "durante la contingencia cuando he realizado actividades recreativas al aire libre y/o rodeada de la naturaleza me he sentido", destacando entre sus respuestas las sensaciones positivas como sentirse inspirada, entusiasta, determinada, etcétera (figura 4), asimismo señalaron aquellas sensaciones que las hacia tener una percepción negativa del entorno en general (figura 5).

FIGURA 4. *Frecuencia de respuesta: Durante la contingencia cuando he realizado actividades recreativas al aire libre y/o rodeada de la naturaleza me he sentido: sensaciones positivas*



Fuente: elaboración propia

FIGURA 5. *Frecuencia de respuesta: Durante la contingencia cuando he realizado actividades recreativas al aire libre y/o rodeada de la naturaleza me he sentido: sensaciones negativas*



Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta investigación implican que en general, las madres mexicanas que se encontraban laborando o laboraron desde casa a partir del confinamiento y que participaron en este estudio demuestran tener un aumento considerable en su nivel de ansiedad generada por el confinamiento por COVID 19, suscitado a partir del año 2020, respondiendo así al objetivo planteado para esta investigación.

La ansiedad una de las variables medida a través de sentimientos como la angustia, estrés, preocupación, temor entre otros, que a su vez, son causadas por distintos escenarios que se plantean las participantes en relación a la pandemia por COVID-19; por ejemplo, el pensar en volver a su trabajo de manera presencial, deriva sentimientos de estrés al considerar el hecho de que se estará en contacto directo con otras personas, y se sería vulnerable de contagiarse en todo momento; o desarrollar sentimientos de angustia al sentir que puede ser portadora del virus y llevarlo a casa, otra característica que se destaca a cerca de la angustia percibida es por pensar en que los y las hijas deberán en algún momento

presentarse de nuevo en modalidad presencial a sus espacios educativos y por ende, estar en riesgo de contraer el virus, coincidiendo con lo encontrado por Molero, Herrera, Pérez-Fuentes y Gázquez (2020) quienes reportan en sus resultados que las mujeres presentan una elevada percepción de amenaza por el COVID-19.

Otra de las emociones que resalta a partir de los datos recabados en este estudio es que las participantes expresaron sentirse alteradas al no poder tener contacto físico con personas que consideran como importantes en sus vidas y que no viven bajo el mismo techo con ellas. Dato que coincide con lo señalado por Javed et al., 2020. Otro factor destacable es que mencionaron sentirse cansadas debido a las funciones que realizan en el hogar, sobre todo en aquella que están relacionadas con el cuidado y mantenimiento de la familia, tal y como señalan Vera et al., (2020) en su investigación cuando refieren que se presentan desajustes en el clima familiar durante la pandemia porque hay una marcada disminución del apoyo que se recibía de las redes de apoyo concretamente de otros integrantes de la familia lo cual generó una distribución dispar de los roles del hogar, viéndose afectada la mujer (madre) al tener una sobrecarga; aunado a ello se presentaron conflictos por los cambios en la rutina afectando la organización familiar.

Otro aspecto es lo referente a sentir malestares corporales debido al arduo trabajo físico que a diario realizan tanto en el ámbito laboral como en el doméstico y se consideran más temerosas de lo normal, al recibir gran cantidad informativa de distintos medios, ya sea la televisión, radio, redes sociales u otras personas, lo cual puede generar el reconocer los riesgos o peligros que se corre al contraer el virus, tales como síntomas, pérdidas fatales, entre otras y llegar a una sobrecarga de contenido y generar en ellas estrés.

Al respecto se puede inferir que tal como mencionan (Meza-Torres & Ramírez-Ramírez, 2020) el aislamiento y el distanciamiento social, generan aumentos en la ansiedad y estrés personal, creado a partir de no poder realizar la rutina de trabajo o convivencia como habitualmente se hacía, es decir visitar y ver a amigos y amigas o familiares, se encuentran en constante zozobra al tener la interrogativa de cuándo es que terminaría dicho encierro (De la Serna, 2020).

Se acentúa el incremento de una sobrecarga funcional en el hogar, para todas las madres de familia quienes en dicha época tuvieron poca ayuda (Moreno & Piqueras, 2020) y que, por lo general, ha sido difícil para sobrellevar dicha situación y que a su vez deriva un sinfín de sentimientos negativos que repercuten en ellas Hernández Cordero y González Granados (2020).

De acuerdo con esta temática que se analiza, se pueden mencionar algunos otros estudios realizados en el país que afirman de cierta manera que en base a la Encuesta de Seguimiento de los Efectos de la COVID-19 en el Bienestar de los Hogares (ENCOVID-19), las mujeres mexicanas han reportado mayores índices de ansiedad y un notable incremento en síntomas como la depresión (Sulmont, Sánchez, Mónca, & Trejo, 2021). Además, en otro estudio realizado por Álvarez-Rebolledo y Gonzáles (2020) las mujeres tras la pandemia presentaron fatiga mental y física, tras el verse obligadas a cumplir un aumento de actividades multifuncionales, además de trabajar en casa, debían cuidar a la familia y ocuparse del mantenimiento del hogar. Asimismo, en esta investigación se encontró que de nuevamente la depresión y la ansiedad registraron severos aumentos en el bienestar de las madres encuestadas. En lo que se refiere a la actividad física o actividades recreativas realizadas al aire libre, la gran mayoría mencionó sentir sensaciones positivas, tanto físicas como emocionales, por lo que sería importante promover estas prácticas para promover la salud.

En cuestión de ahondar en el tema investigado, sería relevante investigar qué otros tipos de problemáticas desarrollaron las madres de familia en su paso por el confinamiento estricto por la pandemia, tales como conflictos entre familiares o pareja, problemas económicos, de nutrición. Asimismo, se considera importante indagar sobre cuales actividades ayudaron a la mejora continua para contrarrestar los problemas encontrados.

6. BIBLIOGRAFÍA

Aldossari, M., & Chaudhry, S. (2021). Women and burnout in the context of a pandemic. Gender, Work & Organization, 28(2), 826-834.

Alomo, M., Gagliardi, G., Peloche, S., Somers, E., Alzina, P., & Prokopez, C. R. (2020). Efectos psicológicos de la pandemia COVID-19 en la población general de Argentina.

Álvarez-Rebolledo, A. M., & González, E. E. B. (2020). Efectos del Burnout en madres solteras mexicanas durante la contingencia del COVID-19. Psicologías, 4, 69-91.

Amick BC, Kawachi I, Coakley EH, Lerner D, Levine S, et al. (1998) Relationship of job strain and iso-strain to health status in a cohort of women in the United States. Scand J Work Environ Health, pp: 54-61.

Banerjee, D., & Rai, M. (2020). Social isolation in Covid-19: The impact of loneliness. International journal of social psychiatry, 66(6), 525-527.

Bermúdez, C., Gaitán, C. & Aguilera, L. Manejo del paciente en atención odontológica y bioseguridad del personal durante el brote de coronavirus SARS-CoV-2 (COVID-19). Rev ADM. 2020;77(2):88-95. doi:10.35366/93101.

Biddle, S. J. & Mutrie, N. (2008). Psychology of physical activity: Determinants, well-being & interventions (2nd ed.). London: Routledge.

Blendon, R. J., Benson, J. M., DesRoches, C. M., Raleigh, E., & Taylor-Clark, K. (2004). The public's response to severe acute respiratory syndrome in Toronto and the United States. Clinical infectious diseases, 38(7), 925-931.

Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. The lancet, 395(10227), 912-920.

Clark, S., McGrane, A., Boyle, N., Joksimovic, N., Burke, L., Rock, N., & O'Sullivan, K. (2021). "You're a teacher you're a mother, you're a worker": Gender inequality during COVID-19 in Ireland. Gender, Work & Organization, 28(4), 1352-1362.

Ćosić K, Popović S, Šarlija M, Kesedžić I. Impact of human disasters and COVID-19 pandemic on mental health: potential of digital psychiatry. Psychiatria Danubina. 2020;32(1):25-31.

Datos Abiertos Dirección de Epidemiología (2021). Covid-19 México. https://datos.covid-19.conacyt.mx

De Filippis, D. (2021). El impacto de la gestión del COVID-19 en el mundo laboral de las mujeres: cómo la crisis sanitaria ha afectado a las mujeres trabajadoras= The impact of COVID-19 management on women's employment: how the health crisis has affected working women.

De la Serna, J. M. (2020). Aspectos Psicológicos Del COVID-19. Tektime.

Droit-Volet, S., Gil, S., Martinelli, N., Andant, N., Clinchamps, M., Parreira, L.,... & Dutheil, F. (2020). Time and Covid-19 stress in the lockdown situation: Time free,«Dying» of boredom and sadness. PloS one, 15(8), e0236465.

Centers for Disease Control and Prevention. 2019 Novel Coronavirus (2019-nCoV) Situation Summary. https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/summary.html

Centers for Disease Control and Prevention. 2019 Novel Coronavirus (2019-nCoV) Transmission. https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/prevent-getting-sick/how-covid-spreads.html?CDC_AA_refVal=https%3A%2F%2Fwww.cdc.gov%2Fcoronavirus%2F2019-ncov%2Fprepare%2Ftransmission.html

Centers for Disease Control and Prevention, 2019 Coronavirus Disease 2019 Transcript for CDC Media Telebriefing. https://wwwdev.cdc.gov/media/releases/2020/s0215-Diamond-Princess-Repatriation.html

Epel, E., Lapidus, R., McEwen, B., & Brownell, K. (2001). Stress may add bite to appetite in women: a laboratory study of stress-induced cortisol and eating behavior. Psychoneuroendocrinology, 26(1), 37-49.

González-Sanguino, C., Ausín, B., Castellanos, M. Á., Saiz, J., López-Gómez, A., Ugidos, C., & Muñoz, M. (2020). Mental health consequences during the initial stage of the 2020 Coronavirus pandemic (COVID-19) in Spain. Brain, behavior, and immunity, 87, 172-176.

Greenberg, L. S., Ford, C. L., Alden, L. S., & Johnson, S. M. (1993). In-session change in emotionally focused therapy. Journal of consulting and clinical psychology, 61(1), 78.

Hamel, L., & Salganicoff, A. (2020). Is there a widening gender gap in coronavirus stress. Kaiser Family Foundation.

Harvey A, Bandiera G, Nathens AB, LeBlanc VR (2012) Impact of stress on resident performance in simulated trauma scenarios. J Trauma Acute Care Surg 72: 497-503.

Hawkley, L. C., & Capitanio, J. P. (2015). Perceived social isolation, evolutionary fitness and health outcomes: a lifespan approach. Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 370(1669), 20140114.

Hernández Cordero, A. L., & González Granados, P. (2020). La conciliación no existe y las madres lo sabemos: los malabarismos de las madres trabajadoras durante el Covid-19 (No. ART-2020-120393).

Hernández-Pozo, M., Macías, D., Calleja, N., Cerezo, S., & del Valle Chauvet, C. (2008). Propiedades psicométricas del inventario Zung del estado de ansiedad con mexicanos. Psychologia. Avances de la disciplina, 2(2), 19-46.

Hwang, T. J., Rabheru, K., Peisah, C., Reichman, W., & Ikeda, M. (2020). Loneliness and social isolation during the COVID-19 pandemic. International psychogeriatrics, 32(10), 1217-1220.

Jackson, A. W.; Morrow, J. R.; Hill, D. W. y Dishman, R. K. (2003). Physical activity for health and fitness. Human Kinetics: Champaign.

Javed, B., Sarwer, A., Soto, E. B., & Mashwani, Z. U. R. (2020). The coronavirus (COVID-19) pandemic's impact on mental health. The International journal of health planning and management, 35(5), 993-996.

Kobayashi, L. C., & Steptoe, A. (2018). Social isolation, loneliness, and health behaviors at older ages: longitudinal cohort study. Annals of Behavioral Medicine, 52(7), 582-593.

Leigh-Hunt, N., Bagguley, D., Bash, K., Turner, V., Turnbull, S., Valtorta, N., & Caan, W. (2017). An overview of systematic reviews on the public health consequences of social isolation and loneliness. Public health, 152, 157-171.

Linconao, A.J (2020). El confinamiento ante el COVID-19, sus efectos vinculares y psicológicos. Fenómenos y prácticas recomendadas. 10.13140/RG.2.2.27820.82566. Pág. 4

Losada-Baltar, A., Márquez-González, M., Jiménez-Gonzalo, L., del Sequeros Pedroso-Chaparro, M., Gallego-Alberto, L., & Fernandes-Pires, J. (2020). Diferencias en función de la edad y la autopercepción del envejecimiento en ansiedad, tristeza, soledad y sintomatología comórbida ansioso-depresiva durante el confinamiento por la COVID-19. Revista española de geriatría y gerontología, 55(5), 272-278.

Loureiro, A., & Veloso, S. (2014). Outdoor exercise, well-being and connectedness to nature. Psico, 45(3), 299-304.

Luo, S., Lin, C., Ji, G., & Li, L. (2017). Post-traumatic stress disorder symptoms among people living with HIV/AIDS in rural China. AIDS and Behavior, 21(11), 3202-3208.

Márquez, S., Rodríguez, R. & De abajo, S. (2006). Sedentarismo y salud: efectos beneficiosos de la actividad física. Apunts Educació física i esports, 12-24.

Meza-Torres, S., & Ramírez-Ramírez, L. (2020). Ansiedad infantil: estudio exploratorio de la percepción de madres y padres de familia durante el confinamiento de la covid-19 en México. ResearchGate.

Molero, M., Herrera, I., Pérez-Fuentes, M., & Gázquez, J. (2020). Análisis de la amenaza percibida por la COVID-19 en población Española. Revista Atención Primaria, 52(7), 515-516.

Moreno, M. J. G., & Piqueras, C. C. (2020). Pandemia sanitaria y doméstica. El reparto de las tareas del hogar en tiempos del Covid-19. Revista de ciencias sociales, 26(4), 28-34.

Mosquera Agualimpia, P. J. (2021). Deporte al aire libre en tiempos del Covid-19: Outdoor sports in times of Covid-19. Revista Académica Internacional De Educación Física, 1(3), 31-40. Recuperado a partir de http://revista-acief.com/index.php/articulos/article/view/13

Organización Mundial de la Salud (2019). Nuevo coronavirus 2019. Recuperado de: https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019

Ozamiz N., Dosil M., Picaza M., & Idoiaga N. (2020). Niveles de estrés, ansiedad y depresión en la primera fase del brote del COVID-19 en una muestra recogida en el norte de España. Cad. Saúde Pública, 2020 36 (4)

Parasi, C. (2021). Una Revisión de la Salud Mental Materna en Tiempos de Covid-19. Revista Psicológica Herediana, 13(2), 56-61. https://doi.org/10.20453/rph.v13i2.3903

Pierce, M., McManus, S., Jessop, C., John, A., Hotopf, M., Ford, T.,... & Abel, K. M. (2020). Says who? The significance of sampling in mental health surveys during COVID-19. The Lancet Psychiatry, 7(7), 567-568.

Power, K. (2020). The COVID-19 pandemic has increased the care burden of women and families. Sustainability: Science, Practice and Policy, 16(1), 67-73.

Ramos, F. (2021). La importancia de permanecer físicamente activos en tiempos de pandemia. Fisioterapia, 43(2), 65-67. https://doi.org/10.1016/j.ft.2021.01.002

Ramos, J., & Gómez, A. (2020). ¿Por qué los retos de la conciliación en tiempos de COVID-19 son todavía mayores para las mujeres? COVID19: IvieExpress, 16, 1-10.

Sánchez-Villena, A.R. & De La Fuente-Figuerola, V. (2020). COVID-19: cuarentena, asilamiento, distanciamiento social y confinamiento, ¿son lo mismo? Anales de Pediatría, 93(1). Pp. 73-74. Doi: 10.1016/j.anpedi.2020.05.001

Smith, R. D. (2006). Responding to global infectious disease outbreaks: Lessons from SARS on the role of risk perception, communication and management. Social Science & Medicine, 63(12), 3113–3123.

Suárez, V., Suárez Quezada, M., Oros Ruiz, S., & Ronquillo De Jesús, E. (2020). Epidemiología de COVID-19 en México: del 27 de febrero al 30 de abril de 2020 [Epidemiology of COVID-19 in Mexico: from the 27th of February to the 30th of April 2020]. Revista clínica española, 220(8), 463–471. https://doi.org/10.1016/j.rce.2020.05.007

Sulmont, A., Sánchez, S., Mónca, E., & Trejo, Y. (24 de junio de 2021). MADRES TRABAJADORAS Y COVID-19 EFECTOS DE LA PANDEMIA EN CIRCUNSTANCIAS DE TELETRABAJO EN MÉXICO. Obtenido de Programa de las Naciones Unidas: file:///C:/ Users/ACER%201183618/Downloads/210309_ MadresTrabajando.pd

Tang, F., Liang, J., Zhang, H., Kelifa, M. M., He, Q., & Wang, P. (2021). COVID-19 related depression and anxiety among quarantined respondents. Psychology & health, 36(2), 164-178.

Tomasso, L. P., Yin, J., Cedeño Laurent, J. G., Chen, J. T., Catalano, P. J., & Spengler, J. D. (2021). The relationship between nature deprivation and individual wellbeing across urban gradients under COVID-19. International journal of environmental research and public health, 18(4), 1511.

Tull, M. T., Edmonds, K. A., Scamaldo, K. M., Richmond, J. R., Rose, J. P., & Gratz, K. L. (2020). Psychological outcomes associated with stay-at-home orders and the perceived impact of COVID-19 on daily life. Psychiatry research, 289, 113098.

Vera, V., Pérez, M., López, A., Martínez, L., & Quintosa, Y. (2020). Funcionamiento familiar durante la pandemia: experiencias desde el psicogrupo adultos vs covid-19. Revista Cubana de Psicología, 2(2), 40-50.

Vicario-Merino, Á., & Muñoz-Agustín, N. (2020). Analysis of the stress, anxiety and healthy habits in the Spanish Covid-19 confinement.

Vindegaard, N., & Benros, M. E. (2020). COVID-19 pandemic and mental health consequences: Systematic review of the current evidence. Brain, behavior, and immunity, 89, 531-542.

Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate Psychological Responses and Associated Factors during the Initial Stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) Epidemic among the General Population in China. International journal of environmental research and public health, 17(5), 1729. https://doi.org/10.3390/ijerph17051729

Warburton, D. E., Nicol, C. W., & Bredin, S. S. (2006). Health benefits of physical activity: the evidence. Canadian Medical Association Journal, 174, 801-809. doi: 10.1503/cmaj.051351

Williams RB, Barefoot JC, Blumenthal JA, Helms MJ, Luecken L, et al. (1997) Psychosocial correlates of job strain in a sample of working women. Arch Gen Psychiatry 54: 543-548

Yu, B., Steptoe, A., Chen, L. J., Chen, Y. H., Lin, C. H., & Ku, P. W. (2020). Social isolation, loneliness, and all-cause mortality in patients with cardiovascular disease: a 10-year follow-up study. Psychosomatic medicine, 82(2), 208-214.

Zamarro, G., Perez-Arce, F., & Prados, M. J. (2020). Gender Differences in the Impact of COVID-19. KTLA. Accessed on July, 16, 2021.

Zung, W. W. (1986). Zung self-rating depression scale and depression status inventory. In Assessment of depression (pp. 221-231). Springer, Berlin, Heidelberg.

LAS INSTITUCIONES PRIVADAS Y LA RIQUEZA DE SUS FONDOS DOCUMENTALES: UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN PARA EL ESTUDIO DE LA HISTORIA DE LA MONARQUÍA HISPÁNICA SIGLOS XVI-XVIII

JESÚS TADEO SOLERO PEREA
Universidad Autónoma de Madrid

HUGO JIMÉNEZ ZURITA
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN: EL HISTORIADOR FRENTE AL ARCHIVO

En los últimos años han proliferado infinidad de propuestas educativas en el campo de las humanidades, destinadas un buen número de ellas a innovar en la formación del alumnado de los grados y másteres en Historia. La razón tras este fenómeno reside en la propia capacidad crítica y reflexión de los estudiantes pertenecientes a dichos proyectos, pues desde hace años son conscientes de las carencias presentes en el actual sistema docente. De esta manera, podemos constatar una notable brecha entre los conocimientos adquiridos y los recursos necesarios para la instrucción del futuro personal investigador.

El principal problema lo encontramos en la escasa participación dentro de las aulas y en la total ausencia de clases prácticas que fomenten la capacidad de análisis y desarrollo del historiador. Así, una herramienta tan básica para este oficio como lo son los archivos, —fuentes primarias— quedan completamente relegados a un segundo plano, sustituidos por los recursos bibliográficos, más elementales y accesibles para el alumnado.

Si bien es cierto que desde la coordinación de los grados se ha intentado revertir esta situación, las soluciones han sido parciales y no han bastado para frenar el desconocimiento imperante al respecto, incluyendose en gran parte de las universidades españolas asignaturas destinadas a abordar estas cuestiones. Es el caso de aquellas materias relacionadas con la archivística, paleografía o fondos documentales; no obstante, la mayoría suelen ser de carácter optativo e impartidas en la etapa final del grado y en los másteres, por lo que frecuentemente son ignorados por su complejidad.

Por lo general, aquellos individuos recientemente graduados suelen carecer de una adecuada formación académica, ya que tan solo han sido formados en una rama del conocimiento, desatendiendo otras áreas fundamentales para esta profesión. A nuestro modo de ver, son tres las claves causantes de esta desconexión: carencia de estímulos en el ámbito de la investigación, las deficiencias del actual sistema educativo y la desvinculación presente entre las instituciones archivísticas y los organismos universitarios.

1.1. CARENCIA DE ESTÍMULOS EN EL ÁMBITO DE LA INVESTIGACIÓN

De entre todas las salidas profesionales a las que puede optar el historiador, quizás la investigación es la más apasionante de todas ellas, sin embargo, son pocos los que realmente pueden alcanzar este objetivo. Sin ninguna duda, el *cursus honorum* al que deberán someterse los interesados para acceder a una contrato predoctoral es uno de los procesos más excluyentes de todo el panorama académico español. A la falta de financiación, debemos sumarle el reducido número de plazas disponibles en los departamentos, razón por la que la entrada de nuevos miembros es muy limitada. Esto obliga a los aspirantes a competir por ver quien consigue las mejores calificaciones y quien posee un mejor currículum desde una temprana edad. (Cárcel, 2001, p. 219)

Esta circunstancia implica un elevado nivel de autoexigencia que debe ser prolongado durante años, dependiendo en no pocas ocasiones de factores externos, prosiguiendo los alumnos sus estudios para la realización de un máster de especialización. En consecuencia, muchos desisten de esta rama profesional, pues la finalización del doctorado no

asegura ni la permanencia ni la consecución en dicho empleo, considerándose entonces ineficiente e inservible la instrucción archivística para su posterior carrera. Por tanto, vemos que la falta de incentivos desalienta al alumno a interesarse por esta vertiente, —la cual tampoco es obligatoria en los grados— reduciéndose las posibles salidas laborales.

1.2. LAS DEFICIENCIA DEL ACTUAL SISTEMA EDUCATIVO

Como ya indicamos en la introducción, el modelo docente presente en las aulas de grados y másteres limita significativamente la impartición de materias equilibradas entre clases prácticas y teóricas. El problema radica en los programas propuestos desde el Ministerio, pues estos no se adecuan a la realidad de las aulas, imponiendo la impartición de un extenso temario en un reducido número de horas. Por consiguiente, la maniobrabilidad del personal universitario queda restringida a la trasmisión de los contenidos más elementales, por lo que aquellos profesores que desean innovar en los tradicionales planes de estudio se ven superados por las trabas administrativas establecidas.

Por tanto, los quebraderos de cabeza degenerados por la necesidad de cuadrar todas las materias en estrictos cronogramas son mayúsculos, reduciendo las clases al desarrollo de unos contenidos puramente teóricos en las que el docente posee el monopolio de la información y capacidad crítica, relegando el papel de los estudiantes a meros oyentes. Además, este fenómeno también es replicado en asignaturas prácticas como paleografía, donde la falta de tiempo impide a los alumnos aprender correctamente todas las grafías, en consecuencia, el nivel de exigencia por parte del profesorado repercute negativamente en la motivación de los estudiantes. El resultado es reflejado en la escasa capacidad crítica y en el inexistente conocimiento paleográfico y archivístico de los recién graduados en Historia.

1.3. LA DESVINCULACIÓN PRESENTE ENTRE LAS INSTITUCIONES ARCHIVÍSTICAS Y LOS ORGANISMOS UNIVERSITARIOS

Otro de los grandes obstáculos existentes en el mundo académico es la completa ausencia de actividades fuera del aula, consecuencia lógica del sistema docente anteriormente mencionado, las cuales, sin ninguna duda,

enriquecerían ostensiblemente la experiencia de los futuros historiadores. No en balde, existe una falta de iniciativa de mano de los departamentos a la hora de colaborar con instituciones archivísticas que familiaricen a los estudiantes con las labores típicas de la investigación. Normalmente, las únicas salidas concertadas con organismos externos son aquellas realizadas en la asignatura de prácticas —de nuevo de carácter optativo— en el último curso o cuatrimestre si nos referimos al máster. De modo que, al finalizar sus estudios buena parte del alumnado no conocen ningún tipo de entidad archivística, no saben donde acudir a la hora de investigar, ni tampoco entienden el funcionamiento de los archivos.

2. OBJETIVOS

Expuestas las problemáticas vigentes en el modelo docente universitario, el objeto del ensayo que se presenta en las próximas páginas no es otro que el de acercar al alumnado de grados y másteres en Historia a la realidad de los archivos, concretamente a aquellos pertenecientes a instituciones privadas. Concretamente, nos centraremos brevemente en dos casos específicos pertenecientes al entorno de la Comunidad de Madrid: el Instituto Valencia de Don Juan y la Biblioteca Francisco de Zabálburu. De esta manera, expondremos la riqueza documental existente en sus fondos y las posibles utilidades de estos a la hora realizar una investigación, acotando el marco cronológico al estudio de la historia de España en la Edad Moderna. A continuación, desarrollaremos una propuesta docente con el fin de revertir la coyuntura padecida en las universidades, fomentando desde este espacio el debate y la reflexión en el contexto académico.

3. EL VALOR DE LOS ARCHIVOS PRIVADOS: EL ESTUDIO DE DOS CASOS

Los archivos ofrecen un mundo de posibilidades destinadas a satisfacer la demanda de documentación necesaria para la investigación. Ahora bien, si nuestro objeto de estudio es la historia de España en la Edad Moderna o, mejor dicho, Monarquía Hispánica, es de obligado cumplimiento acudir a un sinfín de instituciones archivísticas, públicas como

privadas, para reconstruir su legado histórico. Los organismos que se analizan en este apartado son dos claros ejemplos de la riqueza documental existente en las entidades privadas, indispensables para la reconstrucción y comprensión de la Monarquía.

3.1. El Instituto Valencia de Don Juan

Desde su fundación en 1916 por el matrimonio conformado por Guillermo Joaquín de Osma y Scull con doña Adela Crooke y Guzmán, —la cual otorgó el nombre a dicha institución en calidad de condesa de Valencia de Don Juan— el Instituto se ha convertido en todo un referente a nivel internacional, parada obligatoria para cientos de historiadores a lo largo de más de un siglo. La sede del Valencia de Don Juan se encuentra en la calle Fortuny, paralela al Paseo de la Castellana, reconocible a simple vista por su característica arquitectura neomudéjar típica de las residencias palaciegas del siglo XIX.

Como ya hemos mencionado, no nos centraremos tanto en la historia de este organismo como sí en el valor de sus colecciones. Con este fin, expondremos en una escala de menor a mayor la importancia de las diversas secciones que conforman el archivo para el estudio de la historia moderna de España. En primer lugar, debemos mencionar aquellas obras que aluden al patrimonio, pues estas son un valioso repositorio que nos acerca fehacientemente a la realidad material de este periodo. Merece la pena reseñar las numerosas cerámicas aglomeradas en sus pasillos y salas que, a nuestro modo de ver, reflejan a la perfección la riqueza artística de las cerámicas andalusíes del siglo XV y las ornamentadas cerámicas metalizadas valencianas, aragonesas y catalanas fabricadas durante los siglos XVI-XVIII. (Fuentes Guerra Soldevilla, 1962, pp. 119-125)

En este sentido, debemos señalar su rico repertorio de orfebrería, conformando uno de los registros más completos de España. Entre las piezas encontramos magníficas obras que abarcan desde el periodo prerromano hasta obras decimonónicas. Referente a la Edad Moderna, destaca la variedad de elementos existentes a nivel temático —gran parte de los objetos son de carácter civil— como geográfico, realizados en su mayoría en el viejo continente y en los virreinatos americanos. (Pérez

Grande, 2015, pp. 73-84) En esta línea, la colección de armas ubicada junto a las escaleras del instituto es de las más conocidas por su importancia patrimonial, en especial los ejemplares de espadas medievales y modernas asociadas a la escuela toledana; no obstante, un casco atribuible al sultán Mehmet II es la pieza más relevante en esta área.

A continuación, las representaciones pictóricas conservadas en las estancias aledañas a la biblioteca constituyen una de las herencias artísticas más importantes del país por su inestimable valor histórico. El origen de este conjunto se debe al gusto de los fundadores por la adquisición de valiosos cuadros junto al elevado número de obras presentes en el legado familiar, distinguiéndose aquellos retratos de personajes de la familia real y otros óleos adjudicados a pintores como el Greco. Bajo esta óptica, conviene mencionar los tapices, estandartes y reposteros de entre los siglos XV-XVIII que ornamentan las paredes de algunos pasillos y salas, producidos en talleres próximos al antiguo alcázar de Madrid e incluso en manufacturas de renombre ubicadas en Bruselas. (Granados Ortega, 2009, pp. 124-125)

El catálogo del Valencia de Don Juan también es completado por otras obras de un alto valor añadido. Es el caso de las alfombras y tejidos hispanomusulmanes de época califal y nazarí, así como vestimentas e indumentarias adscritas a diversas corrientes estilísticas de la Edad Moderna. Asimismo, se contabilizan una ilustre colección de sellos medievales, esculturas renacentistas, mobiliario contemporáneo a estas fechas y ornamentos vidriados. Para acabar con este recorrido por el patrimonio material de este organismo, no podemos olvidarnos de su repertorio numismático, compuesto por más de 20.000 monedas que, partiendo desde nuestros días, nos remontan hasta aquellas primeras colonias fenicias y griegas de la costa peninsular. Entre todas ellas, destacan por su importancia aquellos ejemplares de época visigótica. (Mateu Llopis, 1951, pp. 123-127)

Finalmente, la biblioteca y archivo de la fundación son los espacios más relevantes con relación al objeto del presente trabajo, dando así paso al análisis de los fondos documentales. La sala se subdivide en dos cuerpos elevados a dos alturas, respetando el diseño original de los anaqueles, reservándose uno de estos espacios como área de consulta para los

investigadores. En ella, se dispone de cuatro mesas de lectura y un ordenador de consulta para la visualización de los archivos escaneados, los cuales pueden ser solicitados para su manipulación bajo supervisión del personal responsable. El repositorio bibliográfico está conformado por cientos de volúmenes de la más variada temática y cronología, elevándose por su importancia aquellas monografías de referencia en los campos de la Historia e Historia del arte.

Con todo, el archivo del instituto es indudablemente la sección más interesante desde el punto de vista del historiador y uno de los registros más exclusivos para el estudio de la Monarquía Hispánica, pues este alberga una sustancial parte del antiguo fondo Altamira. Los documentos que conformaron dicho fondo están repartidos entre la British Library, la Biblioteca Nacional de Ginebra, la Biblioteca Francisco de Zabálburu y el Instituto Valencia de Don Juan, salvaguardando este último las fuentes más importantes en relación con el reinado de los Austrias. De los más de 40.000 legajos que lo conforman, a nuestro juicio, los más fascinantes son aquellos donde se refleja la correspondencia privada de los secretarios Mateo Vázquez de Leca y Antonio Pérez, consultas y memoriales realizados por consejos y juntas o la propia documentación personal de algunos monarcas. (Granados Ortega, 2009, p. 128).

3.2. La Biblioteca Francisco de Zabálburu

Al igual que su homónima, la Biblioteca Francisco de Zabálburu es una institución privada fundada durante el siglo XIX por los hermanos vizcaínos Mariano y Francisco de Zabálburu, ubicada en una casa palaciega paralela al Paseo de la Castellana. Aunque la colección está compuesta por el archivo y la biblioteca, en este subapartado nos centraremos en esta última sección para dotar a esta propuesta de mayor diversidad de fuentes.

Por último, aclaramos que no vamos a analizar todas aquellas monografías adscritas al periodo que aludimos por no dilatar demasiado la extensión del trabajo, razón por la que solo examinaremos las fuentes manuscritas más relevantes. Para su elaboración nos hemos basado en la investigación realizada por María Teresa Llera Llorente sobre los fondos de esta entidad, aportándonos un breve catálogo de las obras

conservadas. Comenzamos con un códice del siglo XIV directamente vinculado con la historia de monarquía, nos referimos a un ejemplar de las *Siete Partidas*. Aun cuando el contexto que las envuelve responde a los cánones hispano-bajomedievales, debemos entender que la compilación de leyes auspiciada por Alfonso X el Sabio regirá, con modificaciones, las bases del derecho castellano hasta finales del siglo XVIII, convirtiéndola en un libro de consulta para comprender algunos aspectos esenciales de la jurisprudencia del Antiguo Régimen. (Llera Llorente, 2006, pp. 130-132)

A continuación, una *Crónica General de España* y un *Panegírico de Fernando el Católico* son los volúmenes más relevantes preservados en la biblioteca, originarios del siglo XV. Si bien el primero puede ser de gran utilidad para el estudio de determinados acontecimientos sucedidos en la historia de España y conocer así la percepción de sus contemporáneos; es el segundo el que alberga mayor trascendencia por su valor historiográfico, mostrándonos las relaciones de poder cortesanas de finales de siglo y la política exterior de los Reyes Católicos referente a las Guerras Italianas. (Llera Llorente, 2005, pp. 109-110)

Ya entrados en el siglo XVI, aumentan considerablemente el número de manuscritos, diferenciándose por su carácter descriptico una *Breve relación de la destrucción de las Indias* de Fray Bartolomé de las Casas. Además, la biblioteca posee un incontable número de cartas intercambiadas entre ilustres personajes del reino y el monarca Felipe II, en su mayoría acerca de la campaña portuguesa contra el reino de Fez y sobre la rebelión de las Alpujarras. Con todo, son los múltiples tratados recopilados en este fondo las herramientas más precisas a la hora de analizar los aspectos más elementales de la monarquía gracias a su variedad de temas. Encontramos volúmenes de carácter político, filosófico, geográfico o religioso entre otros, subrayando por su interés historiográfico el *Discurso sobre las causas de los príncipes y fines de los Reynados de este mundo.* (Llera Llorente, 2005, pp. 111-115)

La temática de los escritos del siglo XVII no varía demasiado respecto a lo ya expuesto en la anterior centuria. Asimismo, no son pocos los ejemplares de correspondencia personal en forma de memoriales, relaciones o cartas, ofreciéndonos una fidedigna imagen de la política internacional

y de la coyuntura en la que se encontraban inmersos los reinos al servicio de su majestad. Como novedad, afloran infinidad de escritos relacionados con el vecino reino de Portugal, consecuencia lógica tras el inicio de la guerra de Restauración. (Llera Llorente, 2006, pp. 134-143)

Llegados al Siglo de Luces, la producción de ejemplares y diversidad de contenidos aumentan considerablemente, predominando aquellos relativos a tratados políticos y crónicas junto a un elevado porcentaje de documentación relacionada con la América virreinal. Es en este último punto donde hemos querido resaltar la riqueza de estos fondos, ya que no solo retratan la compleja sociedad hispanoamericana, también otras posesiones a menudo olvidadas por la historiografía como lo son las Islas Filipinas. Así, el *Memorial al rey Nuestro Señor D. Carlos III con motivo de los disturbios que han intentado mover algunos Regulares de Philipinas* o el *Papel de reflexiones sobre varios asuntos que se tratan por lo respectivo al mejor govierno de las Islas Philipinas*, ilustran a la perfección la realidad político-social de la Corona y su relación con sus territorios de ultramar. (Llera Llorente, 2006, pp. 117-122)

Para acabar, queremos referirnos a aquellos documentos referentes al antiguo fondo Altamira, ya que la Biblioteca Francisco de Zabálburu también posee una amplia colección de legajos pertenecientes a esta colección; por tal razón, abundan infinidad de memoriales emitidos por los consejos territoriales y correspondencia personal del monarca con sus secretarios. El valor archivístico y patrimonial de los fondos conservados en la Biblioteca Francisco de Zabálburu e Instituto Valencia de Don Juan, son únicos para el análisis de la historia de la monarquía desde sus diferentes facetas. Por tanto, el estudio de estas fuentes —cuyos ejemplares no pueden ser rastreados en otros organismos de carácter público— debe ser prioritario en grados y másteres para el entendimiento y la investigación de los procesos históricos expuestos en las aulas.

4. METODOLOGÍA PARA LA INVESTIGACIÓN ARCHIVÍSTICA

La propuesta de innovación docente que planteamos persigue el desarrollo personal y académico del alumnado en Historia, razón por la que

apostamos por la participación en las aulas y la autonomía de los estudiantes con el fin de favorecer la comprensión de los temarios expuestos durante el curso. En consecuencia, la introducción de clases prácticas que complementen las lecciones impartidas y favorezcan su entendimiento es la solución más factible para mejorar el actual sistema de enseñanza. Los contenidos no se reducirán a la mera repetición de fechas y acontecimientos, sino que el alumnado podrá asistir a casos donde se refleja la realidad plasmada en los propios temarios. (Copena Rodríguez & Pruneda, 2023, pp. 115-116)

A nuestro parecer, la formación universitaria debe procurar que el personal de sus aulas crezca y madure intelectualmente en sus respectivos campos, garantizando así su preparación para afrontar su posterior carrera profesional. Por consiguiente, aquellos que están llamados a ser futuros historiadores deben ser capaces de detectar, analizar y resolver los interrogantes que se les presentan, en este caso, aplicado a los procesos y problemáticas historiográficas. En cuanto a su autonomía, debemos ser conscientes de las limitaciones existentes, ya que la impartición de la totalidad de los temarios propuestos desde los departamentos es una labor imposible de realizar.

Probablemente, si el profesorado se detuviese a desarrollar cada uno de los bloques temáticos que conforman las asignaturas, el número de horas invertidas excedería por mucho a las asignadas para esa materia. Por ello, creemos que la adquisición de conocimientos de forma autodidacta a través de trabajos propuestos por el profesorado es una útil herramienta para paliar esta situación y estimular la capacidad crítica de los estudiantes. Con este propósito, proponemos el siguiente procedimiento subdividido en tres partes con el fin de implementar los puntos anteriormente mencionados.

4.1. Método de trabajo y selección de fuentes

En primer lugar, el peso recaerá sobre el profesor a la hora de seleccionar los casos prácticos sobre los que trabajar en clase. En calidad de investigador, deberá acudir a los archivos ya expuestos para extraer una copia de aquellos documentos que considere más relevantes y que mejor se adecuen a los contenidos que ha de explicar. Aquí debemos

detenernos para diferenciar a los alumnos de grado y máster, pues los primeros no tienen permitida la entrada en estas instituciones, principalmente para salvaguardar su funcionamiento y evitar que otros investigadores no puedan acceder por un parcial colapso del régimen habitual de visitas.

Por su parte, las aulas del máster suelen estar compuestas por una cantidad más moderada de alumnos, razón por la que el profesor debe enviar a estos directamente a investigar al archivo, asignándoles una temática y cronología específica para su posterior selección. Una vez recopilados los materiales necesarios, es el momento que estos sean debidamente suministrados para la realización de las actividades prácticas. La metodología consistirá en dividir la clase en grupos de trabajo cuyos integrantes sean elegidos por el docente, adaptando este a cada alumno según sus necesidades y aptitudes al equipo que considere más conveniente. Previamente, el profesor ha de haber establecido un plan de trabajo mediante el cual la semana quede dividida en dos o tres clases teóricas y una práctica.

A continuación, se proporcionará a sus miembros un documento que, grupal e individualmente, deberán examinar y analizar para redactar un comentario critico de entre dos o tres páginas de extensión. Con este procedimiento, los materiales son suministrados al alumnado —en el caso de los másteres estos son seleccionados por los estudiantes con la aprobación del profesor— al final de cada semana, estableciendo un margen de unos cinco-seis días para la elaboración de los textos. Asimismo, se impartirán a lo largo de la semana las lecciones teóricas relacionadas con el texto, lo que contribuirá a la asistencia y atención del alumnado para anotar aquellas ideas más significativas que deberá reflejar en el contenido de la actividad.

4.2. Desarrollo de las clases y participación del alumnado

Tras casi una semana de preparación y con el apoyo de los recursos teóricos vistos en el aula, llega el turno de exponer el trabajo realizado por cada uno de los grupos. Sin necesidad de preparar ningún tipo de respaldo audiovisual, el docente seleccionará a un portavoz de cada equipo, el cual expondrá los planteamientos a los que han llegado en

conjunto. Mientras, los otros grupos irán apuntando dudas y preguntas que han de formular al final de la clase, cuando todos los grupos hayan acabado. Como a cada uno de ellos se le asignaron documentos de diferentes temáticas, el profesor indicará, una vez concluido el correspondiente turno de preguntas, cuando pueden comenzar el diálogo y los debates entre los diversos equipos.

Hasta el momento, el profesor no ha de intervenir en la dinámica de la clase a menos que lo considere estrictamente necesario, manteniendo el hilo argumental por el que debe discurrir la sesión. Al tratarse de documentos de distinta índole, el debate se centrará en desarrollar los contenidos impartidos en clase desde diferentes puntos de vista. A modo de ejemplificarlo, podría analizarse el reinado de un monarca desde el punto de vista político, económico, social o religioso, transmitiéndole así al alumnado todas las realidades insertas dentro de la misma coyuntura. El diálogo de las aulas dejaría de ser vertical, es decir, docente instruye al alumno, por una comunicación más horizontal, donde existe un debate en el que participan todos a través de razonamientos más completos. Sin ninguna duda, este tipo de participación aumenta de buen gusto el compromiso de los estudiantes con la asignatura en cuestión, incentivándose áreas actualmente desatendidas como los son la participación, el interés, la asistencia y la reflexión crítica.

Finalmente, el profesor acabará la clase explicando, a modo de conclusión, el temario de la semana atendiendo a cada una de las facetas expuestas por el alumnado y matizando algunos puntos si fuese necesario. Además, los estudiantes podrán seguir añadiendo más información si lo desean a las conclusiones del docente, parlamentándose algunos aspectos y resolviendo dudas al respecto.

4.3. Evaluación de las actividades y aspectos a reseñar

Acabada la sesión práctica de la semana, el docente deberá evaluar a sus alumnos en función de su participación en clase, su capacidad crítica a la hora de comentar fuentes o el manejo de planteamientos novedosos respecto a sus compañeros. La introducción de más o menos criterios a la hora de evaluar dependerá del profesor en cuestión, razón por la que tan solo planteamos algunos elementos que conviene valorar.

Ahora bien, consideramos que el peso de estas clases en el cómputo global de la asignatura debería ser relevante para no ser infravalorada por los integrantes de la clase.

De lo contrario, algunos estudiantes con dificultades para comentar los textos o reflexionar acerca de ellos podría optar por centrar sus esfuerzos en otras áreas que les aseguren el aprobado de la materia. Por tanto, estimamos que el porcentaje de estas actividades no debe ser inferior al 40% de la nota final, incentivándose así al alumnado a participar activamente en los debates. Si bien es cierto que no podemos controlar el nivel de compromiso y trabajo de todos los miembros de un mismo equipo, es importante subdividir la nota de las sesiones entre las intervenciones de clase y los escritos individuales. Estos últimos son de vital importancia para distinguir la carga de trabajo de cada alumno al igual que su nivel de discernimiento. Ni que decir tiene, que, aunque los trabajos guarden cierta similitud, todos ellos serán sometidos a un programa de antiplagio.

Para acabar, tan solo querríamos subrayar un aspecto esencial para el adecuado funcionamiento de las clases, la motivación de los estudiantes. Aunque la labor del docente debe ser corregir aquellos que se equivocan y puntuar en función del trabajo presentado, no podemos exigir nada más empezar el curso unos conocimientos precisos en paleografía e historia. Bajo esta óptica, lo más recomendable sería calibrar la complejidad de los documentos según el nivel de la clase, elevándose la dificultad de estos conforme a avance el calendario académico.

5. RESULTADOS Y OBSERVACIONES

Para ejemplificar el proceso anterior, hemos seleccionado un par de fragmentos extraídos de los fondos del Instituto Valencia de Don Juan y de la Biblioteca Francisco de Zabálburu. De esta manera, podremos examinar las problemáticas y el contexto en el que se circunscriben estos documentos y la relación que guardan con el temario impartido en clase:

“Demano de su Magestad para su Alteza

Pues Dios os a dado la salud que se desseava i estais en edad para tratar de cumplir conparte de las onligaciones de quien sois, tiempo es de que nos ayudemos. Y podra començar por aora por las audiencias que yo no pudiere dar las cuales no os e encomendado antes por no fatigar temprano, ilo principal porque hallambos primero en los consejos i juntas que se hazen con vos estuviessedes mas informado como ya lo podeis estar. Las oras de las audiencias se podran senalar en la forma que se os ara de palabra, i porque ayudaran vassallos i no vassallos, i entre los estrangeros embaxadores de algunos Principes i otros Ministros suyos convendra diferenciar acadauno segun su calidad…". (IVDJ, envío 29, caja 43, núm. 3)

El anterior escrito fechado en 1595 refleja la realidad de un monarca envejecido y aquejado por sus obligaciones al frente del gobierno. En efecto, a finales del siglo XVI la carga de trabajo emanada de los organismos de la administración se había multiplicado, obligando al rey a conformar nuevas juntas y consejos. Felipe II, preocupado por la educación de su heredero e incapaz de soportar la pesada carga de trabajo que se cernía sobre él, comenzó a delegar en el príncipe algunas responsabilidades de gobierno que asegurasen su instrucción mientras era auxiliado por sus ministros más allegados. Como vemos, tan solo con este escrito podemos analizar la paulatina transición del poder de manos del rey en su hijo, permitiéndonos establecer algunas hipótesis acerca de las mudanzas políticas acontecidas a finales de siglo.

Si bien es cierto que se trata de un fragmento de carácter político, también deben mostrarse en clase otros de diferente índole:

"Lo que toca a las casas Reales, es inexcusable, cumplirse, y algunas otras partidas de la relacion, como lo que esta librado para las nueve compañías, y a Francisco de Idiaquez que es para cosa del servicio de su Magestad, y la de Francisco y algunas otras las mas pias, Y que se seriva al parte de la Hazienda muestr la relacion en la Junta de cortes, para que mas claramente vean el fundamento que se tiene, para la priessa que se va dando en lo de la hazienda. Y les ponga en consideracion, lo que va en tenerla, con mucha brevedad, para que no se acabe de perder todo". (AZ, carpeta 133, núm. 140)

Se trata de un envío realizado por los ministros de Felipe II a su majestad sobre un pliego emitido por la Hacienda, remarcando la necesidad de nuevos fondos para sustentar los ejércitos de la Corona. Sabemos que en el año 1589 la monarquía se encontraba inmersa en una compleja coyuntura política agravada por la crisis económica y las múltiples empresas militares. Por tal razón, el texto refleja la incapacidad de la hacienda por recaudar con rapidez los fondos necesarios para sustento de nuevas compañías. La insistencia de los ministros refleja su impotencia al no poder sofocar con eficacia los contratiempos que se presentan por la permanente falta de fondos. Esta fue una constante que se mantuvo durante toda la segunda mitad del siglo XVI, siendo la principal causa de los fracasos en la Monarquía Hispánica durante este periodo.

Estas son algunas de las consideraciones que podrían ser debatidas en clase por los alumnos de grados y másteres en Historia, permitiéndoles experimentar de primera mano con documentos que hagan referencia a aquellas cuestiones expuestas en el temario. La interacción entre estudiantes y la aportación de ideas permitiría que ellos mismo descubriesen la historia de España sin la necesidad de que el profesor interviniese de forma activa en las sesiones.

6. CONCLUSIONES

Como puede deducirse, la propuesta de innovación docente desarrollada se basa en la participación del alumnado en el aula, acercándolos a los archivos mediante un aprendizaje más enfocado en la compresión y reflexión de la historia de España. Además, las ventajas de este modelo de enseñanza son manifiestas para aquellos estudiantes con una clara vocación a la investigación, favoreciendo su capacidad reflexiva y conocimientos paleográficos. Las lecciones comenzarían así a ser vistas como elementos de interés e interacción entre los jóvenes, por el contrario, seguirán sin despertar la curiosidad de los estudiantes. Esta dinámica acabaría con el monopolio de la información hasta entonces ostentando por el profesorado, favoreciendo así un diálogo más horizontal que englobe múltiples puntos de vista.

Asimismo, el debate estimularía el trabajo y formación autónoma del alumnado fuera del aula, lo que facilitaría la labor de los docentes, limitados por el reducido número de clases en contraposición a la carga de temario impuesta desde los planes de estudios. La asistencia incrementaría con creces al verse forzados los estudiantes a preparar los argumentos que han de presentar mediante las anotaciones extraídas del contenido expuesto en clase. En cuanto a las instituciones privadas exhibidas, tan solo hemos de decir que la riqueza documental de sus fondos no tiene desperdicio pues, aunque con buen criterio podríamos consultar otros organismos públicos como el Archivo General de Simancas o la Biblioteca Nacional, la exclusividad de las colecciones ya mencionadas no podrían encontrarse de ningún modo en estas entidades.

La importancia del antiguo fondo Altamira y de algunos ejemplares ya mencionados es mayúsculo para el estudio de la Monarquía Hispánica. En cuanto al alumnado del máster, conviene familiarizarlo con las dinámicas propias de las fundaciones privadas y no relegarlo exclusivamente al uso y manejo de documentos presentes en órganos estatales. Para acabar, queremos resaltar el compromiso de los docentes de procurar innovar en la enseñanza de las humanidades y evitar que su alumnado vea limitada su formación a causa de modelos desfasados que retrasan el avance de nuestra disciplina.

7. REFERENCIAS

Cárcel, R. G. (2001). La reciente historiografía modernista española. Chronica Nova. Revista de Historia Moderna de la Universidad de Granada, 28, 185-219.

Copena Rodríguez, D., & Pruneda, G. (2023). Innovación docente en el aprendizaje de la historia económica a través del uso de fuentes históricas. 155-164.

Fuentes Guerra Soldevilla, R. (1962). Cerámica andaluza en el Instituto de Valencia de Don Juan. Boletín de la Sociedad Española de Cerámica y Vidrio, 1(4), 221-223.

Granados Ortega, M. a Á. (2009). Mecenazgo en una casa-museo de coleccionista: El Museo Cerralbo. Museos y mecenazgo: nuevas aportaciones, 91-114.

Llera Llorente, M. T. (2005). El estudio de los fondos de la Biblioteca Francisco de Zabálburu: Los manuscritos. Revista general de información y documentación, 15(2), 103-128.

Llera Llorente, M. T. (2006). Un estudio de los fondos de la bilbioteca Francisco Zabálburu: Los impresos. Revista general de información y documentación, 16(2), 127-153.

Mateu Llopis, F. (1951). Las monedas visigodas del Instituto de Valencia de Don Juan (Madrid). Ampurias: revista de arqueología, prehistoria y etnografía, 13, 123-134.

Pérez Grande, M. (2015). La colección de joyas del Instituto Valencia de Don Juan de Madrid. Obras escogidas de los siglos XVI-XVII. II Congreso Europeo de Joyería., 70-86.

ASSESSMENT CENTER PARA LA IDENTIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN UNIVERSITARIOS

TERESA DE DIOS ALIJA
Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

En el mercado laboral actual se demandan profesionales bien preparados técnicamente que puedan tomar decisiones responsables para garantizar la rentabilidad, permanencia y sostenibilidad de las organizaciones y de la sociedad.

Una de las cuestiones importantes para actuar sobre el desarrollo del mercado laboral es combatir el desempleo juvenil, sobre todo el estructural, es decir, el que se produce porque el perfil de los buscadores de empleo no se adecúa a lo que necesitan las empresas. Es posible aplicar diversas medidas para reducir este tipo de desempleo y se ha evidenciado (CE, 2020b) que una de las más importantes es fomentar la educación integral basada en la formación y el desarrollo de competencias transversales.

La sostenibilidad es ya uno de los criterios de competitividad en las empresas que buscan singularizar sus productos y servicios mediante la integración de planes estratégicos orientados al progreso social, económico y medioambiental. Tanto la empresa, como la sociedad en general, demandan competencias para cubrir la necesidad de nuevos perfiles profesionales, adecuados a la transformación asociada a las estrategias y objetivos organizacionales que garanticen el progreso sostenible.

Para dar respuesta a esta necesidad las empresas requieren que las universidades formen a los futuros profesionales de manera integral, técnica y humana, para que puedan dar respuesta a los desafíos presentes

y futuros. La universidad debe garantizar por tanto que, al terminar el periodo formativo de Grado o Postgrado, los estudiantes cuentan con las competencias transversales que realmente van a necesitar para desplegar de la manera más adecuada su vida profesional y personal.

En el ámbito institucional, precisamente para reforzar la atención hacia la mejora de las competencias, la Comisión Europea declaró 2023 como Año Europeo de las Capacidades con el propósito de impulsar la competitividad, la participación y el talento.

Algunas organizaciones internacionales han identificado algunas de las principales competencias transversales que el mercado laboral necesitará en los próximos años. Así, *World Economic Forum* en: *The Universal Purpose of a Company in the Fourth Industrial* (WEF, 2020) y la Comisión Europea en: *Agenda de capacidades europea para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia* (CE, 2020a), *European Skills, Competences, Qualifications and Occupations* (CE, 2020b); y *GreenComp. The European sustainability competence framework* (CE, 2022), señalan como imprescindibles las siguientes competencias profesionales: autoconfianza, liderazgo de servicio, toma de decisiones, coordinación con otros, compromiso, responsabilidad, comunicación, empatía, asertividad), inteligencia emocional, resiliencia, pensamiento crítico, resolución de problemas complejos, gestión de conflictos, aprendizaje activo, flexibilidad cognitiva, proactividad, gestión del tiempo, motivación por el logro, búsqueda de la excelencia, destreza digital, sensibilidad social y medioambiental, visión global, orientación estratégica, innovación y creatividad.

Identificar esas competencias requiere saber diseñar y utilizar procesos de identificación y evaluación de perfiles competenciales que garanticen que las personas que vayan a desempeñar un puesto determinado domine los conocimientos, las destrezas y las actitudes, necesarias y adecuadas, que les capaciten para pensar, planificar, decidir y actuar con responsabilidad.

1.1. COMPETENCIAS ¿QUÉ SON Y CÓMO PUEDEN INTERPRETARSE EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO?

La Universidad comienza en 1999 un proceso de transformación que se concreta en la Declaración de Bolonia, *The European Higher Education Area* (CE, 1999), ratificada en 2022, *The future of European Education Area*, para imponer a los centros educativos del Espacio Europeo de Educación Superior el cumplimiento de la obligación de orientar los Grados universitarios a la obtención de competencias. Se plantea en ella que los objetivos educativos sean complementados por resultados de aprendizaje que deben ser evaluados mediante evidencias y comportamientos observables (Cuesta et al., 2013, Ibáñez Martín & Fuentes, 2017).

En el marco de las diferentes convenciones europeas sobre la convergencia en el Espacio Europeo para la Educación Superior (Sorbona, 1998; Comisión Europea, 1999, 2007, 2012, 2013; Salamanca-Göteborg, 2001; Praga, 2001; Graz & Zürich, 2002; Berlín, 2003; Bergen, 2005) se desarrolla el proyecto *Tuning Education Structures in Europe* (2009, 2019) en el que, entre otras cosas, se define un conjunto de competencias transversales que los universitarios deben adquirir de manera complementaria a sus conocimientos y habilidades técnicas. Desde *Tuning* (2009, 2019) se establece que la forma de desarrollar las competencias necesarias en los universitarios es alinear el perfil del titulado universitario con el que académicos, empleadores y agentes profesionales demandan (González, & Wagenaar, 2003; Allen, & Van der Velden, 2009; Martínez Clares & González Morga, 2018)

Es cierto que el Plan Bolonia ha tenido y tiene grandes y sólidos detractores desde su implantación y que prácticamente todos los modelos basados en competencias plantean limitaciones e insuficiencias. Sin embargo, no se puede dar por buena la afirmación que algunos de sus detractores plantean, al tratar de defender la idea de que los modelos educativos basados en competencias están ya superados. Más bien, lo que los expertos, tanto del ámbito profesional como académico, plantean, es que queda mucho trabajo por hacer para lograr que las competencias puedan por fin contribuir al cambio de paradigma educativo que la sociedad necesita.

Algunos expertos en análisis comparado de modelos de calidad de la Educación Superior apuntan que se está obviando la "naturaleza necesariamente holística e integradora de la idea de competencia y con ello se ha malogrado todo el potencial que incorporaba para transformar los currículos de nuestras titulaciones" (Child & Shaw, 2020; Paricio Royo, 2019, 2020; Yániz, 2008). La prescripción legal del diseño por competencias ha tenido poco impacto en la mejora de las titulaciones universitarias, debido no tanto a que el modelo no sea conveniente o esté superado, como a que la concepción de las competencias en que se basa contradice la propia naturaleza del concepto real de competencia. Parece evidente que el diseño educativo por competencias ha sido fácil de enunciar, pero muy difícil de llevar a la práctica. La propuesta sigue constituyendo un reto complejo para el mundo académico, acostumbrado a currículos fragmentarios, desintegrados y acumulativos, en los que solamente importa la evaluación final.

En concreto, los resultados del análisis realizado por Paricio Royo (2020) sobre la titulación de Administración y Dirección de empresa son concluyentes. En España, sólo 4 de esas 80 titulaciones tienen un perfil de competencias de salida coherente y bien definido, siendo este el punto de partida y requisito más elemental de un diseño por competencias. Sobre la gran mayoría de los títulos de ADE, no se puede decir que exista un diseño por competencias cuando, en vez de un perfil de competencias, se presentan largos listados acumulativos de todo tipo de objetivos de aprendizaje, un 40% de ellos simples conocimientos declarativos. La causa que se identifica en el estudio de Paricio Royo (2020) es que en la inmensa mayoría de los casos no se ha determinado un perfil de competencias de salida (egreso) coherente y bien definido, por lo que nada de lo que pasa en la docencia se enfoca a su logro. Desde el punto de vista de los autores de la investigación mencionada, el cuello de botella se encuentra en la concepción errónea de lo que significa ser competente. Prevalece la idea de que el experto o compete tiene mucho conocimiento, sabe mucho. Es decir, las competencias se contemplan desde una concepción cuantitativa y acumulativa del conocimiento que se proyecta de manera muy clara en el tipo de currículo fragmentario muy extendido en la Educación Superior. Sin embargo, la

noción real de competencia, que es de naturaleza holística e integradora, tal como apuntan Dragoo & Barrows (2016), Masciotra (2017), Perrenoud (2002), Le Boterf (2001, 2002, 2008), Zabalza (2012) o Tardif (2017) parte de una idea más amplia.

La competencia, lo que caracteriza al experto, no se puede descomponer, se trata de una combinación sistémica de recursos en donde cada parte se adapta y se ve modificada por los demás. Es una forma específica de plantear, razonar y actuar ante los problemas y situaciones. Requiere movilizar todo tipo de recursos externos e internos, pero siempre de manera integrada y contextualizada (Paricio Royo, 2020). Movilizar no es simplemente utilizar o aplicar, es también adaptar, diferenciar, integrar, generalizar, especificar, combinar, orquestar y/o coordinar. En definitiva, llevar a cabo un conjunto de operaciones mentales complejas que, en coherencia con la situación, más que transferir los conocimientos, los transforman (Perrenoud, 2002). La competencia se demuestra en el modo de orquestar una respuesta, combinando todos los recursos de manera flexible en función del contexto. Lo que caracteriza a un experto es una manera específica de llevar a cabo esa orquestación. Los expertos competentes, ciertamente saben más, pero, sobre todo, saben de forma diferente (Johnstone & Soares, 2014).

Por todo ello, en coherencia con lo expuesto y en base a la argumentación que se ha hecho al inicio sobre la validez, utilidad y sentido de las competencias para un profesional que quiera desarrollar su carrera en una organización, se considera que este concepto es nuclear tanto en el planteamiento general de la formación universitaria.

Si bien es cierto que la normativa europea y española en materia de educación ha traído numerosos problemas administrativos, pedagógicos, científicos y formativos, acatarla simplemente no supondría sino rendirse a la evidencia de que la universidad debe cumplir la ley. Se considera preferible ayudar a mejorarla, implantarla con sentido, contribuir a que la educación ocupe el lugar que merece por el bien de todos.

En este marco de decisión y actuación en la investigación que se presenta aquí, se parte de un concepto amplio de competencia, no reducido a las denominadas *skills,* habilidades, capacidades o aptitudes. Así se

entiende por competencia, la puesta en práctica de forma integrada, de aquellos conocimientos, aptitudes, actitudes y rasgos de personalidad que le permiten solventar problemas o situaciones diversas de una manera efectiva, eficaz o eficiente, es decir, tener un buen desempeño en la realización de actividades, tareas o funciones que realiza. La competencia va más allá de saber y de saber hacer, precisa también saber ser y saber estar. El hecho de ser competente exige el aprendizaje de conceptos y la demostración práctica de habilidades, pero además implica la predisposición (actitud) a utilizar esos conocimientos y destrezas, de manera adecuada, en contextos y situaciones diferentes. Esto requiere la comprensión, reflexión y discernimiento sobre la propia experiencia, que cada persona puede realizar por sí misma o con la ayuda de otros (seguimiento y *feedback*), de manera que pueda ponerse en práctica el aprendizaje adquirido teniendo en cuenta la responsabilidad personal en cada una de las acciones.

En relación con las competencias, los resultados de aprendizaje son enunciados que expresan lo que cada persona debe conocer, ser capaz de hacer y tener la inclinación de poner en práctica, una vez terminado el proceso de enseñanza-aprendizaje. Son los comportamiento apreciables o evaluables (calificables o no) que se deben alcanzar una vez concluido el periodo formativo. Al formularlos se orienta a los individuos, delimitando cuáles son las actuaciones concretas que se espera sepan, puedan y quieran desarrollar, en qué contexto y en qué grado. Son la expresión más concreta y precisa de evidencias observables del aprendizaje.

Mediante la constatación de la adquisición y desarrollo de competencias a través de la evaluación de resultados de aprendizaje, se puede orientar y formar a las personas, no solo para que puedan participar en el mundo universitario y/o laboral, sino para que estén en disposición de desarrollar un proyecto personal de vida.

En el caso de los estudios universitarios es posible diferenciar distinto tipo de competencias: básicas, específicas, complementarias y transversales (Aguado et al., 2017; Morín & Delgado, 2017; Cubero Marín, 2019):

- Las competencias básicas son comunes a todos los estudios de Grado en cualquier universidad. No es necesario que se desarrollen en cada una de las asignaturas, sino que en el Grado en su conjunto se contribuya a afianzar los resultados de aprendizaje que pueden asociarse a ellas.
- Las competencias específicas son propias de una asignatura concreta, lo que no quiere decir que solo deban trabajarse en esa materia.
- Las competencias complementarias son las que trabaja cada profesor voluntariamente para enfocar el aprendizaje a los objetivos de enseñanza que él mismo marca en la materia que imparte.

Sin embargo, las competencias que más se demandan hoy el mercado laboral son las denominadas competencias transversales, tal como se ha apuntado al inicio. La identificación de estas competencias se revela fundamental tanto en el proceso de formación universitaria como para el desarrollo de la sociedad, pues facilita la observación de los comportamientos de la persona que se relacionan con el buen desempeño en las tareas emprendidas (Blanco, 2009). Mediante la observación y análisis del comportamiento, en distintas situaciones y a lo largo del tiempo, se logran comprender algunos de los motores de la conducta humana, sobre los que se puede trabajar en el periodo universitario, con el fin de lograr una formación personal e integral, para que el estudiante pueda aportar su buen hacer personal y profesional a la sociedad (Robertson & Kinder, 1993). En este sentido, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) propone el desarrollo de iniciativas que vinculen las competencias de los universitarios con el desempeño profesional en ámbitos diversos.

En España estas propuestas han sido canalizadas a través del desarrollo de los Libros Blancos de las titulaciones en los que se detallan las competencias genéricas y específicas de cada titulación (ANECA; 1992, 2005, 2007, 2008, 2019). Sin embargo, la evaluación de dichas competencias continúa siendo una cuestión pendiente y poco estudiada (Aguado et al., 2017).

A pesar de que en las memorias de verificación de las titulaciones universitarias se especifican las competencias genéricas o transversales que se adquieren con las diferentes materias, la evaluación individualizada de las mismas es prácticamente inexistente en la práctica. Las universidades continúan evaluando acertadamente los conocimientos y a veces las competencias técnicas, pero poco se sabe del nivel adquirido por los alumnos en sus competencias transversales y esta ausencia contrasta con el énfasis que las organizaciones empresariales ponen en la necesidad de contratar de acuerdo con estos perfiles competenciales.

La propia percepción que los alumnos tienen sobre su desarrollo personal y profesional durante su formación universitaria es un aspecto crucial de la evaluación, que proporciona datos interesantes a gestores y docentes y condiciona y determina la autorregulación en el proceso de aprendizaje de los propios estudiantes (Gijbels, 2011; Sáiz, & Ruiz, 2011; Fernández et al., 2013; Rodríguez Gómez et al., 2018). Este hecho justifica la necesidad de realizar análisis para entender las necesidades de los universitarios que aspiran a convertirse en los profesionales que la sociedad demanda (Villa Sánchez & Poblete Ruiz, 2011). Por tanto, desarrollar métodos de evaluación y autodiagnóstico de estas competencias se convierte en un elemento esencial para el desarrollo y adaptación de los estudios universitarios a la demanda social y empresarial (Aubret & Gilbert, 2003; Mok et al., 2006; Ferla et al., 2010).

En los centros universitarios existe una necesidad clara de identificar el grado de desarrollo de las competencias transversales para tomar decisiones que mejoren tanto los procesos de aprendizaje de los futuros profesionales como sus posibilidades de inserción en el mercado laboral.

Esta información será fundamental para que los gestores académicos puedan desarrollar mejores planes y acercar las titulaciones a los requerimientos del mercado laboral, en un momento de cambio sin precedentes en la historia de la humanidad promovido por el gran desarrollo tecnológico.

Las organizaciones necesitan equipos versátiles con líderes flexibles, profesionales emprendedores, innovadores y socialmente responsables que tomen decisiones oportunas y coherentes en base a criterios de

sostenibilidad (Bennett & Lemoine, 2014). En este contexto, los centros educativos deben facilitar que los egresados accedan al mercado laboral con un nivel adecuado en el desarrollo de las competencias necesarias para garantizar el buen desempeño laboral (Lasnier, 2000; Allen & Van der Velden, 2009).

2. OBJETIVOS

Las publicaciones de la Comisión Europea plantean la necesidad de investigar la presencia/ausencia de las competencias en sostenibilidad en el perfil de egresados universitarios y la demanda de estas por las empresas. La investigación que se ha realizado al respecto permite dimensionar el despliegue de competencias, su nivel de integración en el perfil competencial universitario y la demanda potencial de las empresas.

Los objetivos del proyecto son:

- Diagnosticar el grado en que los estudiantes adquieren y desarrollan competencias transversales para la sostenibilidad y la empleabilidad en su formación universitaria.
- Facilitar a los alumnos de Grado la participación en un proceso profesional de identificación de talento, similar al que se utiliza por las empresas en procesos de selección y desarrollo de personas.
- Contribuir al autoconocimiento y la orientación profesional y personal de los universitarios en base a la identificación de su talento y propósito.

3. METODOLOGÍA

El proyecto se desarrolla en los cursos 2021-2022 y 2122-2023. Han participado 173 estudiantes de Grado de distintas facultades: Derecho, Empresa y Gobierno, Educación y Psicología, CC. Experimentales, CC de la salud y Escuela Politécnica.

En la primera fase se seleccionadas y definen las competencias que se van a tratar de identificar en el alumnado universitario:

- Autoconocimiento y autoconfianza. Conocerse a sí mismo, con sus fortalezas, debilidades y límites para procurar la sostenibilidad (social, económica y medioambiental) en su contexto.
- Inteligencia emocional. Comunicarse desde el respeto. Favorecer encuentros y acoger desencuentros con empatía y asertividad.
- Liderazgo de servicio. Guiar y orientar al equipo resaltando lo valioso, lo bueno y lo verdadero de cada persona y situación para lograr el bien común.
- Apreciación de la sostenibilidad - Sensibilidad social. Reflexionar sobre los valores personales, identificar y explicar cómo varían los valores entre las personas y a lo largo del tiempo, evaluando de forma crítica su alineación con los valores de sostenibilidad.
- Pensamiento crítico. Evaluar la información y los argumentos, cuestionando el statu quo y reflexionando sobre cómo influyen los contextos personales, sociales y culturales en el pensamiento y las conclusiones.
- Proyección de futuro sostenible - Responsabilidad. Proyectar futuros sostenibles, imaginando y desarrollando escenarios alternativos e identificando los pasos necesarios para lograr un futuro sostenible preferible.

Después se diseñan el proceso evaluativo denominado Assessment Center (en adelante, AC). El objetivo es conseguir el máximo rigor en la observación de las competencias a través de un proceso profesional de evaluación similar al que se emplea en las empresas para realizar la selección de personal. En el Assessment Center se realiza la evaluación de competencias, entendidas como características personales estables que arrojen alguna predicción sobre el comportamiento profesional, en base a la aplicación de múltiples pruebas desarrolladas expresamente para ese fin. Se crea un contexto de evaluación estandarizado y objetivo que permite registrar y ponderar los comportamientos de acuerdo con normas preestablecidas. Varios observadores técnicos, especialmente entrenados, observan el comportamiento de los participantes, analizan,

evalúan y determinan la presencia (o no) de determinadas competencias y en qué grado están presentes en una situación determinada. Finalmente se mantiene una entrevista *feedback* con cada uno de los participantes, a través de la que se facilita que cada persona tenga un mejor conocimiento de sí mismo.

Para desarrollar el proyecto se promueve una actividad formativa complementaria (1 ECTS), con el fin de identificar y desarrollar en los universitarios las siguientes competencias:

Se identifica y evalúa el talento a través de un proceso profesional de Assessment Center, en el que se realizan diversas pruebas grupales e individuales que permiten analizar el comportamiento de los participantes, para identificar el grado en que pueden demostrar las competencias que se pretende evaluar.

Para ello se han utilizado las siguientes pruebas y actividades:

Cuestionario autodiagnóstico. Se trata de una batería de 30 preguntas situacionales con tres alternativas de respuesta que recogen tres niveles de madurez en la competencia: destacado, adecuado y mejorable. En cuanto a las situaciones que plantean las preguntas, se centran en competencias de autoconocimiento, comunicación, liderazgo de servicio, apreciación de la sostenibilidad, pensamiento crítico y proyección de futuro sostenible.

Taller Talento y Propósito. El objetivo es acercar a los participantes a lo que es el proceso profesional de Assessment center, así como proporcionarles una visión global del proyecto en el que participarán e introducirles en el proceso de descubrimiento de sus talentos y propósitos, tanto profesionales como personales.

Taller Escenarios de Futuro. Se trata de un taller centrado en la Sostenibilidad y la Economía Circular que tienen una duración de 3 horas. Se proponen cuatro diferentes escenarios de futuro en el año 2050, que contemplan diversos escenarios sociales, medioambientales y económicos. Cada grupo debe valorar la situación en cada uno de los contextos y proponer soluciones, además de comentar dos titulares de prensa que definan la situación. Tras una hora y media de trabajo en grupos, se

realiza la puesta en común que ofrece el panorama de los cuatro escenarios de futuro. Además del conductor de la dinámica, cada grupo contará con una persona como observadora lo que permitirá la evaluación de comportamientos. La puesta en común de los grupos, se graba en vídeo y cada persona recibe una evaluación según un cuadro previamente consensuado.

Dinámicas Grupales. Los estudiantes participan en varias dinámicas grupales (de dos horas de duración cada una) con el propósito de evaluar las competencias por un grupo de observadores expertos, que tratan de identificar el grado en que cada uno de los participantes muestra en su comportamiento las diferentes competencias analizadas. Las dinámicas han sido las siguientes:

- Debate sobre distintos casos que implican toma de decisiones sobre aspectos relacionados con la sostenibilidad.
- Defensa de la propia candidatura para optar a una beca internacional.
- Construcción de un robot humanoide.
- Diseño de una ciudad inteligente en la que se tengan en cuenta los valores y sentido de la sostenibilidad

Al finalizar cada una de las dinámicas, los observadores-evaluadores consensuan las evaluaciones de cada participante en base a los comportamientos observados en las dinámicas, según una rúbrica de evaluación construida al efecto de acuerdo a la definición y graduación de las competencias evaluadas.

Entrevista personal de incidentes críticos. Al llegar a esta fase, ya se han obtenido una serie de resultados sobre las competencias de cada participante. Toda la información se recoge en una ficha que sirve de punto de partida suficiente para realizar la entrevista personal en profundidad, que permite completar, contrastar y confirmar el grado en que cada participante muestra cada competencia. Finalmente se redacta un informe personal.

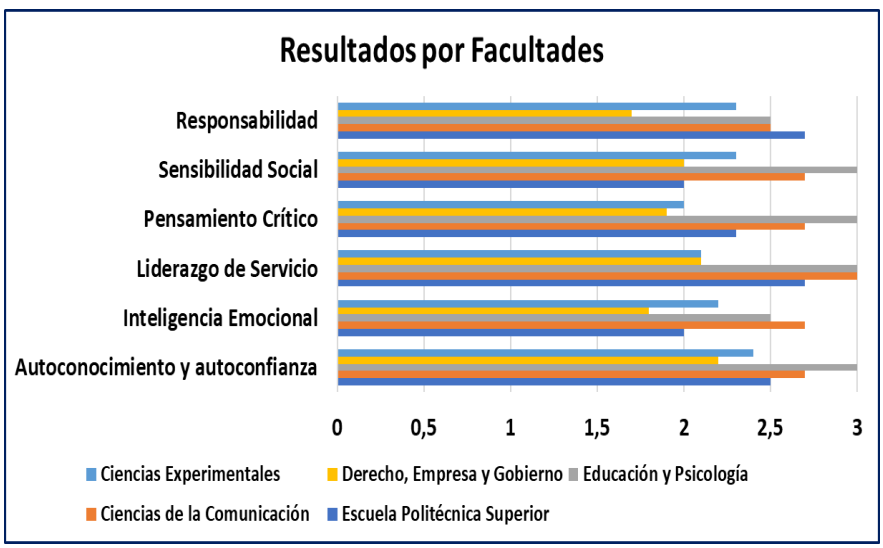
En la última fase se da feedback personalizado, se comparte la información obtenida con cada participante y se acompaña la reflexión y discernimiento sobre la experiencia, de manera que, en el futuro, puedan ponerse en práctica e integrarse los aprendizajes adquiridos.

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en cada uno de los cursos académicos en los que se ha desarrollado el proyecto.

En 2023, los estudiantes de la Facultad de Educación y Psicología destacan en sensibilidad social, pensamiento crítico, liderazgo de servicio y autoconocimiento. Obtienen también puntuaciones muy altas en liderazgo de servicio los participantes de la Facultad de Ciencias de la Comunicación. Los universitarios con los grados más bajos en las competencias evaluadas se encuentran entre los representantes de la Facultad de Derecho, Empresa y Gobierno.

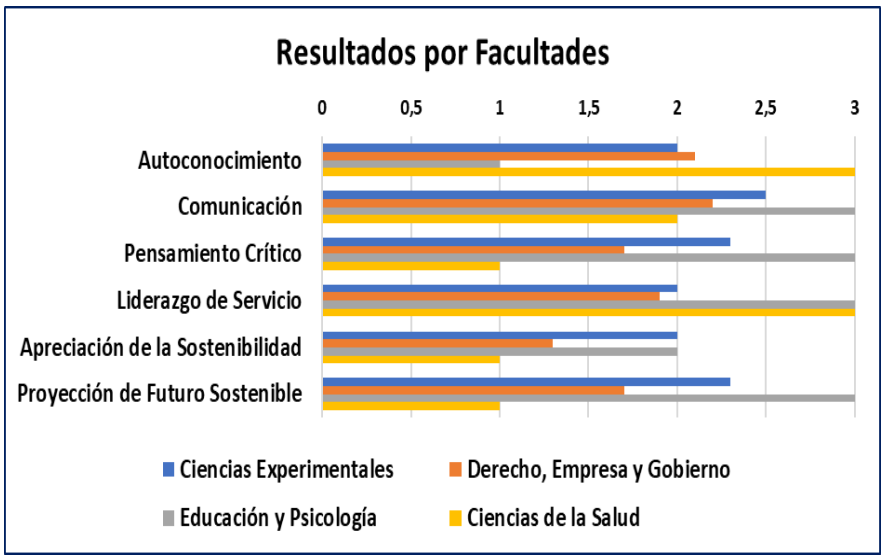
***GRÁFICO 1**. Resultados por facultadoes en 2023*



En 2024, destacan en autoconocimiento y liderazgo de servicio los estudiantes de Ciencias de la Salud. Y vuelven a ser los participantes de

la Facultad de Educación y Psicología los que obtienen mejores puntuaciones en las competencias: inteligencia emocional (comunicación), pensamiento crítico, liderazgo de servicio y proyección de futuro sostenible (responsabilidad)

***GRÁFICO 1**. Resultados por facultadoes en 2024*



Se puede apreciar en los gráficos un cambio en la denominación de las competencias utilizadas en los distintos cursos académicos, sin embargo se refieren a los mismos comportamientos observables. Se ha optado por cambiar el nombre de las competencias para utilizar los mismos que se describen en *GreenComp. The European sustainability competence framework* (2022) que destaca en la actualidad como marco de referencia en la identificación internacional de competencias para la sostenibilidad.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Hasta la fecha no se han encontrado estudios sobre la evaluación de competencias en base a metodología Assessment Center, que permita un diagnóstico del grado en que los estudiantes universitarios adquieren

o desarrollan competencias de sostenibilidad enmarcadas en el GreenComp (2022). Así pues, no es posible la discusión de resultados en contraste con otros autores.

En el ámbito de la enseñanza siempre se ha mostrado interés por el análisis de los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, pocos profesores logran adaptar el proceso formativo a las diferencias individuales de sus estudiantes. En buena medida porque no saben cómo hacerlo y de manera más evidente por la imposibilidad de identificar y manejar las variables diferenciales (nivel de conocimiento, habilidades, intereses…) que permitan adaptar las metodologías a cada uno de los muchos estudiantes que acuden al aula.

Las métricas y la actual promoción del *big data* y el *people analytics* y la inteligencia artificial ya son, y probablemente cada vez lo serán más, claves para facilitar el procesamiento de información necesario para hacer posible la personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin duda, el aprovechamiento de los datos disponibles sobre los alumnos y los resultados del desempeño en sus actividades se convierte en un elemento fundamental para el progreso del aprendizaje, de los sistemas educativos y de las universidades. Toda analítica de calidad debe realizarse con datos de calidad. Y hoy, existe una extraordinaria ausencia de datos acerca del grado de desarrollo de las competencias en estudiantes universitarios.

En esta investigación se ha tratado de abordar estos hechos para aportar datos, información y conclusiones, que puedan inspirar actuaciones de mejora, que permitan superar las deficiencias que hoy se encuentran en la Educación Superior para responder a las demandas de perfiles profesionales que se necesitan en el mercado laboral.

De los resultados se deduce que los estudiantes universitarios desarrollan competencias transversales en su paso por la universidad. Se constata esta afirmación porque se ha detectado que los estudiantes de últimos cursos presentan un grado más alto en el diagnóstico de algunas competencias, que sus compañeros de primeros cursos de Grado. No obstante, será necesario profundizar en las causas y variables que propician estos resultados, pues no se está aún en condiciones de asegurar

si esto se debe al tratamiento de competencias y resultados de aprendizaje a los que se atienen en las asignaturas o a otro tipo de factores como el contexto o la propia maduración personal y profesional.

También deberán estudiarse en profundidad las causas de la diversidad de resultados en las distintas facultades, pues quizá se puedan compartir entre ellas experiencias y prácticas de desarrollo que ayuden a elaborar planes de estudio coherentes y bien definidos para lograr el perfil de egreso que se pretende en cada uno de los Grados.

8. REFERENCIAS

Aguado D., González A., Antúnez M. & De Dios Alija, T (2017). Evaluación de Competencias Transversales en Universitarios. Propiedades Psicométricas Iniciales del Cuestionario de Competencias Transversales. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 15(2).

Allen, J., & Van Der Velden, R. (2009). Competencies and Early Labour Market Careers of Higher Education Graduates. Hegesco.

ANECA. (1992). Libro Blanco. Título de Grado en Economía y Empresa.

ANECA (2005). Libro blanco para los títulos de Grado.

ANECA (2007). Informe ejecutivo. El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento.

ANECA (2008). Informe de los empleadores. Titulados universitarios y mercado laboral. Proyecto Reflex.

ANECA (2019) Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España.

Aubret, J., Gilbert, P. (2003). L'évaluation des compétences. Sprimont Mardaga

Blanco, A. (2009). Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior. Narcea.

Bennett, N., & Lemoine, G. J. (2014). What a difference a word makes: Understanding threats to performance in a VUCA world. Business Horizons, 57(3), 311- 317.

Child, S.F.J., Shaw, S.D. (2020). A purpose-led approach towards the development of competency frameworks. Journal of Further and Higher Education, 44 (89 1143-1156

Comisión Europea (2020a). Agenda de capacidades europea para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia. https://tinyurl.com/yyh3ne2k

Comisión Europea (2022). GreenComp. The European sustainability competence framework. https://tinyurl.com/37vc48p4

Comisión Europea (1999) The European Higher Education Area https://tinyurl.com/5upsa5x2

Cubero Marín, J.J. (2019). Integración de los ODS y las competencias transversales en el ámbito universitario. Forum Calidad, 29 (298).

Cuesta, M., Paredes, J., Holgado, F. P., y Barbero, M. I. (2013). Métodos de escalamiento en la obtención de evidencias de validación de contenido: la construcción de una escala para evaluar responsabilidad social corporativa. Acción Psicológica, 10 (2).

Dragoo, A., Barrows, R. (2016). Implementing competency-based business curricula in higher education. Journal of Education for Business, 91(7), 374-379.

Ferla, J., Valcke, M., & Schuyten, G. (2010). Judgments of self-perceived academic competence and their differential impact on students' achievement motivation, learning approach, and academic performance. European Journal of Psychology of Education, 25(4)

Fernández, E., Bernardo, A., Suárez, N. Cerezo, R., Núñez, J. & Rosario, P. (2013) Predicción del uso de Estrategias de autorregulación en la educación superior: Un análisis a nivel individual y de contexto. Anales de Psicología, 29(3)

Gijbels, D. (2011). Assessment of vocational competence in higher education: reflections and prospects. Assessment & Evaluation in Higher Education,36(4)

González, J., & Wagenaar, R. (2003). Tuning educational structures in Europe. Estudios sobre educación, 5.

Ibáñez Martín, J.A. & Fuentes, J.L. (2017). Educación y capacidades: Hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano. Dykinson.

Johnstone, S.M., Soares, L. (2014). Principles for Developing Competency-Based Education Programs. Change: The Magazine of Higher Learning, 46(2), 12-19.

Lasnier, F. (2000). Réussir la formation par compétences. Guérin.

Le Bortef, G. (2001). Ingénierie et évaluation des compétences. Edition d'organisation, (3), 27.

Le Boterf, G. (2002). De quel concept de compétence avons-nous besoin? Soins. Cadres, 41.

Le Boterf, G. (2008). Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: 15 propositions. Eyrolles, Éditions d'Organisation.

Martínez Clares, P. & González Morga, N. (2018) Las competencias transversales en la universidad: propiedades psicométricas de un cuestionario. Educación XXI, 21 (1)

Masciotra, D. (2017). La compétence: entre le savoir agir et l'agir réel. Perspective de l'énaction. Éthique publique, 19(1).

Mok, M. M. C., Lung, C. L., Cheng, D. P. W., Cheung, R. H. P., & Ng, M. L. (2006). Self- assessment in higher education: Experience in using a metacognitive approach in five case studies. Assessment & evaluation in higher education, 31(4).

Morín, E., & Delgado, C. J. (2017) Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad. Editorial UH

Paricio, J. (2019). Un currículo para la transformación de la forma de pensar y actuar del estudiante. En J. Paricio, A. Fernández, & I. Fernández (Eds.), Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en las investigación. Madrid: Narcea.

Paricio, J. (2020). Competency-based design… was this what we needed?. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 18(1), 47-70.

Perrenoud, P. (2002). D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances? In J. Dolz & E. Ollagnier (Eds.), L'énigme de la compétence en éducation. Louvain-la-Neuve. De Boeck Supérieur.

Robertson, I. & Kinder, A. (1993). Personality and job competences: The criterion- related validity of some personality variables. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 66.

Rodríguez Gómez, G., Ibarra Sáiz, M. S. & Cubero Ibáñez, J. (2018). Competencias básicas relacionadas con la evaluación. Un estudio sobre la percepción de los estudiantes universitarios. Educación XXI, 21(1)

Sáiz, M. I., & Ruiz, M. G. (2011). e-Autoevaluación en la universidad: un reto para profesores y estudiantes. Revista de Educación, 356 (17)

Tardif, J. (2017). Des repères conceptuels à propos de la notion de compétence, de son developpement et de son évaluation. En M. Poumay, J. Tardif, & F. Georges (Eds.), Organiser la formation à partir des compétences. Louvain-la-Neuve. De Boeck Supérieur.

Tuning. Educational Structures in Europe. (2019) http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf

Tuning Project (2009). Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Business. Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y la formación del profesorado. REDU, Revista de Docencia Universitaria, 6(S.I.), 1-14.

Villa Sánchez, A. & Poblete Ruiz, M. (2011). Practicum y evaluación de competencias. Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado, 8 (2).

World Economic Forum. WEF (2020). The Universal Purpose of a Company in the Fourth Industrial Revolution – The Davos Manifesto 2020. https://tinyurl.com/bdzyp6h6

Zabalza, M.A. (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. REDU, Revista de Docencia Universitaria, 10(3).

ENFOQUE DE GARANTÍA DE DERECHOS DE LA DIVERSIDAD SEXUAL EN LOS PROGRAMAS DE PEDAGOGÍA

EVELYN CRISTINA LÓPEZ MADRIAZA
Ministerio de Educación de Chile

1. INTRODUCCIÓN

La Ley 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas, entró en vigor el año 2016 y "es uno de los pilares de la Reforma Educacional que ha emprendido nuestro país con el fin de garantizar el derecho a una educación inclusiva y de calidad para todos y todas" (MINEDUC, 2016). Entre otras cosas, mandata al Ministerio de Educación a elaborar estándares de desempeño (Marco para la Buena Enseñanza, en adelante MBE), incluidos los estándares pedagógicos y disciplinarios para la formación inicial docente y aprobados por el Consejo Nacional de Educación. Esta Ley también especifica que la Comisión Nacional de Acreditación deberá acreditar los programas y carreras de pedagogía que deberán contener en sus mallas estos estándares.

En el año 2021 fueron aprobados por el Consejo Nacional de Educación los Estándares de la Profesión Docente (MINEDUC, 2021), que comprenden los estándares de desempeño (MBE) y estándares pedagógicos y disciplinarios de la formación inicial.

Una de las novedades de estos instrumentos es que se incorporan enfoques de gran relevancia para la política docente: derechos de inclusión, intercultural y de género. Ellos se conciben como aspectos esenciales de toda práctica pedagógica y, por tanto, como enfoques en los que se enmarcan los Estándares para Carreras de Pedagogía.

En los últimos veinticinco años, el Ministerio de Educación ha impulsado políticas educativas orientadas a asegurar la existencia de condiciones para responder a la diversidad. Desde un enfoque inclusivo, entendido como un proceso que permite abordar la diversidad considerando las necesidades de todos y todas a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, con el propósito de reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (Lagos N., 2022). Y, claro está, el foco de discriminación se localiza en el sistema educativo, es decir, establecimientos, estudiantes, enseñanza preescolar, básica y media. Se han generado leyes como la Ley N° 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (MINEDUC, 2016), la Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar (MINEDUC, 2015), se han realizado orientaciones como la de Inclusión de personas Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans e Intersex en el sistema educativo chileno (MINEDUC, 2017), desarrollado políticas públicas sobre Programas de Integración Escolar como el Decreto N° 170, que fija Normas para determinar los Alumnos con NEE (MINEDUC, 2009) para trabajar desde la escuela con los profesores, encargados de convivencia, orientadores y profesionales del ámbito de asistentes de la educación. Hablar de educación inclusiva, desde la cultura escolar, requiere estar dispuestos a cambiar nuestras prácticas pedagógicas para que cada vez sean prácticas menos segregadoras y más humanizantes (López, 2012).

En lo que respecta a la formación inicial de los futuros profesores, Salas en el año 2016 publicó lo siguiente: "Las facultades de universidades formadoras de educadores y educadoras, en sus distintos niveles y carreras deben evidenciar compromiso y conocimiento teórico y práctico, desde una mirada que valore la diversidad (como parte de su perfil de egreso), acompañado de acciones concretas, plasmadas en sus mallas curriculares de formación de docentes, donde la diversidad sea un recurso de apoyo al aprendizaje, y no un obstáculo o déficit a subsanar" (Salas Guzmán, 2016).

Cabe mencionar que la Comisión Nacional de Acreditación, en sus criterios menciona que deben considerar las Políticas Públicas en

Educación y regirse por la normativa nacional de la Formación Inicial Docente (Comisión Nacional de Acreditación, 2022).

Se ha descrito la política pública en cuanto al enfoque de garantía de género, existen documentos y bibliografía sobre la inclusión en el sistema escolar y superior, pero carece de investigaciones sobre qué y cómo se está abordando este enfoque en específico en el medio universitario por parte de formadores en la formación de profesores, profesoras, educadores y educadoras. Nos exige como sociedad ir avanzando y reconocer a todos los ciudadanos como sujetos de derecho en el ámbito educacional. Por lo tanto, es importante que en la formación de futuros profesores se incluyan formalmente estos enfoques, de manera de ampliar en la formación inicial las perspectivas del quehacer profesional de la pedagogía, su implicancia en tareas interdisciplinarias y el trabajo colaborativo de sus profesionales en ámbitos de desarrollo de la educación integral e inclusiva.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación es "describir las bases que fundamentan el diseño de estrategias para la adopción del enfoque de garantía de derechos de la diversidad sexual en los planes de formación pedagógica de carreras de pedagogía".

Y desde el objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos:

a. Reconocer el enfoque de garantía de derechos de la diversidad sexual explícitos e implícitos en los descriptores que estén asociados a inclusión, enfoque de garantía de derechos de la diversidad sexual, y los que lo infieren en los estándares orientadores pedagógicos (2012) y Estándares de la Formación Inicial (2021).

b. Conocer los contenidos de las mallas curriculares en cuanto al enfoque de garantía de derechos de la diversidad sexual.

c. Identificar en los perfiles de egreso y en las mallas curriculares de la formación pedagógica, el abordaje del enfoque de

garantía de derechos de la diversidad sexual (contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales).

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada para esta investigación es a través del enfoque cualitativo: nos interesa la cualidad del objeto de estudio, es decir los elementos que conforman las condiciones procesuales, las cualidades y las conformaciones de fondo de dicho objeto.

Además, se utilizó la recolección y análisis de datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación (Hernández-Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014).

Se buscó describir y definir declaraciones en los documentos curriculares de las carreras, expresados en los nombres de las asignaturas, las competencias que describen, los indicadores de resultados esperados de los perfiles de egreso, que en su totalidad constituyen la estrategia formativa, por lo tanto, saber cómo lo están abordando las universidades y en específico las asignaturas de los programas de formación pedagógica de profesores, para abarcar el enfoque de garantía de derechos de la diversidad sexual, tanto en lo formativo como lo evaluativo. Dentro de un enfoque cualitativo/ exploratorio/ interpretativo/análisis documental.

Nuestra unidad de análisis son los diseños curriculares, las mallas curriculares y perfiles de egreso de los planes pedagógicos que tengan relación con este enfoque.

Llamaremos universo a las carreras de pedagogía acreditadas, que implican las carreras de pedagogía en Educación Parvularia, Básica, Media con alguna especialidad (ej. matemática, lenguaje, ciencias naturales, historia, biología, física, química, etc.), además de Educación Especial y/o Diferencial, Artes, Música, Educación Física e Idiomas de las instituciones de Educación Superior con carácter estatal.

Para identificar la muestra, utilizamos el método de muestreo no probabilístico que implicó que los sujetos que aparecen en la muestra son seleccionados a interés del investigador (Álvarez C. M., 2011).

La muestra fueron las mallas curriculares y/o perfiles de egreso, actualmente hay 144 carreras de las universidades estatales.

Se realizó un muestreo por cuota, que implicó que todos los elementos conocidos de la población tienen que aparecer en la muestra. Por lo tanto, se trabajó con las instituciones superiores de carácter estatal, que son 16 universidades en nuestro país, con 144 programas de pedagogía. Cabe mencionar que para los análisis no se incluyeron las carreras de Educación Parvularia y Filosofía, ya que los estándares se encuentran en proceso de elaboración, y las carreras de formación Técnico Profesional sus estándares son específicos de las familias ocupacionales.

Para comenzar a trabajar con los datos, se realizó una revisión de los estándares pedagógicos orientadores que estuvieron vigentes hasta el año 2021, identificando el abordaje del enfoque de garantía de derecho en la diversidad sexual. Lo mismo se realizó con los estándares pedagógicos actuales. Se realizó la revisión del estándar y cada uno de sus descriptores.

En cuanto a las técnicas para la recolección de datos, se realizó a través del método de análisis de contenido, que consiste en clasificar y/o codificar los diversos elementos de un mensaje en categorías con el fin de hacer aparecer de la mejor manera el sentido (Álvarez C. M., 2011).

Se revisaron las mallas curriculares y perfiles de egreso que están publicados en las páginas web de cada una de las instituciones estatales, ya que es requisito desde la Comisión Nacional de Acreditación, Ley 20.129 (MINEDUC, 2006). Además, durante la revisión se identificaron las universidades y carreras que cuentan con acreditación de 4 años o más.

Se buscó en las asignaturas de las mallas de las instituciones las que en su nombre tuvieran relación con el enfoque de garantía de derechos de la diversidad sexual.

Al ser una investigación cualitativa e interpretativa, se utilizaron los criterios de Credibilidad que se refiere a la cualidad y a la cantidad de observaciones efectuada, en nuestro caso la revisión de las mallas de los distintos programas, así como a la exactitud de las relaciones que establece el investigador entre las observaciones en el momento de la interpretación.

El segundo criterio fue el de Transferencia que hace referencia a la posibilidad de extender las conclusiones a las que llega el investigador a otros contextos, además del estudiado. Esto es para lograr los últimos objetivos que tienen que ver con la progresión en las carreras y el de abordar estas estrategias en la formación pedagógica.

Al utilizar en nuestra investigación el enfoque cualitativo, interpretativo, a través del análisis documental y la muestra por cuotas, se buscó abarcar la totalidad de las carreras de las universidades estatales que imparten carreras de pedagogía. Para esto, se identificó en los estándares de la formación inicial docente, los orientadores (año 2012) y los indicativos (vigentes, posteriores a la Ley 20.903), qué descriptor o estándar presentan este enfoque. Y luego, con los datos arrojados de las asignaturas de las carreras, se realizaron las tablas correspondientes para mostrar en qué ámbito se encuentra este contenido y en qué semestre de la carrera se imparte. Con esta información se realizó el análisis sobre si está abordado el enfoque de garantía de derechos en la diversidad sexual en la formación inicial docente en las universidades estatales, ámbitos, carreras y en qué semestre se está impartiendo, ya que no es lo mismo que se comience a que se finalice con este relevante tema.

Establecimiento de categorías

Codificación abierta que es la clase de codificación en que el investigador examina el texto estableciendo comparaciones y haciendo preguntas (Gibbs, 2012).

Codificación abierta

Categoría	Definición
Significado	Se referirá al concepto que utiliza la universidad dentro de la malla curricular y perfiles de egreso
Estrategia	Se referirá a si la institución determina realizarlo en el ámbito pedagógico de la carrera y en qué dominio (nombre de la asignatura, competencia, perfil de egreso)
Fuente: la autora, 2023	

Establecimiento de categorías

Categoría	Nombre del código	Definición	Fuente
Estrategia	Dimensión pedagógica	Alusión a lo que todo profesor debe saber independiente de la disciplina	La autora
Significado	Inclusión	Acceso equitativo sin distinción alguna	La autora
	Diversidad	Personas con distintas características	La autora
	Derecho de los estudiantes	Normas que reconocen y protegen la dignidad de todos los y las estudiantes	La autora
	Respeta y valora	Normas y deberes	La autora
	Diferencias individuales	Refiere a la persona con distintas características	La autora
	Valoración por la diversidad	Respeto a lo distinto	La autora
	Diversidad de estudiantes	Grupo de personas con distintas características	La autora
	Derechos humanos	Normas que reconocen y protegen la dignidad de todos los seres humanos	(UNICEF, 1989)
	Género	Vivencia interna de la sexualidad y sus expresiones externas	(Humanos, 2015)

Configuración de la muestra

La unidad de análisis fueron las mallas curriculares y perfiles de egreso de las carreras de pedagogía de las universidades estatales, que son las instituciones de Educación Superior de carácter estatal, creadas por ley. Institucionalmente, son organismos autónomos, dotados de personalidad jurídica y patrimonio propio, que forman parte de la Administración del Estado.

Tomando en cuenta el criterio de acreditación institucional desde el año 2020, de las 18 universidades estatales se analizaron 16, ya que son las que cuentan con 4 o más años de acreditación. Y en el caso de la Universidad de Aysén y la Universidad Técnico Metropolitana no imparten carreras de pedagogía.

Para la investigación, también se realizó un filtro para la elección de las carreras de pedagogía que tienen cada institución, y solo se trabajó con las carreras de Ed. Básica, Lenguaje Ed. Media, Matemática Ed. Media, Historia Ed. Media, Inglés y Ed. Física. Se descartaron las carreras que presentan más de una mención en la institución, ejemplos Matemática y Física, Matemática y Computación, Educación Diferencial (menciones), Ciencias (Cs. Naturales y Física, Cs. Naturales y Biología, Biología, Química y Física, etc.).

Para la selección final de la unidad de muestra, se buscaron las carreras que tengan 4 o más de acreditación, en total 48 carreras de pedagogía, que cumplen con este criterio.

Se revisó y se descargaron de las páginas web de cada universidad, las mallas curriculares o de asignaturas como estaba indicado en cada institución, ya que es lo que especifica la Comisión Nacional de Acreditación.

Por lo tanto, finalmente el análisis se realizó a las carreras de Ed. Básica, Ed. Física, EM Historia, EM Lenguaje, EM Matemática e Inglés, 44 en total, de 14 universidades estatales.

Muestra

TABLA 1

	Universidad	Carreras	N° carreras por Universidad
1	U. Antofagasta	EM Lenguaje- EM Matemática	2
2	U. Atacama	Ed. Básica	1
3	U. Bio Bio	EM Lenguaje- EM Matemática- EM Historia	3
4	U. Chile	Ed. Básica	1
5	U. de Talca	Ed. Básica- Inglés	2
6	U. La Frontera	EM Lenguaje- EM Historia- Inglés- Ed. Física	4
7	U. La Serena	EM Lenguaje- EM Matemática- EM Historia- Inglés	4
8	U. Los Lagos	EM Lenguaje- EM Matemática- EM Historia- Inglés	4
9	U. Magallanes	Ed. Básica- EM Lenguaje- EM Historia- Ed. Física	4
10	U. Metropolitana Ciencias Educación	Ed. Básica- EM Lenguaje- EM Matemática- EM Historia- Inglés- Ed. Física	6
11	U. O'Higgins	Ed. Básica- EM Lenguaje- EM Matemática- Inglés	4
12	U. Playa Ancha	Ed. Básica	1
13	U. Santiago	Ed. Básica- EM Lenguaje- EM Historia- Inglés- Ed. Física	5
14	U. Tarapacá	Ed. Básica- EM Lenguaje- EM Historia	3
		Total carreras	44

4. RESULTADOS

De acuerdo con el análisis de la información que corresponde a la revisión de las políticas públicas Estándares Orientadores Pedagógicos del año 2012 (MINEDUC, 2012) y los Estándares de la Profesión Docente 2021 (MINEDUC, 2021), se indican tanto de forma explícita e implícita el abordaje del enfoque de diversidad sexual.

En lo correspondiente al año 2012, menciona en las descripciones de los siguientes estándares:

> Estándar 1: "…identifica las características cognitivas, biológicas, afectivas y de los procesos de desarrollo que pueden intervenir en el aprendizaje y sabe que estas características se presentan de maneras muy diversas dentro de un mismo grupo…"
>
> Estándar 2: "Está preparado para resolver problemáticas emergentes tales como educación sexual, prevención en el uso de drogas, bullying y acoso mediante la web…"
>
> Estándar 8: "…comprende que la educación es un derecho de todos los estudiantes y que la diversidad es una fuente de riqueza para el desarrollo y aprendizaje de las comunidades educativas"...

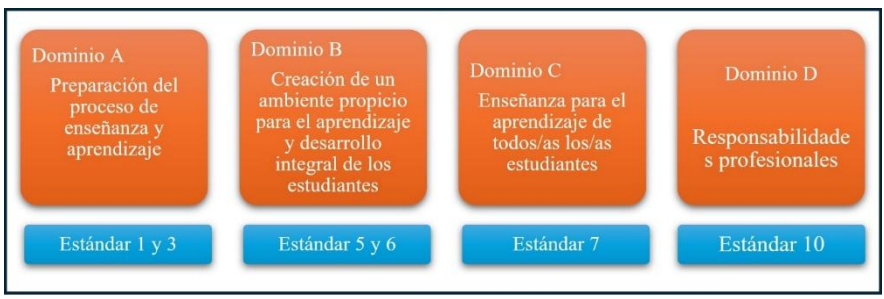
En esta política pública no se específica la diversidad sexual explícitamente, pero ya está orientando a que existen diferencias en las características de los individuos y que es relevante en la formación pedagógica de los docentes.

Además, cada estándar tiene al menos un indicador:

> Indicador 1.4: Tiene altas expectativas acerca de las capacidades de aprendizaje de los estudiantes y demuestra estar preparado para promover y proteger el desarrollo integral de cada uno de ellos.
>
> Indicador 2.2: Está preparado para desarrollar en sus estudiantes el valor del respeto hacia sí mismos. Para ello, promueve en sus alumnos el conocimiento de sus fortalezas y debilidades el desarrollo de un autoconcepto positivo, la toma de conciencia de sus emociones, de su propio valor y autoeficacia.
>
> Indicador 2.3: Está preparado para desarrollar en sus estudiantes el respeto a los demás, sobre la base de la igualdad de derechos de todas las personas, valorando su diversidad.
>
> Indicador 8.2: Respeta y valora la diversidad de sus estudiantes, en relación al género, etnia, religión, creencias, nacionalidad, discapacidades, condición socioeconómica y talentos, evitando la discriminación, previniéndola y promoviendo la inclusión.

Para el año 2021, se avanza en un mayor acercamiento al enfoque de diversidad sexual, tanto como enfoque de derecho, inclusión, diversidad, respeto de los derechos humanos y en específico de los estudiantes, género, diferencias individuales. Cabe reiterar que esta política pública "Estándares de la profesión Docente", fue elaborada con la premisa de articulación de los Estándares para carreras de Pedagogía con los Estándares de Desempeño (MBE), por ende, tienen la misma estructura y comparten los cuatro dominios del Marco para la Buena Enseñanza. Por lo tanto, podemos inferir que el enfoque de diversidad sexual está presente en al menos un estándar de cada Dominio, como se muestra en la siguiente gráfica:

GRÁFICA 1



Estándar 1. Aprendizaje y desarrollo de los/as estudiantes: comprende cómo aprenden los/as estudiantes, los factores educativos, familiares, sociales y culturales que influyen en su desarrollo, y la importancia de atender a diferencias individuales en el diseño de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estándar 3. Planificación de la enseñanza: Planifica experiencias de aprendizaje efectivas, inclusivas y culturalmente pertinentes para el logro de los objetivos.

Estándar 5. Ambiente respetuoso y organizado: establece un ambiente de aula respetuoso, inclusivo y organizado, para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes y su compromiso con la promoción de la buena convivencia.

Estándar 6. Desarrollo personal y social: Promueve el desarrollo personal y social de sus estudiantes, favoreciendo su bienestar y fomentando competencias socioemocionales, actitudes y hábitos necesarios para el ejercicio de la ciudadanía, vida democrática, cuidado por el medio ambiente y valoración por la diversidad.

> Estándar 7. Implementa estrategias de enseñanza basadas en una comunicación clara y precisa, para atender las diferencias individuales y promover altas expectativas, participación y colaboración de los/las estudiantes en actividades inclusivas y desafiantes orientadas al logro de aprendizajes profundos.
>
> Estándar 10. Actúa éticamente resguardando los derechos de todos sus estudiantes.

Además de presentarse en estos estándares, también se incluyen en sus descripciones y descriptores.

En cuanto a esta política pública, llama la atención que además de presentarse este enfoque en los estándares pedagógicos, emerge en algunos estándares disciplinarios, lo que podría ser parte de una nueva categoría para una próxima investigación.

Por último, se infiere que el enfoque de derechos y de diversidad, se encuentra en la formación inicial desde el año 2012, y se especifica aún más en los actuales Estándares del año 2021, entonces la pregunta que nos queda en cuanto a este ítem es que ¿Es necesario mayor especificación? ¿O será responsabilidad de cada Universidad en cuanto a su identidad y sellos a nivel de contenidos y no solo de prevención?

En cuanto a los contenidos de las mallas curriculares de las universidades estatales revisadas, se infiere que las instituciones ya están planteando en al menos una de sus asignaturas los términos que tienen que ver con el enfoque de género en diversidad sexual.

Las asignaturas en las instituciones las desarrollan a través del ámbito pedagógico en distintos momentos de la carrera, ya sea en los primeros semestres o en los últimos. Existen casos particulares que se refieren a lo disciplinar, sobre todo en el caso de la carrera de Educación Física "*Orientación y Educación para la Diversidad/Ed. Física para la diversidad",* Pedagogía en Lenguaje *"Diversidad e inclusión en el aula de la lengua y literatura" e* Inglés *"Lengua y temáticas de inclusión en contextos diversos"*. Otro dato relevante es que las instituciones formadoras en sus mallas curriculares tienen relevados en sus asignaturas términos como inclusión, diversidad, respeto por el otro. De las 44 carreras revisadas 5 no presentan asignaturas referidas al enfoque de garantía en estudio. Por lo tanto, se infiere que en cuanto a la revisión de las

investigaciones hasta el 2021 y en contraste con la revisión de las mallas curriculares, hay un avance y actualización en cuanto al enfoque de garantía de derechos de la diversidad sexual.

En la gráfica N° 2, se observan algunas asignaturas:

En cuanto a los perfiles de egreso de las carreras de pedagogía, si bien no es un ámbito que esté explícito, sí se infiere de forma implícita el enfoque de derechos de la diversidad sexual, y no solo en sus carreras de pedagogía, sino que de forma transversal a toda la formación:

> "…integra estos conocimientos en la gestión del aula, formación ciudadana y en su participación en la comunidad educativa facilitando el mejoramiento de los aprendizajes y de los desempeños sociales, culturales e interculturales de la **diversidad** de sus estudiantes…"

> "…que se expresa en una formación que favorece transversalmente la **inclusión**, la perspectiva de **género**, de **diversidad sexual**, religiosa o étnica en el contexto educativo y social a lo largo del curso vital con especial atención a la niñez, adolescencia y juventud…"

> "…en el ámbito pedagógico el profesor integra estos conocimientos en la gestión del aula, formación ciudadana y en su participación en la comunidad educativa facilitando el mejoramiento de los aprendizajes y de los desempeños sociales, culturales e interculturales de la **diversidad de sus estudiantes**..."

> "…tienen como misión favorecer y garantizar el aprendizaje de todos los niños y niñas, potenciando el desarrollo del pensamiento, la

> afectividad, la creatividad y la aceptación de la **diversidad**, reconociéndolos como personas autónomas, productoras de cultura y sujetos de **derechos**..."

> "Postulados axiológicos como la honestidad, la solidaridad, el respeto por los derechos humanos y la **diversidad**..."

Esto se relaciona con el enfoque de desarrollo del estándar como competencia y se infiere que, según lo revisado en la descripción de las carreras, mayormente se mencionan los contenidos en cuanto a lo procedimental con foco en el desarrollo profesional como futuro profesor.

5. DISCUSIÓN

Según los resultados y el análisis realizado, se infiere que las políticas públicas referidas a Estándares del año 2012 (MINEDUC, 2012) y los actuales Estándares de la Profesión Docente (MINEDUC, 2021), presentan estándares y descriptores asociados a inclusión, enfoque de garantía de derechos de la diversidad sexual. La diferencia es que en los Estándares de la Profesión Docente hay uno o dos estándares por dominio donde se aborda el tema, además de su descriptor. También es importante destacar, que en esta política pública se presentan los estándares pedagógicos para la formación inicial que son los mismos para el sistema escolar (solo varían en sus descriptores), es decir que este enfoque se está desarrollando desde el ingreso del estudiante a la carrera de pedagogía y como profesor desempeñándose en el sistema se fortalecerá.

Para la revisión de las mallas curriculares y de los perfiles de egreso, cabe mencionar que las universidades las tienen publicada pero aún falta mejorar el acceso o la ubicación de esta vital información. De las 44 carreras revisadas de las Universidades Estatales, solo 5 no presentan en sus asignaturas implícita o explícitamente el enfoque de garantía de la diversidad sexual, lo realizan de forma procedimental, y tanto en el inicio como en el desarrollo de los semestres.

Cabe destacar, que llama la atención que también haya sido incluido este enfoque en asignaturas disciplinares de cada carrera y también de forma transversal como institución.

Ejemplos de asignaturas disciplinares:

Educación Física para la inclusión/ Ed. Física para la diversidad/ Ejercicio saludable para la diversidad escolar

Diversidad e inclusión en el aula de la lengua y literatura

Diversidad e inclusión en educación matemática

Ejemplos de asignaturas transversales:

Diversidad e inclusión

Inclusión y diversidad

Por lo tanto, esto y las demás carreras restantes de las Universidades estatales serían un posible tema para una próxima investigación.

En los perfiles de egreso de las carreras, se mencionan los contenidos en cuanto a lo procedimental con foco en el desarrollo profesional como futuro profesor, y esto también se presenta como sello de cada Universidad.

Ejemplos:

> "…en el ámbito pedagógico el profesor integra estos conocimientos en la gestión del aula, formación ciudadana y en su participación en la comunidad educativa facilitando el mejoramiento de los aprendizajes y de los desempeños sociales, culturales e interculturales de la diversidad de sus estudiantes".
>
> "Diagnóstica, planifica, implementa y evalúa los procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje en distintos contextos ambientes y contextos educativos, desde una perspectiva inclusiva y de respeto a la diversidad".
>
> "Ejerce sus funciones profesionales en términos integrales incorporando para la toma de decisiones una visión pluralista, inclusiva, comprometida con su entorno".

Se extrae del análisis que, los estándares no se reflejan de manera literal en los textos revisados; pueden referir a cierto aspecto de la competencia, de manera preferente, en lo procedimental; se incluyen en los perfiles de egreso para referir la formación y desarrollo de capacidades (será capaz de…) y en la caracterización identitaria del o la docente (se destaca por; reconoce y sabe actuar, entre otros).

Ejemplo:

> "…reconociendo y valorando la diversidad de sus estudiantes..." "El concepto de diversidad utilizado considera los aspectos económicos, sociales, multiculturales, neurocognitivos, de género y diversidad sexual, que confiere a la carrera..."

6. CONCLUSIONES

Se logra el objetivo principal de esta investigación que es describir las bases que fundamentan el diseño de estrategias para la adopción del enfoque de garantía de derechos de la diversidad sexual en los planes de formación pedagógica de carreras de pedagogía, de las Universidades Estatales.

En cuanto al método de la investigación, fue acertado a realizar un análisis documental, sin embargo, se sugiere que, para una próxima ocasión, también se complemente con entrevistas a expertos en Educación para tener una visión más completa sobre estas estrategias.

Por último, si comparamos el estudio que realizó Cecilia Millán en el año 2021 a 68 carreras de Educación Básica en Chile, menciona que "la mayoría de las universidades dictan un curso asociado a diversidad y/o necesidades educativas especiales, que se integra de manera secundaria y aislada, la investigación realizada a 44 carreras de pedagogía de 14 universidades estatales, se presenta acuerdo ya que, en ambas investigaciones, la conclusión se basa en la misma discusión.

Finalmente, esta investigación llama a la reflexión sobre cuál es el límite de categorizar o de clasificar las distintas características de cada individuo en la formación inicial, ya que inevitablemente podemos fomentar en la formación un sesgo de discriminación como efecto no deseado. En este contexto, se hace necesario revisar el contexto referencial de paradigmas o intencionalidad reflejada en la formulación de los objetivos educacionales en que estos son abordados en los programas de asignatura.

7. AGRADECIMIENTOS

Agradezco y dedico esta tesis a Elena, tú me diste la fuerza y empuje para lograr esta investigación, y agradezco infinitamente mi andar a tu lado. Gracias a mis padres y hermanos, a mis amigos escogidos y en especial a mi editora. Agradecimientos infinitos a mis amigos de cada aventura laboral, sin ese empuje "obligado" no lo hubiera realizado. Gracias, gracias gracias!

8. REFERENCIAS

Álvarez, C. M. (2011). Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa, Guía Didáctica. Neiva: Universidad Surcolombiana.

Comisión Nacional de Acreditación. (2022). Criterios y estándares para la acreditación de carreras y programas de pedagogía. Santiago.

Comisión Nacional de Educación. (s.f.). Obtenido de CNED: https://www.cned.cl/lineamientos-estrategicos

Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.

Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. México: McGraw Hill Education.

Humanos, C. I. (2015). Obtenido de https://www.oas.org/es/cidh/multimedia/2015/violencia-lgbti/terminologia-lgbti.html

Lagos N., G. V. (2022). Investigación en diversidad e inclusión en la formación inicial docente: análisis bibliométrico y temático (2011-2020). Perspectiva Educacional. Formación de Profesores, 90-116.

López, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 131-160.

Mejora, F. T. (2021). Primer levantamiento de actitudes de profesores en torno a la diversidad sexual, identidad y expresión de género (OSIEG) en Chile.

Millán, C. (2021). Enfoques de diversidad en los programas de formación docente de educación primaria en Chile. Archivos analíticos de Políticas Públicas, 119.

Mineduc. (2006). Ley 20.129, Establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior. Santiago.

Mineduc. (2009). Decreto Supremo 170, Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales. Santiago, Chile.

Mineduc. (2011). Ley 20.529, Sistema de Aseguramiento de la Calidad Educativa. Santiago, Chile.

Mineduc. (2012). Estándares orientadores para carreras de pedagogía en Educación Básica. Santiago.

Mineduc. (2015). Ley 20.845, de Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales. Santiago, Chile.

Mineduc. (2016). Ley 20.903 Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

Mineduc. (2017). Orientaciones para las personas Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans e Intersex en el Sistema Educativo Chileno. Santiago.

Mineduc. (2021). Estándares de la Profesión Docente. Santiago.

Principios de Yogyakarta. (2007). Obtenido de Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género: http://yogyakartaprinciples.org/wp-content/uploads/2016/08/principles_sp.pdf

Salas Guzmán, N. S. (2016). Tiza de colores: hacia la enseñanza de la inclusión sobre diversidad sexual en la formación inicial docente. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 73-91.

Sánchez, L. M. (2021). La formación inicial docente en educación inclusiva: experiencias y percepciones del futuro profesorado. REIDOCREA, 1-24.

UNICEF. (1989). Convención sobre los Derechos del NiñoArnau, J. (2018). Fundamentos de la vía media. Alianza

EL APRENDIZAJE HUMANO DEL USO DE LA INTELIGENCIA EN LA ELECCIÓN VALIENTE RELACIONAL PARA SUPERAR EL MIEDO: LAS NOVELAS DE JANE AUSTEN HABLAN AL HOMBRE CONTEMPORÁNEO

NADA PAHOR DE MARCHI
Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

En un mundo contemporáneo amenazado por mecanismos globales de control social este proyecto nace de la necesidad de recuperar, a través de la relectura de algunos ejemplos de la literatura, la exigencia de volver a una inteligencia individual y relacional profundamente humana que nos permita volver a ejercer nuestra capacidad crítica sin miedo sobre la realidad que nos rodea. Ha sido de utilidad el análisis, a la luz de lo expuesto, de la paradigmática novela de Jane Austen (1775-1817) *Orgullo y prejuicio (Pride and prejudice)*, publicada por primera vez el 28 de enero de 1813. Esta obra de enorme éxito hasta hoy en día es el objeto material de este trabajo; se abordará lo ético y lo estético como temas fundamentales en la concepción, estructura y sentido intrínseco de esta novela, analizando la importancia de la potestad única de la inteligencia individual y relacional, para dirigir bien nuestro comportamiento, según el pensamiento de filósofos contemporáneos como Alfonso López Quintás (López Quintas, 2016) o Ramón Lucas Lucas (Lucas Lucas, 2008). Reflexionaremos sobre como, en el siglo XVIII como ahora en el siglo XXI, las relaciones personales constituyen el núcleo de la ética en la sociedad y, si Jane Austen puede ser considerada una de las más grandes novelistas inglesas, su realismo casi siempre representa situaciones domesticas familiares. ¿Por qué este interés por hablar de lo cercano, de lo inmediato? ¿Puede ser porque su vida de joven mujer del siglo XVIII se

desenvuelva sobre todo en estos microcosmos de la campiña inglés o porque, más probablemente, nuestra autora haya elegido justo estos ambientes para contar historias que nos aporten diferentes puntos de vista sobre valores éticos atemporales con la finalidad de educar un público nuevo y sujeto a muchas presiones externas como una amenaza de invasión, guerras y un desarrollo científico portador de grandes cambios sociales? Si una escritora contemporánea como Virginia Woolf afirma de Jane Austen que "Nunca ningún novelista hizo mayor uso de un implacable sentido de los valores humanos" (Woolf, 1925, p. 23) hay otros como Mark Twain que literalmente la odian:

> "No tengo ningún derecho a criticar libros y no lo hago excepto cuando los odio. A menudo quiero criticar a Jane Austen, pero sus libros me enloquecen tanto que no puedo ocultar mi frenesí al lector; y por eso tengo que parar cada vez que empiezo. Cada vez que leo Orgullo y Prejuicio quiero desenterrarla y golpearla en el cráneo con su propia tibia" (Twain, 1898).

No obstante parezca que no sea toda verdad porque, al final, Mark Twain mismo lee y vuelve a releer esta autora y todas sus novelas analizando cada personaje según su espíritu extremamente crítico e irónico que demuestra tener mucho que ver con la gran ironía de la misma Jane Austen. Si su popularidad empezó a crecer desde la Primera Guerra Mundial cuando los soldados ingleses, en las zanjas ensangrentadas en una Europa en llamas, leían y releían sus novelas para acordarse por qué estaban luchando para el Reino Unido, fue sobre todo gracias al crítico, coleccionista y editor R.W. Chapman (1881-1960) que sus obras fueron elevadas a nivel de obras maestras de la literatura mundial. Con su mujer Katherine Marion Metcalfe, profesora de literatura inglesa en el Somerville College en Oxford, se dedicó a ordenar y coleccionar las obras y las cartas de nuestra autora y de otro intelectual inglés, Samuel Johnson (1709-1784), que tuvo una gran influencia sobre esta escritora.

2. OBJETIVOS

Nuestros objetivos han sido releer y analizar esta novela como instrumento privilegiado que permite conocer la realidad de ese momento

para aprehender el espíritu, no solamente del siglo XIX, sino también utilizándolo como un instrumento para intentar entender nuestra misma realidad contemporánea encontrando su sentido más profundo. Creemos que la sutileza y el genio de esta autora, todavía sumamente actual, nos pueda ayudar para seguir actualizando y ejerciendo nuestra capacidad crítica hoy en día, sobre todo en el ámbito de una inteligencia "relacional" donde la inteligencia y la reciprocidad emocional tengan el papel más importante en las relaciones entre individuos:

> "Empezó a comprender que, tanto por su forma de ser como por sus cualidades, era el hombre ideal para ella. Su inteligencia y temperamento, aunque muy diferentes de los suyos, habrían satisfecho todos sus deseos. La unión habría sido beneficiosa para ambos: la naturalidad y vivacidad de Elizabeth habrían dulcificado el carácter de Darcy y mejorado sus modales; y el buen juicio, erudición y conocimiento del mundo del joven habrían sido muy valiosos para ella" (Austen, 2019, p. 341).

2.1. Cómo releer a Jane Austen

Esta obra literaria, según nuestra opinión, es uno de los ejemplos más altos de la relación creativa y de "integración jerarquizadora" (López Quintás, 2009, p. 163) entre los dos modos de realidad que Jane Austen consigue plasmar en esta novela y que López Quintás evidencia en su teoría estética (López Quintás, 2009): de un lado la realidad de los *hechos* (que se dan en el nivel 1, donde el significado es siempre lo mismo: los bailes, las conversaciones, los viajes, etc.) y de otro lado la realidad de los *acontecimientos* (que se dan en el nivel 2 cuando, apoyados en realidades cerradas como, por ejemplo, cada uno de los hechos arriba mencionados, estos mismos hechos adquieren un sentido y nos proponen una realidad abierta, un ámbito o campo de juego que ofrece a los personajes la oportunidad de actuar creativamente según las circunstancias). Si, como afirma López Quintás, las tramas de *hechos* pueden ser "puras ficciones (no) lo son los temas que describen la lógica de la vida humana en todo tiempo y lugar" (López Quintás, 2009, p. 176). Para descubrirlos el lector tiene que revivir y conocer bien los acontecimientos básicos de la vida humana y "pensar en suspensión", como ya hemos mencionado antes. Según él, en cada obra literaria hay dos o tres experiencias básicas donde los temas principales aparecen con más claridad y en esta novela, dividida en tres libros en la versión

original inglesa y donde los temas son muchos, los *hechos* que podríamos captar como *acontecimientos*, entre otros son, por ejemplo en el *Volume One* el baile, en el *Volume Two* la primera declaración de Mr Darcy y el rechazo de Elizabeth y en el *Volume Three* la llegada de Elizabeth a Pemberley, el momento en el cual Elizabeth se da cuenta de su estado de ánimo real hacia Mr Darcy y la resolución final que permite la boda de Mr Wickham con Lydia.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo es un análisis de una obra atemporal de una autora que hasta hace poco ha sido considerada de puro entretenimiento. A través de la relectura de sus propios textos y cartas, con un estudio directo de su propia obra, hemos utilizado, por un lado, herramientas más propiamente filosóficas como los ensayos *El conocimiento de los valores* y *Descubrir la grandeza de la vida* de Alfonso Lopez Quintás, un filósofo contemporáneo que a menudo estudia las más diferentes obras de arte desde el punto de vista ético y relacional y *Horizonte Vertical. Sentido y significado de la persona humana* de Ramon Lucas Lucas, otro filósofo y académico contemporáneo que reflexiona sobre temas de antropología filosófica. Otro autor que nos parece fundamental para nuestro análisis, y que en su ensayo *Tras la virtud* escribe mucho sobre Jane Austen, es Alasdair MacIntyre, filósofo escocés contemporáneo cuyas reflexiones sobre la filosofía moral son extremamente interesantes y en contra del discurso moral actual. Para analizar los valores éticos y la trasformación de los personajes de esta novela nos servimos también de las críticas de otros autores como *Sei romanzi perfetti* de Liliana Rampello, *Jane Austen at Home* de la historiadora Lucy Worsley y *Jane Austen. The World of Her Novels* de Deirdre Le Faye. Gracias al análisis textual se ha profundizado en el estudio de las dinámicas interpersonales que reflejan la finalidad de la autora de poner en evidencia virtudes y defectos de sus personajes que siempre se mueven en una relación a dos y al interior de una pequeña comunidad. Se ha considerado como las reflexiones de autores y críticos contemporáneos puedan reflejar temas y cuestiones éticas presentes en la obra de una intelectual

del siglo XIX como Jane Austen que, sin duda, pueda ser todavía una referencia para nuestro tiempo.

4. DESARROLLO

4.1. La grandeza y actualidad de Jane Austen

Considerada por unanimidad una precursora de la novela moderna, muchos son los temas aparentemente frívolos que nuestra autora toca: amor, amistad, bienestar, matrimonios, relaciones familiares, bailes, comidas, paseos, sobre todo conversaciones, a menudo diálogos que constituyen la verdadera acción de sus novelas. Sin duda hay mucha ironía (como se encuentra también en mucha de sus cartas a su hermana Cassandra o a sus sobrinas o amigas (Austen, 2012) y también fuertes denuncias sociales sobre la condición femenina en general y la mercificación de las relaciones entre individuos, sobre una clase aristocrática que se está vaciando de valores en favor de una vacía defensa de calidades ya obsoletas. Pero hay otro tema que deja entrever en sus obras y que nos parecen de extrema actualidad: una estética necesidad de orden moral basada en la belleza en su sentido metafísico de verdadero y bueno y en una verdad que sólo puede existir en la inteligencia a la búsqueda de un equilibrio que solamente puede obtenerse por medio de la humildad (MacIntyre, 2001, p. 357).

4.2. Los personajes muestran su debilidad

La protagonista de *Orgullo y Prejuicio*, Elizabeth Bennet, queda atrapada por su presunción en un fatal malentendido y otro tema interesante es la tipología de los personajes masculinos: muy caracterizados en positivos o negativos hay también matices y, aparentemente, nunca hay el completamente bueno (Mr Darcy) o el completamente malo (Wickam). Hay los ridículos (Mr Collins, un pastor en cuya descripción aparece muy claramente una crítica a una clase religiosa que se está alejando de los valores propiamente espirituales) o los inadecuados (Mr Bennet). Igualmente hay personajes femeninos que la autora describe con severidad como Lydia, una de las hermanas de la protagonista, que llega a cometer un fatal error o la misma madre de Elizabeth, frívola y superficial.

4.2.1. Superación a través del amor

Conocemos los muchos personajes de esta novela casi exclusivamente gracias a diálogos prevalentemente femeninos porque son estas las conversaciones que Jane Austen conocía pues, como mujer, no podía participar a conversaciones entre hombres. Estos diálogos, fundamentos de relaciones "a dos" basadas en la palabra, son el verdadero motor narrativo de la novela y la conversación es la única acción que puede llegar a cambiar la vida de los personajes. Si Jane Austen es la creadora de una novela de formación femenina, paralelamente, esta "formación" ya no es una simple transformación de un yo solitario, si no "una trasformación de si misma en relación con la otra o el otro..." (Rampello, 2014, p. 15).

Contradicciones, elección y resolución de conflictos

Si compartimos la convicción del poeta R.M. Rilke que "el único amparo posible del hombre radica en "lo abierto" (*Das Offene*), lo diálogico-ambital" (López Quintás, 1999, p. 55), nos aparece muy clara la importancia que adquieren las relaciones entre seres humanos para poder instaurar campos de juego, según el pensamiento del filósofo contemporáneo Alfonso López Quintás. Y el campo de juego o ámbito, realidad de relación donde se pueden expresar todas las potencialidades lúdico-creadoras de los objetos o seres, es también la relación entre dos seres humanos que, gracias al lenguaje y principalmente a la palabra, pueden enriquecerse mutuamente. O dañarse para siempre. Este proceso se realiza gracias al momento del encuentro, definido por López Quintás "entreveramiento de realidades superobjetivas que más que "objetos" son "campos de realidad" o "ámbitos" […] el lugar donde se alumbran e instauran los valores" (López Quintás, 1999, p. 29); y de estos tipos de encuentros parece repleta esta novela donde la verdadera acción está constituida por las diferentes relaciones que se instauran entre los personajes. El mismo A. López Quintás admite su deuda al pensamiento del filósofo X.Zubiri (1898-1983) por su intuición en el pasar de una *ratio realitatis* sustancialista "a una *ratio realitatis* sustantivista, relacional, constelacional, tan firme como flexible" y de la necesidad para el hombre, para adaptar su estilo de pensar a este nuevo concepto de realidad, "de poner en juego un modo de "pensamiento en

suspensión" (*Denken in der Schwebe*, K.Jaspers (1883-1969) que no procede linealmente de un punto a otro, sino que contempla a la vez las diversas vertientes de la realidad que integran cada fenómeno" (López Quintás, 1999, p. 22). Precisamente las conversaciones-encuentros entre nuestros personajes nos parecen, a la luz de esta lectura, ejemplos de relaciones de participación que "implican una forma de unidad muy intensa de carácter lúdico y, como todo juego, constituyen un *campo de iluminación*" (López Quintás, 1999, p. 46).

4.3. Las relaciones personales y la ética social

El contexto histórico de la Inglaterra pre-victoriana y de Europa, en general, del fin del siglo XVIII e inicio del siglo XIX presenta realidades sociales y culturales que van evolucionando a gran velocidad, revoluciones sangrientas y, en general, una profunda mutación en la actitud del hombre y de la mujer hacia su propia realidad. Precisamente este cambio es lo que esta autora consigue reflejar, de manera casi imperceptible, en sus novelas y especialmente en la más conocida de todas: *Orgullo y prejuicio*. Pero su experiencia personal influyó mucho en su escritura y especialmente la relación que tenía con cada miembro de su extensa familia cuya actitud hacia los vínculos familiares, y no solamente familiares, era de gran importancia y donde la cultura, el arte y la literatura tenían un lugar privilegiado. Es interesante la observación que una de las más expertas críticas y biógrafas de Jane Austen escribe sobre ella:

> "la posible causa de la decisión de Jane de limitarse a escribir solamente sobre lo que conocía personalmente podría haber sido, inconscientemente o no, su interés en la psicología humana que la empujó a dar más profundidad que amplitud a sus creaciones literarias" (Le Faye, 2002, p. 150).

Pero su interés era claramente reflejar, en sus personajes inspirados por su realidad cotidiana, vicios y virtudes de la persona que condicionaban elecciones y vidas de las mismas y las relaciones entre ellas y muy especial fue su relación con sus hermanos, probablemente una de las más importantes de su vida, como afirma la biógrafa e historiadora Lucy Worsley (Worsley, 2017, p. 40).

4.3.1. *Orgullo y Prejuicio* como "campo de juego"

Esta novela nos parece sea un ejemplo muy adecuado para desarrollar una lectura de este texto según la metodología del filósofo A. López Quintás y de su teoría sobre la estética de la creatividad. Según él, el artista, con su capacidad creadora y su imaginación, no narra simplemente hechos si no "su propósito es plasmar ámbitos de vida y dejar entrever la lógica interna que los articula" (López Quintás, 2009, p. 173). Para realizar este "campo de juego" el medio será un lenguaje, su propio lenguaje en cualquier expresión artística, que será capaz de liberar una creatividad finalizada a este objetivo. Y esta capacidad solamente la tiene el ser humano con su inteligencia. "Visto con rigor, el lenguaje es el vehículo viviente de los ámbitos de realidad que el hombre va creando en su vida […] tiene un poder colosal de crear ámbitos o destruirlos" (López Quintás, 2009, p. 185): una afirmación que nos parece en línea con la estructura de esta novela donde los conceptos de "objeto" como realidad cerrada (nivel 1) y "ámbito" como realidad abierta y experiencia reversible que lleva hacia el ideal de la unidad (nivel 2) aparecen continuamente. Como, igualmente, aparecen los conceptos de "vértigo", donde el egoísmo prevalece llevando a la destrucción, en contraposición con el concepto de "éxtasis", que lleva al encuentro con el otro. Es el lenguaje el medio con el cual establecemos formas de encuentro o "campos de juego", y de un lenguaje extremadamente preciso y sutilmente profundo están hechas las muchas conversaciones y cartas aparentemente frívolas entre los muchos personajes, verdadero esqueleto de la obra. Nos parece evidente que Elizabeth Bennet viva una primera parte de la novela en un nivel 1 donde, fascinada por Mr. Wickham, se queda en una realidad cerrada dominada por las mentiras que no llega a reconocer como tales hasta que no emprenda un recorrido que le lleva a poder alcanzar una mirada profunda, es decir de largo alcance y, sobre todo, comprensiva. Elizabeth todavía no ha aprendido a mirar, a ver a lo lejos y se queda como ciega frente a la realidad. "…Y la frialdad con que se había referido al señor Wickam, sin tratar de negar su dureza con él, pronto prevalecieron sobre la compasión que por unos instantes habían despertado en ella los sentimientos del señor Darcy" (Austen, 2019, p. 222): así nuestra autora describe, con gran sutileza, la

inicial actitud negativa de su protagonista hacia Mr Darcy, actitud que se explica por una ceguera provocada por el orgullo, defecto que tan bien describe su hermana Mary en otro momento en la novela

> "El orgullo –observó Mary, que se vanagloriaba de la solidez de sus reflexiones– es, a mi juicio, un defecto muy común. Todas mis lecturas me han convencido de ello. La naturaleza humana es especialmente proclive a él, y muy poca gente no se siente satisfecha de poseer ciertas cualidades, reales o imaginarias. La vanidad y el orgullo son cosas diferentes, aunque las dos palabras a menudo se empleen como sinónimos. Una persona puede ser orgullosa sin ser vana. El orgullo se identifica más con la opinión que tenemos de nosotros mismos, y la vanidad con lo que deseamos que los demás piensen de nosotros" (Austen, 2019, p. 33).

Por otra parte, también Mr. Darcy, con su silencio sobre la verdadera naturaleza de Mr. Wickham, elige una actitud de no participación, de cierre que, si de un lado es una actitud de atención hacia una realidad compleja y desagradable también es causa de malentendidos que provocan sufrimiento. Todos los personajes, tan claramente dibujados y caracterizados, parecen adecuarse a los diferentes niveles de esta metodología y entre todos ellos se crean ámbitos que ofrecen diferentes posibilidades de elección de actuación para cada uno. Si Mr. Wickam y Lydia no consiguen subir desde el nivel 1, el del egoísmo y del vértigo, Jane Bennet sí vive en un nivel 2 de generosidad y respeto de las normas que, en este nivel, permiten y son fuente de la libertad creativa que mueve a la generosidad y al bien de los demás. Si el ser humano es un ser relacional, un ser de encuentros, sin valores estos encuentros no pueden realizarse y son las virtudes, en el sentido original de "fuerza" del latino *virtus,* las que nos permiten alcanzar la verdad: verdad que nos configura y que no se puede simplemente poseer. Pero los valores solamente se convierten en virtudes cuando se opta por ellos, transformándose y transformándonos, como pasa en los dos protagonistas de esta novela, Elizabeth Bennet y Mr. Darcy:

> "Del análisis de las características de los valores se desprende nítidamente que el valor no se ofrece nunca al hombre a modo de objeto, estáticamente; se alumbra a medida que se constituyen modos de relación comprometida. Este compromiso creador es la experiencia extática, en una u otra de sus formas" (López Quintás, 1999, p. 135).

Si lo que más nos hace confiar de los demás es la generosidad es precisamente el gesto final resolutivo de Mr. Darcy el que resuelve una situación que aparecía sin salida. Y si en el amor hace falta diferencia, esto es lo que precisamente pasa entre Elizabeth y Mr. Darcy: su encuentro puede realizarse en cuanto dualidad, diferencia y no fusión; dos realidades tan lejanas inicialmente que acaban integrándose y llegan a crear comunidad y unión: el valor más grande.

5. RESULTADOS

Como principal resultado se destaca, en primer lugar, el reconocimiento de una atemporalidad en el uso simbólico, por parte de esta autora de hace dos siglos, del lenguaje como momento de transformación social y personal. La personalidad de la joven protagonista de esta novela se transforma ante nuestros ojos en un mundo austeniano puramente lingüístico donde la ironía es una de las llaves para que el lector entre en su "campo de juego". Resulta claro que la finalidad de esta culta intelectual era entretener educando su nuevo público en valores absolutos, irrenunciables y el miedo no podía tener ningún papel en estas novelas escritas en medio de una Europa en llamas y en una Inglaterra que podía ser invadida de un momento a otro por Napoleón Bonaparte y Francia. En esta novela, en definitiva, la protagonista Elizabeth Bennet nos habla mucho de libertad, pero de una libertad basada en las facultades de inteligencia y voluntad "ligadas intrínsecamente a la esencia humana donde el amor es una existencia ontológica y ética de la persona. La persona debe ser amada ya que sólo el amor corresponde a lo que es la persona" (Lucas Lucas, 2008, p. 133). Otro resultado que nos parece relevante, según los objetivos que nos habíamos puesto, es reconocer cuanto tienen en común con una autora del siglo XIX el hombre y la mujer de hoy: los sentimientos, las dinámicas interpersonales, las relaciones familiares que nos vamos perdiendo en una realidad cada día más liquida y caótica solamente se pueden preservar por medio de una realidad verdaderamente relacional basada en la condivisión de experiencias vividas emocionalmente y en una actitud de disponibilidad y diálogo por medio de la palabra. Aparece, así, fundamental ejercer nuestra capacidad crítica en aquel ámbito de inteligencia relacional

donde la inteligencia, educada por la cultura y por los valores propios de la historia personal de cada uno pueda integrarse con la capacidad de ponerse en la mirada, en el corazón, en la capacidad de experimentar emoción del otro, sin miedo.

6. DISCUSIÓN

Será de gran utilidad continuar en futuros estudios con análisis comparado de otras obras de la misma autora, o de otros clásicos de la literatura, en diálogo también con otros filósofos, contemporáneos y no, sobre temas de ética y filosofía moral estableciendo un diálogo que nos permita relativizar y actualizar algunas reflexiones que aparecen en las obras literarias conectándolas a nuestra realidad contemporánea. Releer estas obras a la luz de nuestra experiencia de hombres y mujeres de hoy, profundizando en tema éticos, nos permitiría adquirir una mayor conciencia en nuestro actuar sin miedo en la realidad. Si contradictorias han sido las opiniones sobre las obras de Jane Austen por parte de muchos críticos y si solamente en el siglo XX ha iniciado una lenta revaloración de esta autora se puede afirmar que "…todas sus novelas dibujan el angosto espacio de un perímetro definido y le transforman en una gran geografía moral…" (Rampello, 2014, p. 15) que nos llama a todos, se nos hace familiar y cercana aunque sean palabras escritas hace dos siglos.

7. CONCLUSIONES

Profundizando en la lectura de las novelas de esta autora tan grande y libre quedan muchos temas sobre los cuales reflexionar: por ejemplo, que ningún personaje es solo y la relación básica entre seres humanos es el centro de esta novela. Otra clara conclusión es que las novelas de Jane Austen, además de ser obras que entretienen, son manuales de educación sentimental para jóvenes mujeres a las cuales, nunca hasta entonces, se había dado una voz sobre que decidir sobre su propia vida, aceptando los demás con sus diferencias y actuando en la realidad sin miedo, según valores éticos y con sentido común. Otra reflexión posible es que el sentido de la vida reside en la cotidianidad: "…en el particular

se encarna lo esencial, la repetición aumenta el conocimiento, casi en una espiral más bien que en círculos concéntricos, la cotidianidad absorbe y libera el mismo sentido de la vida" (Rampello, 2014, p. 15). Como demuestra esta obra maestra de la literatura es por medio del lenguaje y de la cultura de una gran intelectual como Jane Austen que una realidad de un microcosmo aparentemente encerrado en el espacio y en el tiempo pueda volverse en un paradigma atemporal, universal y relacionarse con el pensamiento filosófico contemporáneo y las necesidades del hombre de hoy como son las de dirigir, a través de su inteligencia y aprendizaje relacional, su comportamiento y llegar a conocer quién es para así ejercer plenamente su libertad de elección de forma responsable y autónoma, sin miedo.

8. REFERENCIAS

Austen, J. (2019). Orgullo y Prejuicio. Traducción Marta Salis, ALBA Editorial.

Austen, J. (2012). Cartas. Traducción Eva María González, Lettere d'Epoca Morcín.

Le Faye, D. (2002). Jane Austen: The World of Her Novels, Frances Lincoln Limited.

López Quintás, A. (1999). El conocimiento de los valores, Editorial Verbo Divino.

López Quintás, A. (2009). Descubrir la grandeza de la vida, Editorial Desclée de Brower.

Lucas Lucas, R. (2008). Horizonte vertical. Sentido y significado de la persona humana, Biblioteca de Autores Cristianos.

Macintyre, A. (2001). Tras la virtud. Traducción Amelia Valcárcel, Austral.

Rampello, L. (2014). Sei romanzi perfetti. Su Jane Austen, Il Saggiatore S.r.l.

Twain,M. (1898). Letter to Joseph Twichell. 13 September.

Woolf, V. (1925). El lector común, Freededitorial.

Worsley, L. (2017). Jane Austen at Home, Hodder and Stoughton.

CAPÍTULO 40

LA COMPETENCIA EMPRENDEDORA: PROMOCIÓN DEL ESPÍRITU EMPRENDEDOR DESDE LA INFANCIA

PILAR JIMÉNEZ MARTÍNEZ
Universidad Camilo José Cela

ESMERALDA GUILLÉN TORTAJADA
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La integración de la competencia emprendedora en el ámbito de la educación infantil es un tema de creciente relevancia en la comunidad científica y educativa. A partir de la promulgación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (LOE), se incorpora al sistema educativo español el concepto de "competencia básica". Como afirman Rodríguez y Cruz (2020), esta inclusión implica una reconfiguración de los entornos de enseñanza-aprendizaje, así como de las metodologías y estrategias didácticas, no solo en los niveles educativos superiores, sino también en la Educación Infantil. Sin embargo, estos autores destacan que la Educación Infantil, siendo una etapa educativa y no meramente asistencial, se ve igualmente afectada por esta necesidad de adaptación y reajuste.

La competencia emprendedora se refiere a la capacidad de una persona para identificar oportunidades, tomar iniciativas, asumir riesgos calculados y crear valor a través de la innovación en diferentes contextos, ya sea en el ámbito empresarial, social o personal. Implica habilidades como la creatividad, la resolución de problemas, la toma de decisiones, la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y la capacidad de adaptación al cambio (Guillén, 2020; Guerrero y Urbano, 2019; Lloja et al., 2021; Ouchar y González, 2022; Sánchez y Williams 2021; Salinas, 2022). En el contexto educativo, integrar la competencia emprendedora

desde la etapa de Educación Infantil, no solo prepara a los niños para el futuro laboral, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades cognitivas, socioemocionales y de autogestión, que son fundamentales para su crecimiento integral (López et al., 2019; Caballero et al., 2019; Giler et al.,2023; Hernández et al., 2022).

En un mundo cada vez más dinámico e incierto, la competencia emprendedora se convierte en un elemento esencial para el éxito personal y profesional, y su promoción desde edades tempranas contribuye a formar individuos más proactivos, creativos y capaces de enfrentar los desafíos del siglo XXI (Guillén y Jiménez, 2020).

1.1. La Competencia Emprendedora en Educación Infantil

En consonancia con la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020) y su enfoque en las competencias clave, surge la necesidad de explorar cómo se abordan estas competencias en la etapa temprana del desarrollo cognitivo, entre ellas, la competencia emprendedora. Para ello, es fundamental reconocer la importancia de trabajar el emprendimiento desde todas las etapas educativas, incluida la educación infantil, dado que constituye un factor determinante en la formación integral de los individuos y en la preparación para los desafíos futuros (Caballero et al., 2017; Hernández et al., 2022).

Además, es imprescindible destacar las ventajas y necesidades de que el alumnado de educación infantil desarrolle competencias emprendedoras desde edades tempranas, considerando su impacto en el desarrollo personal, social y económico de los individuos y de la sociedad en su conjunto (Otero et al., 2021).

Sin embargo, se evidencia una carencia en la preparación del profesorado para abordar eficazmente esta competencia, así como una falta de estrategias específicas para su implementación en las aulas (Arruti y Paños, 2019; Montes de Oca et al., 2022).

Desde una perspectiva teórica, el marco ofrecido por la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget y Inhelder (2015) nos permite comprender el contexto en el cual se desenvuelve el proceso de aprendizaje en la etapa preoperacional, que abarca desde los 2 hasta los 7 años. Durante este

período, los niños progresan desde un entendimiento basado en imágenes concretas hacia una comprensión más abstracta y conceptual del mundo que les rodea, sentando las bases para el desarrollo de habilidades emprendedoras.

En este sentido, Piaget identifica dos subestadios significativos en la etapa preoperacional: el subestadio Simbólico o Preconceptual, que se extiende desde los 2 hasta los 4 años, y el subestadio Intuitivo o Conceptual, que abarca desde los 4 hasta los 7 años. Estos subestadios representan momentos críticos en el desarrollo cognitivo de los niños, donde se observa una progresiva capacidad para comprender y manipular conceptos, así como una creciente habilidad para representar y simbolizar el mundo que les rodea.

A través de este trabajo, se proporciona el respaldo necesario para la formulación de propuestas concretas orientadas a fomentar habilidades emprendedoras en la educación infantil. En este artículo, nos proponemos explorar estrategias pedagógicas y actividades específicas que contribuyan al desarrollo de esta competencia desde edades tempranas, en aras de potenciar el crecimiento integral de los niños y niñas, y su preparación para los retos del siglo XXI.

1.2. Estado de la cuestión

1.2.1. Los atributos competenciales

La integración de la competencia emprendedora en la educación infantil ha sido objeto de estudio y análisis en diversos ámbitos académicos y educativos. En este contexto, numerosas investigaciones han abordado la importancia de desarrollar habilidades emprendedoras desde edades tempranas y han explorado estrategias pedagógicas para promover su adquisición y desarrollo en los/as niños/as (Hernández et al., 2022; Otero et al., 2021).

En un estudio reciente llevado a cabo por Guillén (2020), se examinaron las dimensiones fundamentales de la competencia emprendedora, basándose en una agrupación de atributos competenciales enseñables. A través de un enfoque multidisciplinario que combinó elementos de la

psicología del desarrollo, la pedagogía y la teoría empresarial, se identificaron cuatro dimensiones clave:

- Desarrollo de Soluciones: esta dimensión se refiere a la capacidad de los niños y las niñas para generar ideas creativas y encontrar soluciones innovadoras a problemas y desafíos cotidianos. Se ha demostrado que fomentar la creatividad y el pensamiento crítico desde edades tempranas contribuye al desarrollo de esta habilidad emprendedora.

- Identificar Oportunidades: en este sentido, se ha destacado la importancia de cultivar la capacidad de observación y análisis en los niños y las niñas, para que puedan identificar oportunidades de mejora en su entorno y generar ideas para aprovecharlas. Estimular la curiosidad y la exploración activa del mundo que les rodea es fundamental para el desarrollo de esta dimensión.

- Aprender del Fracaso: el fracaso es parte inevitable del proceso emprendedor, y es crucial que los niños aprendan a afrontarlo de manera constructiva. En este sentido, se ha señalado la importancia de promover una cultura del error en el aula, donde los niños se sientan seguros para experimentar, cometer errores y aprender de ellos.

- Conciencia sobre el Emprendimiento: finalmente, se resalta la importancia de que los niños y las niñas desarrollen una comprensión básica sobre el concepto de emprendimiento y su relevancia en la sociedad. Esto incluye el entendimiento de la importancia del trabajo en equipo, la toma de decisiones y la gestión de recursos para alcanzar sus propias metas y objetivos.

Los hallazgos de esta investigación subrayan la importancia de abordar la competencia emprendedora de manera integral en la educación infantil, integrando estas dimensiones en las prácticas pedagógicas y diseñando actividades que promuevan su desarrollo, para que continue su proceso de enseñanza-aprendizaje en edades adultas.

En las secciones siguientes, se explorarán algunas estrategias específicas para trabajar cada una de estas dimensiones en el contexto educativo, con el objetivo de potenciar el desarrollo emprendedor de los niños y niñas desde una edad temprana.

1.2.2. El emprendimiento como propuesta de cambio en el aula universitaria

El trabajo presentado por Caballero, Guillén y Jiménez (2017), nos ofrece una referencia de propuesta de trabajo para el aula de la competencia emprendedora, pero en este caso, en la etapa universitaria, con un programa que titulan: "Emprende, crea y emociona".

Realizan así una aproximación a los aspectos evaluables de esta variable, para aplicarlos en los alumnos universitarios, y proponer una dinámica de clase efectiva, dirigida a fomentar en ellos el espíritu emprendedor necesario para su futura incorporación al mercado laboral, y avivar su creatividad, felicidad e inteligencia emocional.

Las autoras comparten con Tinoco (2014), la necesidad de promocionar una cultura de innovación y emprendimiento en el entorno universitario, que desarrolle en la persona competencias relacionadas con el liderazgo, el trabajo en equipo, la comunicación, la creatividad y la planificación.

La formación que proponen, se estructura en torno a cuatro módulos: 1- Motivación de logro, 2- Inteligencia emocional y Liderazgo, 3- Creatividad y generación de ideas y 4-Planificación, Desarrollo y Evaluación de un plan de negocios, proponiendo un juego de cambio de roles entre los estudiantes, que les enfrente a una situación real, les induzca a unas ideas y unos pensamientos que difieran de los suyos propios, y donde puedan abrirse nuevas vías profesionales empresariales. Así, el alumnado realizará un plan de acción para cuya materialización será necesaria la búsqueda de información y la realización de un proyecto de negocio realista que incluya unos objetivos concretos, una metodología cooperativa y de investigación, una previsión de recursos, unos mecanismos de seguimiento y evaluación y una temporalización.

En definitiva, su contenido se desarrolla por medio de actividades prácticas basadas en el aprendizaje participativo y cooperativo, en las que

los estudiantes internalizan los diferentes contenidos del programa, bien de manera individual o en grupo, y en el entorno de una verdadera comunidad de aprendizaje.

Se subraya la importancia de que la acción pedagógica se adapte al contexto educativo en el que se desarrolla y a la etapa educativa, sea rigurosa y de carácter práctico, al tiempo de ir acompañada de procesos de seguimiento y mentoring que aseguren una acción eficaz y efectiva, progresiva, duradera y mejorable en el tiempo.

De forma general, dichas autoras aseveran que:

> "Hay que tener en cuenta que el diseño de planes de actuación en las aulas, efectivos para el desarrollo de las destrezas del emprendedor en nuestros alumnos es complejo puesto que, a pesar del intento de unificar los criterios respecto a qué evaluar, los autores de los estudios más recientes tienen división de opiniones, que dificultan la medida de esta variable y la estimación de su desarrollo cuando se diseñan programas de intervención" (Caballero, Guillén y Jiménez, 2017, p.8),

Y es este motivo el que nos alienta a proponer modos de desarrollar la competencia emprendedora en etapas iniciales, y no solo las superiores en aras de buscar su inserción laboral, a través de la propuesta que ofrecemos con este trabajo que presentamos.

2. PROPUESTA PRÁCTICA PARA EL TRABAJO DE LA COMPETENCIA EMPREDEDORA EN UN AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

La inclusión de la mentalidad emprendedora en todas las etapas educativas ha sido objeto de interés en el contexto internacional en la última década, tal y como publicaba el Ministerio educación en 2010 (González-Tejerina y Vieira, 2021).

Por ello, y en coherencia con todo lo expuesto hasta ahora, entendemos que el aula de infantil es un escenario con posibilidades para trabajar la competencia emprendedora, pero sin quedarnos solo en el tradicional trabajo de orientación profesional que se centraba en trabajar el reconocimiento de las profesiones, pero sin mayor profundización.

Consideramos que también es una oportunidad para conocerse a uno mismo y los propios intereses y potencialidades, lo que a los educadores les puede servir como punto de arranque para "educar en la carrera", y para desarrollar la capacidad para superar dificultades. Y como no, el gusto por un trabajo bien hecho que imprima el modo de proceder, con un constante afán de superación, sentando para ellos y ellas las bases para el esfuerzo y la realización profesional. De igual modo, es el momento para la Educación de Género, evitando los estereotipos que puedan condicionar sus decisiones futuras o manera de actuar. E inmersos en esa tarea educativa, iremos desarrollando en los alumnos el hábito de comportamiento emprendedor y una cultura de emprendimiento (Damián, 2015).

Según Damián (2015, citando a MIC y T-MEyC (2003)), los valores que promueven la educación en emprendimiento son los que se describen a continuación:

2.1. Valores Personales

- Creatividad: facilidad para imaginar nuevas ideas y proyectos, proponer soluciones originales y saber analizar e investigar
- Autonomía: desarrollar tareas y actividades sin una supervisión inmediata, elegir entre varias opciones y tomar iniciativas y decisiones
- Confianza en uno mismo: percibirse de forma positiva, apostar y confiar en las propias aptitudes, capacidades y posibilidades
- Tenacidad: constancia y tesón en aquello que se emprende, acciones en la idea de perseverancia y de llegada a término
- Capacidad para asumir riesgo: predisposición a actuar con decisión ante situaciones que requieren cierto arrojo por la dificultad que entrañan

2.2. Valores Sociales

- Liderazgo: implicar e influir en los otros y contar con sus cualidades personales, conocimientos y habilidades.

- Espíritu de equipo: capacidad para trabajar en estrecha colaboración con otros, compartiendo objetivos y métodos de actuación.

- Solidaridad: aceptar y sentirse responsable de las elecciones de los demás

Damián y Cobos (2022), hacen mención específica a lo que se conoce como las habilidades blandas:

> "son las habilidades socio-emocionales que pertenecen al área del comportamiento o que surgen de los rasgos de la personalidad como pueden ser aspectos tales como apertura a nuevas experiencias, trabajo en equipo, perseverancia de largo plazo, y autocontrol de corto plazo" (p.38),

Dichas habilidades blandas, nos aportan nuevos indicios de actividades que podemos trabajar con los niños.

Por otro lado, Marina (2010) explica que "el término emprender significa iniciar una acción difícil" (p.59), y precisamente, impulsados por esta dificultad identificada y por la desconfianza que este mismo autor asegura que en el mundo educativo suele provocar la aparición de los conceptos pedagógico-legales que son producto de los cambios de la legislación (p.50), nos disponemos a facilitar un listado de acciones para el entrenamiento de esta competencia redactada en la LOMLOE (2020) y que, por primera vez, tiene incidencia en la etapa de Educación Infantil.

Para tal fin, nos basamos en los 4 atributos competenciales para el emprendimiento anteriormente descritos, que Guillén y Jiménez (2022) identifican y de los que se derivan las siguientes actividades y situaciones de aprendizaje que exponemos a continuación:

2.3. Desarrollo de soluciones

- Resolver casos prácticos sencillos, que pueden versar sobre situaciones planteadas por el docente o bien aprovechar cuestiones propuestas o trabajadas en el propio currículo.

- Proponer juegos para desinhibirse, que les permitan adquirir habilidades sociales de comunicación y de relaciones con sus iguales, así como con el adulto.

- Establecer dinámicas de grupo para crear equipo, donde deban tomar decisiones ante situaciones planteadas y las cuales requieran del consenso de todos, respetando las opiniones, asumiendo errores y admitiendo otras propuestas que mejoren las suyas.

- Generar debates sobre temas que les conciernan o interesen para que puedan generar opinión, y así trabajar la comunicación, el respeto, el turno de palabra, el pensamiento crítico…

- Plantear situaciones a negociar y en las que tengan que llegar a acuerdos, para así trabajar la asertividad como habilidad principal. Las negociaciones pueden versar sobre decisiones en cuanto a fechas para realizar una prueba, el día para realizar una excursión, el lugar para realizar una salida del centro…

- Instarles a gestionar su tiempo, proponiendo que se organicen para llevar a cabo alguna actividad en el día y que requiera de varias fases o partes. Se puede tratar de una actividad de clase propuesta por el profesor o la profesora que, al finalizarla, coincida con la salida al comedor, lo que conlleva prever el tiempo necesario de preparación para ello, es decir, además de finalizar la actividad en tiempo y forma, también el lavado las manos, y una vez finalicen el tiempo de comedor, y antes de la vuelta a clase, el lavado de dientes... O bien, acordar entre profesor/a y alumnos/as, cómo se va a desarrollar la mañana de trabajo en el aula.

2.4. Identificación de oportunidades

- Organizar charlas informativas de profesionales, entre los que se pueden contar con los padres y madres del alumnado, pero también con personal externo al centro.

- Cumplimentación de cuestionarios orales que les faciliten el conocimiento de sus propios gustos, intereses, habilidades... incluso a describirse a sí mismos y sus potencialidades. Es decir, a conocerse mejor.

- Realizar un análisis de las profesiones de las personas más cercanas a su entorno, para entender cuál es su cometido,, qué aportan a la sociedad, qué ventajas identifican…

- Realizar visitas a comercios y negocios de la zona, con el objetivo de que identifiquen y pongan en común aspectos de mejora a partir de cuestiones tipo: qué han echado en falta, cómo les hubiera gustado que le tratasen, cómo lo mejorarían…

2.5. Aprendizaje del fracaso

- Elaborar sencillos proyectos de investigación sobre casos concretos a solucionar y propuestos por el profesor, para que estén ajustados a su edad e intereses, como por ejemplo: "La librería del barrio va a cerrar ya que se compran muy pocos cuentos…". "Al parque de enfrente no van niños ni niñas porque les resulta aburrido…" Y a partir de esas situaciones plantear: ¿Qué se puede hacer?, ¿Se puede transformar en otra cosa?, ¿Se puede incluir algo?, ¿Cómo ayudaríamos a los niños y las niñas del barrio?...

- Exponer diferentes situaciones que ocurren en casa en las que papá y mamá se enfadan, para a partir de ellas aportar las razones que hayan podido derivar en esa inconformidad, así como mod9os de solucionarlo, y el aprendizaje que se ha derivado de dicha situación.

- Leer y realizar sencillos trabajos sobre el papel de la mujer en la historia, ya sea del área de las ciencias, las artes, la literatura... y que tuvieron que defenderse o que demostrar su valía.

2.6. Conciencia empresarial

- Visitar las empresas más representativas del contexto económico en el que se ubica el centro escolar, por ejemplo: una granja escuela, una fábrica de productos, un entorno de oficina en una empresa…

- Estructurar y poner en marcha planes de negocio que hayan ideado con la ayuda del profesor o la profesora, y que sean de especial interés para ellos, o de los que tengan conocimientos porque alguien de su familia lo ha puesto en marcha.
- Explicar a los compañeros/as los negocios familiares, aportando datos a través de las preguntas orientativas que le realice el/la profesor/a, y también de las de sus propios compañeros y compañeras.
- Llevar a cabo un proyecto ideado entre todos y en el que deban identificar roles y funciones de cada uno para llevarlo a cabo.
- Representar ciertas funciones y tareas más relevantes de algunas de las profesiones más significativas de los distintos grupos ocupacionales.

Con este trabajo de entrenamiento de las habilidades y la conciencia emprendedora, se estarán trabajando cuestiones muy relevantes para el desarrollo en la infancia y que por extensión, durante la adolescencia y edad adulta, tendrán repercusiones muy positivas, siendo las más destacadas la creatividad, la capacidad de tomar iniciativas y liderazgo, perder el miedo al fracaso para transformarlo en un oportunidad, la resiliencia, el sentido de las responsabilidad y, por supuesto, hablar en público.

En todo este contexto de metodologías activas para el alumnado, es importante la implicación del profesorado tal y como hemos venido señalando, mediante su guía y orientación, y siempre en un entorno de educación personalizada y adaptada a sus intereses y necesidades, y bajo el paraguas de una práctica docente basada:

> "O en el aprendizaje activo, consistente en promover el compromiso del alumnado hacia su propio aprendizaje, siendo el trabajo grupal, los grupos de discusión, la cooperación y la reflexión los que adquieren relevancia fundamental. A nivel evaluativo, el alumnado es partícipe en los procesos de evaluación, utilizando las tecnologías de la información y de la comunicación tanto para este propósito, como para generar entornos virtuales de aprendizaje. O en la activación cognitiva, asociada al uso de estrategias capaces de desafiar a los estudiantes para motivarles y estimular capacidades de orden superior como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la toma de decisiones. Esta estrategia

permite al alumnado, además de fomentar la búsqueda de soluciones creativas y alternativas de resolución de problemas, la comunicación de sus resultados de aprendizaje tanto con sus docentes, como con sus compañeros" (TALIS (MEFP, 2020; OCDE, 2016, citado por Gonzalez, 2023, p.44).

3. CONCLUSIONES

El presente trabajo pretende enforcar y resaltar la importancia de prestar especial atención al fomento del espíritu emprendedor, mediante propuestas de investigación-acción que incluyan el emprendimiento en las prácticas educativas.

Debemos desechar la idea de que emprender es algo exclusivamente relacionado con el mundo empresarial, pues la actitud emprendedora consiste en tratar de poner solución de una manera creativa a problemáticas que te puedes encontrar en diferentes ámbitos como en casa, en la calle o en el propio colegio y que, por tanto, esta competencia se puede fomentar a cualquier edad, contexto y desde cualquier asignatura o área.

Además, el aprendizaje de las competencias básicas, "no está limitado al período escolar, sino que tiene que abarcar la vida entera, por eso está relacionado con los programas de «habilidades para la vida»", tal y como se especifica en el Report of the Interagency Working Group on Life Skills en EFA, Education For All de la UNESCO, 2004, citado por Marina (2010, p.54)

Por tanto, es fundamental reconocer que la competencia emprendedora, no se limita tampoco al período escolar, sino que es un proceso continuo que abarca toda la vida, para lo que es importante diseñar programas educativos que promuevan el aprendizaje permanente y el desarrollo de habilidades para la vida, alineados con las necesidades cambiantes del mercado laboral y la sociedad en general, especialmente para los alumnos y alumnas de educación infantil, quienes acaban de comenzar su recorrido académico.

De esta manera, y coherentes con la normativa educativa (LOMLOE, 2020), se fortalecerá la adquisición de competencias transversales que preparen al estudiantado para el futuro laboral, promoviendo una

educación superior integral y alineada con las demandas del mercado sociolaboral, con el convencimiento de que probablemente con un mayor número de iniciativas que potencien esta faceta en las edades más tempranas, el panorama será diferente.

Por ende, queremos hacer hincapié en que nuestras propuestas se basan en un enfoque práctico e interdisciplinario, que integra el emprendimiento en diversas actividades y áreas de aprendizaje. Los casos prácticos, los juegos, los debates y las charlas informativas son herramientas efectivas para fomentar la creatividad, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico, elementos esenciales para el desarrollo de competencias emprendedoras en los alumnos y alumnas de educación infantil.

Para enriquecer la experiencia educativa y preparar a los estudiantes para el mundo laboral, es fundamental establecer alianzas con el ámbito profesional. Las visitas al ámbito profesional y la participación en charlas con emprendedores, autores de cuentos, de teatros, de canciones, youtubers educativos, etc., para esta etapa educativa, brindan a los/as estudiantes la oportunidad de conocer de primera mano la realidad laboral y adquirir perspectivas valiosas sobre el emprendimiento y las competencias requeridas en el mercado actual.

En definitiva, planteamos integrar acciones que fomenten el emprendimiento en las prácticas educativas, fundamentadas en una visión integral que reconoce su importancia en diversos contextos de la vida, y se materializan a través de actividades prácticas, interdisciplinarias y en colaboración con el ámbito profesional, con el objetivo de preparar a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI y promover una educación, en todas las etapas educativas, integral y alineada con las demandas del mercado sociolaboral.

Concluimos que la promoción del espíritu emprendedor no debe limitarse únicamente al ámbito empresarial, sino que debe abordarse de manera holística, reconociendo que la actitud emprendedora puede aplicarse en diversas situaciones cotidianas. Esta perspectiva amplia y multidimensional del emprendimiento, fomenta la creatividad, la resiliencia y la capacidad de encontrar soluciones innovadoras a los desafíos presentes en cualquier entorno, que, como docentes en educación

infantil, debemos considerar a la hora de planificar y programar nuestras situaciones de aprendizaje para nuestro alumnado, ayudándoles a superar retos acordes a su edad biológica y madurativa.

4. REFERENCIAS

Arruti, A. y Paños, J. (2019). Análisis de las menciones del grado en Educación Primaria desde la perspectiva de la competencia emprendedora. Revista Complutense de Educación, 30(1), 17-33. http://dx.doi.org/10.5209/RCED.55448

Caballero, P.A., Guillén, E. y Jiménez, P. (2017). El emprendimiento como propuesta de cambio y herramienta clave para acercar la formación universitaria a la realidad social del mercado laboral. Actas del Simposio Internacional "El desafío de emprender en la escuela del siglo XXI" (SIEMPRE 2017), diciembre 18-19, Sevilla, España. https://hdl.handle.net/11441/74091

Caballero, P. A., Jiménez, P. y Guillén, E. (2019). Aprender a emprender bajo el binomio familia-escuela. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 22(3), 139-154. https://revistas.um.es/reifop/issue/view/16961

Caballero, P.A., Guillén, E. y Jiménez, P. (2017). El emprendimiento como propuesta de cambio y herramienta clave para acercar la formación universitaria a la realidad social del mercado laboral. Actas del Simposio Internacional "El desafío de emprender en la escuela del siglo XXI" (SIEMPRE 2017), diciembre 18-19, Sevilla, España. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6409005

Damián, J. y Cobos, L. (2022). Educación emprendedora y competencias transversales: una propuesta para la educación primaria. Estudios Pedagógicos XLVIII(1), 33-50, http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100033

Damián, J. (2015). ¿Pueden los niños adquirir y aplicar conocimientos de emprendimiento? El caso del subprograma, mi primer empresa: "emprender jugando". Revista Electrónica Nova Scientia,15 (7)(3), 389–415. https://www.scielo.org.mx/pdf/ns/v7n15/2007-0705-ns-7-15-00389.pdf

Giler, R.D., Vélez, H.T. y Mejía, M.M. (2023). El teatro infantil en el desarrollo emocional de niños y niñas de 3 a 5 años. 593 Digital Publisher CEIT, 8(2), 221-231. https://doi.org/10.33386/593dp.2023.2-1.1633

González, S. (2023). La competencia emprendedora en la educación obligatoria. Tesis doctoral, Universidad de León.

González-Tejerina, S. y Vieira, M.J. (2021). La formación en emprendimiento en Educación Primaria y Secundaria: una revisión sistemática. Revista Complutense de Educación, 32(1), 99-111. https://dx.doi.org/10.5209/rced.68073

Guerrero, M., y Urbano, D. (2019). A research agenda for entrepreneurship and innovation: the role of entrepreneurial universities. A research agenda for entrepreneurship and innovation, 44, 1347–1366. https://doi.org/10.1007/s10961-019-09736-x

Guillén, E. (2020). La competencia emprendedora en la educación universitaria y su instrumento de medida. Tesis doctoral. Universidad Camilo José Cela, Madrid.

Guillén, E. y Jiménez, P. (2022). Diseño de un instrumento de medición de la competencia emprendedora en la educación universitaria. Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Información, RISTI (E50)05, 21-35. https://www.risti.xyz/issues/ristie50.pdf

Guillén, E. y Jiménez, P. (2020). La enseñanza de la competencia emprendedora. Estado de la cuestión en la universidad española, 87-105. En Sola, T., García, M., Fuentes, A., Rodríguez-García, A.M. y López, J. (Eds). Innovación Educativa en la sociedad Digital. Editorial DYKINSON.

Hernández, A.S.J., Arboleda, M.V., Pereira, E.M.R., Pinilla, R.S.C., Ramírez, C.J.C., Sánchez, M.A.M., Muñoz, J.C., Vallejo, A.P., Torres, L.H. y González, T.M.P. (Eds.) (2022). Participación, innovación y emprendimiento en la escuela. (1st, 11/23/22 ed.). Dykinson https://doi.org/10.2307/j.ctv36k5dxk

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf

Lloja, H., Chugnas, E.S., Tello, Z. y Cruz, J.J. (2021). Intención emprendedora: percepción desde los estudiantes universitarios. Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo, 12(4), 269-281. https://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.12.4.563

López, J., Pozo, S., Fuentes, A., y Rodríguez-García, A.M. (2019). Análisis del desempeño docente en la educación para el emprendimiento en un contexto español. Aula abierta, 48(3), 321-330. https://pdfs.semanticscholar.org/2f57/4a9f5fe1a321c255c2c42dc4c788693a807e.pdf

Marina, J.A. (2010). La competencia de emprender. Revista de Educación, 351. Enero-Abril, 49-71. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:82d1c9ed-b4e2-413f-a2f6-972e08c2abc4/re35103-pdf.pdf

Montes de Oca, Y., Barros, C.I. y Castillo, S.N. (2022). Metodología de investigación en emprendimiento: Una estrategia para la producción científica de docentes universitarios. Revista de Ciencias Sociales (Ve), 8(2), 381-390. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28070565025

Otero, A., Vélaz de Medrano, M.C. y Expósito, E. (2021). Reforzar las competencias docentes en Educación Infantil: una mirada desde las actividades del aula. Revista de educación. 393, 181-206.http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-490

Ouchar, M.M. y González, C.C. (2022). Estrategias para promover la creatividad en alumnos de la educación superior. ScientiAmericana Revista Multidisciplinaria, 9(1), 63-80. DOI:10.30545/scientiamericana.2022.ene-jun.6

Piaget, J. y Inhelder, B. (2015). Psicología del niño. Ediciones Morata.

Rodríguez, J. y Cruz, P. (2020). De las competencias básicas a las competencias claves en Educación Infantil. Comparativa y actualización de las competencias en el currículum. Propósitos y Representaciones, 8(1). http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.366

Salinas, J. (2022). Agencia del estudiante, competencia emprendedora y flexibilización de las experiencias de aprendizaje. RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa, (12), 64–75. https://doi.org/10.6018/riite.524341

Sánchez, J.C. y Williams, T.A. (2021). Perceived self-efficacy and entrepreneurial intentions: An integrative review and future research agenda. Journal of Business Venturing Insights, 15.

Tinoco, O. (2014). Medición de la Capacidad Emprendedora de ingresantes a la Facultad de Ingeniería Industrial de la UNMSM. Industrial Data, 11(2), 018-023.

REALIDAD Y SIMULACRO DE LA FELICIDAD EN EL MUNDO GLOBALIZADO

RONULFO VARGAS CAMPOS
Universidad de Costa Rica

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo aborda el tema de la felicidad en el mundo contemporáneo desde la ética aristotélica de las virtudes y la teoría de la hiperrealidad de Jean Baudrillard. El planteamiento gira en torno a la desvirtualización del concepto aristotélico de la felicidad para expresarlo en calidad de simulacro, como insumo para la continuidad de la cultura del simulacro.

Nuestro propósito es contribuir al discernimiento de la realidad de la felicidad y su simulacro en el contexto del mundo contemporáneo, a fin de actualizar el tema como problema de la reflexión ética, política y antropológica. El simulacro de la felicidad es un constructo que ampara al consumo ostensivo: una función sistémica de la reproducción del capitalismo contemporáneo. La precesión de la apariencia de la felicidad a su realidad efectiva es el mecanismo por el cual el hedonismo mercantil sostiene la reproducción del modo de producción.

La vocación humana de trascendencia milita contra el conformismo. Cada ganancia de la condición humana suscita un impulso ascendente en procura de mayor progreso, pero las metas coyunturales de ese progreso pueden o no concretarlo de acuerdo con la ideación que lo justifique, a saber, la constelación de representaciones -nociones, conceptos, ideales y valores- que orienta la acción. Esta constelación puede constituir garantías epistemológicas para la consecución de objetivos, o bien ilusiones que los frustren. La felicidad es el concepto y el valor que epitomiza esa vocación humana de trascendencia, si bien puede indicar, paradójicamente, a lo contrario: el uso ilusorio, ideológico,

simulado, de este concepto para ligarlo a movimientos e ideaciones que lo tornan espurio y por tanto frustran su posibilidad real.

La concreción de todo ideal está ligada al discernimiento de su contenido, es decir, su teorización, el momento epistemológico que precede, como condición de posibilidad, al momento práctico. El discernimiento de la felicidad como posibilidad real implica, por tanto, la identificación de los sucedáneos que la bastardean. El simulacro de la felicidad en el mundo globalizado es uno de estos sucedáneos. Desde esta misma enunciación cabe identificar falsificaciones, pues el mundo globalizado no es el mundo real, sino un sucedáneo, desplegado como imagen globalmente difundida de un mundo cercado, domeñado y pacificado, no por el concurso de una ciudadanía cosmopolita, ni por esfuerzos internacionales o interestatales, sino por la acción mercantil de las empresas corporativas que diseminan en lugares geográficos estratégicos la producción de mercancías que hacen circular en todo el mundo, mediante estrategias publicitarias que promueven el consumo innecesario. El mundo globalizado no expresa la realidad, sino las expectativas de hegemonía económica y cultural mundial que ostentan estas corporaciones. Es una expectativa en buena parte ya cumplida, fundada en el arte de persuadirnos de que su visión de mundo es la nuestra, y que, adecuando nuestros hábitos de vida, interacción y consumo a las pautas que nos proveen, si ya no lo somos, seremos felices.

La pauta que proveen las corporaciones es el consumismo. Si el consumo fuera la pauta, esas corporaciones se mostrarían concernidas por el bienestar de sus consumidores, porque el consumo provee satisfacción a necesidades reales. El consumismo, en cambio, satisface las necesidades de un mercado basado en la sobre explotación de recursos y la sobre producción de mercancías para su sobre consumo. El consumismo es consumir lo innecesario; es proveer dinero a cambio de la ilusión de poseer bienes que nos harán felices. La realidad es que intercambiamos dinero por mercancías simbólicamente investidas para seducirnos y producirnos placeres efímeros: una euforia semejante a la narcosis. La felicidad no es una mercancía que se pueda comprar en el mundo globalizado. El mercado ofrece bienes que satisfacen necesidades humanas, bienes codificados bajo la forma abstracta de la

mercancía, que son intercambiables por dinero, la mercancía más general. La publicidad llega incluso a ofrecer la felicidad como mercancía, o recompensa por la adquisición de mercancías. Mercantilizar la felicidad es hoy la tendencia principal.

> La felicidad ya no es un simple objetivo secundario o un eslogan publicitario que acompaña a otros productos para atraer al comprador con experiencias efímeras de placer, alegría o evasión. Al contrario, la felicidad se ha convertido ella misma en el producto fetiche de una industria mundial y multibillonaria que gira en torno a la oferta y la demanda de un amplio catálogo de mercancías emocionales; esto es, servicios, terapias y productos manufacturados y consumidos como técnicas científicas para la gestión de los afectos con el fin de efectuar un cierto tipo de transformación psicológica y personal. (…) dichas mercancías se venden y consumen bajo el supuesto de que la felicidad personal es el activo más importante en el que uno puede invertir su tiempo y su dinero, asumiendo que las personas felices no solo son más saludables, completas, adaptadas y más productivas y exitosas, sino también y más fundamentalmente, mejores ciudadanos. (Cabanas e Illouz, 2019, p. 122).

La industria que torna la felicidad en producto fetiche banaliza las grandes ideas como premisa y meta a la vez de la difamación de las grandes causas en beneficio de la única causa inconfesable: la perpetuación de la actualidad capitalista como eterno presente.

Aristóteles concibe la felicidad como sumo bien, y pese a que entendió la necesidad de sustento material para la consecución de la vida feliz, no comprendía la felicidad como efecto inmediato del consumo material ni esperaba encontrarla como producto en el mercado. Para Aristóteles, la autarquía es atributo de la felicidad; por ende, no es un bien delegado a otra cosa, sino bien supremo.

> Consideramos suficiente lo que por sí solo hace deseable la vida y no necesita nada, y creemos que tal es la felicidad. Es lo más deseable de todo, sin necesidad de añadirle nada; pero es evidente que resulta más deseable, si se le añade el más pequeño de los bienes, pues la adición origina una superabundancia de bienes, y, entre los bienes, el mayor es siempre más deseable. Es manifiesto, pues, que la felicidad es algo perfecto y suficiente, ya que es el fin de los actos. (*Eth. Nicomaquea*, 1097b14)

Aristóteles afirma de la felicidad que es "lo más deseable", a saber, en su primera aproximación, la felicidad es deseo. El deseo expresa la necesidad de acceder a un bien del que se carece. Si se desea la felicidad

es porque se vive la experiencia de lo opuesto. El deseo indica una carencia a la vez que una posibilidad.

> El Deseo es la presencia de una ausencia, no es (…) una realidad empírica: no existe de manera positiva en el Presente natural (…) es, por el contrario, como una cavidad o un «agujero» en el Espacio: un vacío, una nada. (…) para que el Deseo se realice, este debe relacionarse con una realidad; pero no puede relacionarse con ella de manera positiva. (…) la realidad del Deseo procede de la negación de la realidad dada (…) lo real negado es lo real que ha dejado de ser. (Kojève, 2013, p. 420)

En su dimensión primaria, por ende, la felicidad en tanto que deseo es una denuncia de la precariedad actual de la condición humana y un reclamo por la superación posible de esa precariedad.

2. OBJETIVOS

2.1. Distinguir la felicidad como problema de la reflexión ética, política y antropológica, que remite a procesos socio-históricos en los que se dirimen esfuerzos para transitar desde posibilidades reales que son deseables a realidades actuales que evidencian el progreso humano.

2.2. Recusar el simulacro contemporáneo de la felicidad como consigna ideológica que ampara la reproducción de un statu quo que reprime las posibilidades reales de la felicidad en el mundo contemporáneo.

3. METODOLOGÍA

Esta es una investigación con fundamento documental que recurre al enfoque cualitativo. Hacemos una lectura analítica de fuentes primarias en torno a la teoría aristotélica de las virtudes, desde la cual surge el concepto de felicidad que emplearemos para contrastarlo con el objeto de nuestra crítica, a saber, el simulacro de la felicidad, de acuerdo con la teoría de la hiperrealidad de Baudrillard. Cotejamos ambas aproximaciones para comprobar que el tratamiento de Baudrillard es crítico, en la medida en que su teoría de los simulacros pretende develar un uso espurio de los conceptos, según el sentido legítimo que adquieren desde planteamientos teóricos clásicos.

4. DISCUSIÓN

H Contra las apariencias, el mundo globalizado no es el mundo real. La globalización que se emprende bajo ideología neoliberal pretende entronizar la certeza de un mundo globalmente conquistado por el capital en beneficio de una población que satisface sus necesidades a través del consumo mercantil. El mundo globalizado, en calidad de ilusión, es el mundo de Próspero, el protagonista de *La tempestad*, quien, mediante la magia, ha dado forma a la isla donde vive su destierro. Recordemos que cuando su hija Miranda, que no conoce otra realidad más que la formada por la magia de su padre, contempla a personajes venidos del continente, exclama "Oh, ¡nuevo mundo maravilloso!"

> How many goodly creatures are there here!
>
> How beauteous mankind is! O brave new world (Shakespeare, 1999, p. 275)

El contacto con el mundo real le parece irreal. Igual que a los prisioneros que escaparan de la caverna, en la famosa alegoría de Platón (*República*, 514a), el mundo real les parecería irreal, ya que estaban acostumbrados a no ver otra cosa que sombras, representaciones de objetos, en vez de los objetos reales que sus carceleros manipulaban a sus espaldas. Al prisionero que primero escapa de la caverna, la contemplación del mundo soleado le deslumbra, nos dice Platón. Podría exclamar lo mismo que Miranda. Pero poco a poco acostumbra su vista a la nueva realidad, y descubre que no era nueva, que siempre había estado ahí, pero que había sido reemplazada por apariencias. La superación de las apariencias es ya un acto de liberación, que eventualmente encaminará al exprisionero hacia su felicidad, pues la felicidad es el objetivo, el fin supremo, que moviliza la inteligencia y la acción humana de quien ya ha dado pasos en ese sentido.

La superación de las apariencias es entonces un acto de liberación que da cuenta de la libertad como facultad humana que se expresa en la acción. Pero esa liberación es también un avance del conocimiento, a través del ejercicio del pensamiento crítico, lúcido, racional, que sopesa los fenómenos y los traduce en conceptos, conceptos que dan cuenta de

esos fenómenos, de su génesis, su contexto y tendencias. Su contenido sociohistórico.

La alegoría de la caverna es algo más que una invención literaria de Platón. Es un texto que pertenece a una obra filosófica con pretensiones de transformación social, para lo cual parte de un diagnóstico del estado actual de la condición humana. En efecto, Sócrates anuncia el relato con esas palabras. De manera que los simulacros de realidad se remontan a Platón y seguramente a intelectuales que le precedieron en su denuncia y advertencia de que la difusión de apariencias engañosas es el ardid usual de la autodepredación humana. En el siglo XIX, Marx llamó fetiches a esos simulacros de realidad, en su presentación del fenómeno del fetichismo de la mercancía:

> La forma de mercancía y la relación de valor entre los productos del trabajo en que dicha forma se representa, no tienen absolutamente nada que ver con la naturaleza física de los mismos ni con las relaciones, propias de cosas, que se derivan de tal naturaleza. Lo que aquí adopta, para los hombres, la forma fantasmagórica de una relación entre cosas, es sólo la relación social determinada existente entre aquéllos. De ahí que para hallar una analogía pertinente debamos buscar amparo en las neblinosas comarcas del mundo religioso. En éste los productos de la mente humana parecen figuras autónomas, dotadas de vida propia, en relación unas con otras y con los hombres. Otro tanto ocurre en el mundo de las mercancías con los productos de la mano humana. A esto llamo el fetichismo que se adhiere a los productos del trabajo no bien se los produce como mercancías, y que es inseparable de la producción mercantil. (Marx, 2017, p. 89)

En el siglo XX, a esos fetiches, a esas imágenes que son apariencias engañosas que ocultan y reemplazan a la realidad, Jean Baudrillard las llamó simulacros, es decir simulaciones de objetos reales, que desplazan, en la percepción y en la consciencia, a los objetos reales. La *hiperrealidad* es una realidad simulada, colocada por encima y en sustitución de la realidad que se daría a la consciencia de no ser precedida por los simulacros que la reemplazan a modo de nuevas sombras platónicas.

> Los hechos no tienen ya su propia trayectoria, sino que nacen en la intersección de los modelos y un solo hecho puede ser engendrado por todos los modelos a la vez. Esta anticipación, esta precesión, este cortocircuito, esta confusión del hecho con su modelo (ya sin desviación de sentido, sin polaridad dialéctica, sin electricidad negativa, implosión de polos

> opuestos), es la que da lugar a todas las interpretaciones posibles, incluso las más contradictorias, verdaderas todas, en el sentido de que su verdad consiste en intercambiarse, a imagen y semejanza de los modelos de que proceden, en un ciclo generalizado (Baudrillard, 1978, p. 37).

El simulacro es la forma en que los agentes económicos y políticos disponen la información para que la percepción social acepte esa forma como la realidad. Simulacros son los amigos de Facebook, los chats de Whatsapp, las interacciones humanas a través de Twitter, una corporación que Elon Musk adquirió por 44 mil millones de dólares, según sus declaraciones, "para que la civilización tuviera una plaza común digital" (Redacción BBC News Mundo, 2022). Éste es el simulacro de la filantropía personificado por el multimillonario sudafricano. Simulacros son las compras en línea en Amazon, Amazon misma es un simulacro de almacén, porque no está físicamente en ninguna parte. Simulacros son los modelos de familia, amistad, romance y aventura a que nos expone el cine, la televisión, el streaming. Baudrillard define el verbo simular como *fingir tener lo que no se tiene* (pág. 8), como el miserable que aparenta ser dichoso. La imposición saturante de simulacros y nuestra exposición a ellos tiende a desplazar la realidad concreta en que vivimos para reemplazarla por lo que Baudrillard llama una *hiperrealidad*, una realidad artificial, virtual, fantasiosa, pero impuesta por encima de la realidad concreta.

Tras eso no hay ninguna conspiración, como ya sabían Platón y Marx. También Aristóteles, quien hablaba de los bienes aparentes. Detrás de la elaboración de simulacros, y de su precesión a objetos, está el sistema económico con sus necesidades sistémicas, que no son necesariamente las necesidades humanas. Si Baudrillard revisita la oposición entre apariencia y realidad es porque las actuales tecnologías de la información y la comunicación, al servicio del mercado, es decir de las corporaciones que las poseen, han perfeccionado la ilusión al grado que en la consciencia la realidad objetiva se difumina.

El mundo globalizado no es real, porque el mundo no está globalizado. No al menos por lo que respecta a la imagen de globalización que promueven aquellas corporaciones. La globalización sí es, en cambio, un proceso real, que consiste en la colonización humana del globo

terráqueo. Consiste en el ser humano convirtiendo al planeta en su hábitat, su casa. Dándole forma humana a su entorno. Es un proceso que comenzó con nuestra emigración prehistórica desde la cuna africana, en procura de nuevos espacios vitales, a saber, entornos que ofrecieran insumos para una supervivencia con aspiración de vida buena. Desde esta perspectiva, la globalización alude al despliegue de la vida humana. Pero esta quizá también sea una imagen deformadora de la dinámica sociohistórica. Porque podría dar a entender que la convivencia humana es sencilla, armoniosa, consensual, pero nada de eso expresa la condición humana efectiva, que es agonista. Immanuel Kant hablaba de la insociable sociabilidad del ser humano, porque no podía prescindir de los demás, dada su condición de insuficiencia, de carencialidad, de precariedad. Ningún individuo aislado se basta a sí mismo, pero pese a ese hecho, tiene objetivos personales que no son inmediatamente consensuales. Todo individuo tiene su egoísmo, que le hace recelar de la relación con otros, aun cuando inevitablemente la requiera. Pero en esa apertura a los demás, el individuo se descubrirá altruista, verá que, en definitiva, la consecución de sus fines privados es una posibilidad derivada de la colaboración con los demás y del interés personal por la consecución de fines compartidos. El bienestar, la vida buena, la prosperidad, aquello que Aristóteles llamó eudaimonía, revela un contenido sociohistórico y político, porque es en la ciudad, o sea la comunidad organizada como Estado, donde puede cobrar realidad institucional y práctica la aspiración humana y ciudadana de bienestar. Lo que Aristóteles llamó eudaimonía tradicionalmente se ha traducido al castellano como felicidad. Para responder en qué consiste y cómo se concreta, Aristóteles escribió tratados de ética, pero también de política y de metafísica, de poética, retórica y física. Pues la eudaimonía -felicidad- tiene alcances en todos esos ámbitos. La felicidad aristotélica es un concepto transversal, un concepto que porta contenido ético, pero lo deriva de la política, la economía, la poética y la retórica, y encuentra su fundamentación más radical en la metafísica, la filosofía primera. El contenido metafísico u ontológico de la felicidad está asociado a la entelequia, que Aristóteles define como la finalidad a la que está orientado el desarrollo del ente. Todo ente se mueve hacia un fin en virtud de su potencia.

A propósito de la "insociable sociabilidad" (Kant, 1978, p. 46), a propósito del conjunto de vicios y virtudes que acumula la condición humana y de la sustancia sociohistórica de la globalización como proceso real, quiero recordar que uno de los momentos más significativos de ese proceso lo constituyó la experiencia de arribo de Europa a tierras que luego se llamaron América. Una experiencia traumática de conquista y colonización, que arrasó culturas y sociedades originarias para imponer la cultura de la modernidad occidental. Es decir, que la globalización, en su despliegue sociohistórico, puede expresarse con violencia, puede dar lugar a crímenes y latrocinios, en el movimiento paradójico, por su apariencia de intento fallido, de hacer del planeta un hogar para la humanidad y un lugar para el despliegue de sus posibilidades.

Entre los siglos XX y XXI, la globalización dio un paso trascendental con el desarrollo exponencial de las TICS, las tecnologías de la información y la comunicación, y con el empoderamiento que la posesión y el uso de esas tecnologías depararon a ciertos actores sociales. La globalización es un proceso inconcluso: el mundo no termina de globalizarse. Bajo la premisa de que otra globalización es posible, movimientos alternativos a las acciones colonizadoras del mercado se expresan como la oposición radical a una forma de colonialidad que imprime una impronta deshumanizadora y frustra los auténticos esfuerzos de seres humanos por realizarse como personas humanas. Porque en eso consiste la felicidad, según Aristóteles. Lo explica mediante una argumentación que procuraré sintetizar. Antes, una cita muy elocuente de Fernando Aramburu:

> Opino que la felicidad genuina consiste en la conciencia de la superación del infortunio. Sin una dosis de sufrimiento no se produce la felicidad en cualquiera de sus múltiples variantes. Ser feliz no es estar quieto siendo feliz. No hay un absoluto de la felicidad. No hay felicidad en sí. La felicidad es aquí y ahora. Estaba y ya no está, y por tanto uno ha de suscitarla de nuevo, si la desea disfrutar. A lo mejor les propongo el tema a mis alumnos el primer día después de las vacaciones. El grado sumo de la felicidad no son, a mi juicio, el hecho venturoso, el instante del orgasmo, el deseo cumplido ni el orgullo satisfecho, aunque algo de felicidad reside en todo ello. A mi modo de ver, la felicidad se asemeja a aquello que escribió no me acuerdo qué novelista: el resultado, con consecuencias físicas y mentales altamente gozosas, de introducirse una piedra en el zapato, caminar un kilómetro soportando el dolor y, ¡momento crucial!, descalzarse. (Aramburu, 2022, p. 65)

Si bien son palabras del personaje de una novela, son elocuentes respecto de la visión aristotélica de la felicidad.

Aristóteles comienza su *Ética Nicomáquea* con una afirmación. Dice: "Todo arte y toda investigación e, igualmente, toda acción y libre elección parecen tender a algún bien" (1094a). Los fines de nuestras acciones son bienes, reales o aparentes. Actuamos para obtenerlos, en la creencia de que van a mejorar nuestra existencia. Y lo harán si son bienes reales y logramos alcanzarlos. El mayor bien de todos, dice Aristóteles, es la felicidad. Pero en qué consiste es la pregunta que orienta toda la ética aristotélica, y no le bastará la ética: tendrá que recurrir a la más amplia disciplina filosófica llamada por él filosofía primera, que habla del ser, de los entes, de su composición y su movimiento.

Para dilucidar la consistencia de ese bien mayor que todos, que es el fin supremo de la vida humana, y que Aristóteles llama eudaimonía (felicidad), es preciso determinar la identidad del destinatario de ese bien. Todas las acciones son emprendidas con miras a la consecución de un bien, o de aquello que lo parece. Aristóteles dice que lo que busca identificar no es la felicidad del zapatero, ni del panadero, ni del marinero, sino la felicidad del ser humano. Lo que brinda felicidad al ser humano está en consonancia con lo que el ser humano es, y Aristóteles dice que el ser humano es un animal con palabra:

> La razón por la cual el hombre es un ser social, más que cualquier abeja y que cualquier animal gregario, es evidente: la naturaleza, como decimos, no hace nada en vano, y el hombre es el único animal que tiene palabra. Pues la voz es signo del dolor y del placer, y por eso la poseen también los demás animales, porque su naturaleza llega hasta tener sensación de dolor y de placer e indicársela unos a otros. Pero la palabra es para manifestar lo conveniente y lo perjudicial, así como lo justo y lo injusto. Y esto es lo propio del hombre frente a los demás animales: poseer, él sólo, el sentido del bien y del mal, de lo justo y de lo injusto, y de los demás valores. (*Pol*., 1253a)

"Animal que tiene palabra" (*logos*) significa ser que razona, habla, se comunica, interactúa simbólicamente, desarrolla un mundo significativo, registra la historia en su memoria, la emplea para orientar sus acciones en su presente, y la proyecta a un porvenir transgeneracional. Todo eso significa ser "animal que tiene palabra". De manera que la

felicidad corresponde a aquello que mejor le convenga a esa especie de animal. La pregunta por la felicidad se reformula así: ¿qué es aquello que puede hacer feliz a un "animal que tiene palabra"? Y ¿Qué es aquello que puede hacerlo infeliz?

La eudaimonía (felicidad) es la plenificación de la existencia humana concreta, es decir, del ente humano: el individuo, en cuanto organismo psicosomático, y el ciudadano, en cuanto parte de un organismo político. La pregunta por la felicidad se vuelve metafísica cuando advertimos que estamos hablando de principios y procesos de constitución de la realidad de los entes. Al decir que la eudaimonía es la plenificación de la existencia humana concreta, introducimos una palabra, plenificación, que significa alcanzar la plenitud, o bien la realización, la autorrealización, de la existencia humana concreta: del individuo que es ente humano.

Los entes, las cosas, en la visión metafísica de Aristóteles, son sustancias compuestas de forma y materia. La materia es un principio metafísico que se caracteriza por la maleabilidad; en lenguaje aristotélico, la materia es potencia, es posibilidad de ser, de adquirir cualquier forma. Y la forma, a su vez, es un principio que se caracteriza por la actividad. En lenguaje aristotélico, la forma es energía: capacidad de dar forma a la materia. Entonces, el ente es una sustancia dinámica, porque se mueve para desarrollar su potencia, para transformarse en lo que pueda, según su materia. Porque la materia es posibilidad. Aristóteles entiende el movimiento como el tránsito de la potencia al acto, o sea la actualización o realización de las posibilidades dadas. Por ejemplo, ser un árbol es una posibilidad contenida en la semilla. La palabra en griego es entelequia, que es la consumación de las posibilidades contenidas en el ser que se desarrolla, el ser que alcanza el fin de su existencia, que se realiza o se plenifica. Desde la filosofía del ser, entonces, la felicidad es la entelequia humana: la consolidación de las posibilidades, el pleno desarrollo de las capacidades, el máximo ejercicio de las virtudes que el ser humano tiene como animal con *lógos*.

Desde la filosofía moral y desde la filosofía política, esa plenificación o autorrealización del bien del ser humano se consigue a base de capacitarse, o sea, desarrollar capacidades endógenas y adquirir otras

nuevas, que provienen de la interacción y la intervención de instituciones. Este es el planteamiento aristotélico en términos contemporáneos, en palabras de hoy, que debemos a la filósofa contemporánea Martha Nussbaum. Las capacidades son virtudes. Y la virtud (*areté*) es, por ejemplo, la valentía, la moderación, la generosidad, la prudencia, la sabiduría, etc. O sea, disposiciones conductuales. En otras palabras: buenas costumbres. Productos de buenos hábitos. Por tanto, dependen de la disposición individual para la buena acción. Adquirir buenos hábitos es cosa de deliberación y elección, que son operaciones mentales que realiza el individuo. Pero asimismo, adquirir buenos hábitos depende de la educación, de la cultura, de la condición socioeconómica, de una constelación de factores que proyectan la plenificación de la existencia humana concreta más allá del individuo; la colocan en la esfera pública, y la determinan no como un proyecto político, sino como el proyecto político: la felicidad del ser humano es la felicidad de la comunidad política. La eudaimonía (felicidad) es la vida buena, la vida que merece la pena vivirse, porque es una vida existencial y exponencialmente enriquecida.

5. CONCLUSIONES

La ambigüedad del término felicidad proviene de su permanencia en el espectro de la precariedad humana, que se amplía con la constatación de que nuestras interacciones son insuficientes para satisfacer a plenitud necesidades y deseos. no hay ciencia de la felicidad, pero sí es posible abordarla desde marcos teóricos filosóficos. La felicidad es objeto de la reflexión ética y a partir de ahí puede concatenarse con otras disciplinas, como la epistemología, la filosofía social y la estética, por mencionar algunas, y decantarse como concepto ligado a un sistema filosófico, con lo cual su equivocidad disminuye, aunque no desaparece, porque se hace concepto susceptible de interpretaciones. Desde la ética aristotélica de las virtudes, la felicidad como eudaimonía, como plenificación de la existencia concreta mediante la actividad orientada por la virtud, puede discernirse como horizonte de posibilidad. La felicidad contiene la dimensión trascendental que nos constituye como sujetos en la medida en que se trata de un anhelo universal, pero a la vez ambiguo, equívoco.

La distinción entre realidad y simulacro es crucial, pues afecta a la aprehensión del conocimiento que es insumo necesario para la resolución de problemas y el acceso a la vida buena. La aprehensión conceptual de la felicidad es un problema del mayor interés, dado que se trata del foco de la aspiración a la vida buena, y que lidiamos con un contexto mediático que promueve una imagen distorsionada de la realidad en general y de la felicidad en particular.

Los seres humanos no acabamos de liberarnos del espectro del destino mítico. Se trata de una patología de la civilización: la compulsión de repetición. Adorno y Horkheimer, en su *Dialéctica de la Ilustración*, y Marcuse en *Eros y civilización*, analizaron esta patología. Pero lo que atañe a nuestra civilización occidental moderna, no aplica a todos los individuos o grupos humanos. La ética aristotélica de las virtudes es un insumo para evadir ese círculo vicioso del destino y acceder al control de la propia existencia; la filosofía en general es un medio para la formación integral de la personalidad, de la que puede derivarse una vida plena. Más allá del destino está la libertad humana. Pero esto es algo que ya está contenido en el movimiento de superación del pensamiento mítico, con la resemantización que Heráclito hace del destino: "el carácter del ser humano es su destino" (DK B 119), a saber: Heráclito nos dice que el destino no está prescrito, sino que es resultado de las acciones que conforman nuestro ethos, es decir, en la medida en que mejor sepamos reflexionar nuestras acciones, estaremos forjándonos un destino apropiado, a saber, estaremos apropiándonos de nuestra existencia y orientándola hacia rumbos de realización personal.

La crítica a la inautenticidad de las producciones culturales es una constante en la historia del pensamiento, que responde a problemas recurrentes en la historia de las civilizaciones. Para nuestra sociedad occidental tardo-moderna resulta particularmente importante la crítica marxista de la mercantilización de la cultura debido a que centraliza el núcleo económico del efecto fetichista que reciben los productos del trabajo en el contexto del capitalismo. El modo de producción capitalista ostenta el poder mistificador de meter gato por liebre cuando opera la reducción de lo real al simulacro por arte de saturación mediática.

La felicidad concebida como mercancía adquiere, en esta sociedad occidental tardo-moderna, el atributo del fetiche, maximizado por el poder de la publicidad y sus tecnologías. La lucha contra la alienación comprende entonces luchar por la reivindicación del sentido auténtico de la felicidad: deseo, necesidad, reclamo y acción plenificadora.

La infelicidad es una desrealización: es el continuo de yerros por los cuales la existencia humana concreta se pauperiza. La felicidad y su opuesto son continuos prácticos, procesos, actividades en procura de un fin (télos) que es el bien verdadero, cuando es la felicidad, o el bien aparente que resultó falso, cuando es la infelicidad.

La felicidad es el ser humano siendo feliz, es decir, siendo, no estando. La felicidad no es pasión, sino actividad, una actividad que enriquece la existencia del animal con lógos. La felicidad no es alguien que ríe, la felicidad no es placer, no es euforia, pero puede albergar esos elementos en un ser humano que se hace mediante lo que hace. Eso que hace puede producirle risa, placer, euforia, pero también llanto, dolor, tristeza, sin dejar de ser feliz en su quehacer. La felicidad es un quehacer. El quehacer por el cual el ente humano se hace a sí mismo.

6. REFERENCIAS

Adorno, T. & Horkheimer, M. (1998). *Dialéctica de la Ilustración*. Trotta.

Aramburu, F. (2022). *Los vencejos*. Tusquets.

Aristóteles (1998). *Ética Nicomáquea. Ética Eudemia*. Gredos.

Aristóteles (1988). *Política*. Gredos.

Baudrillard, J. (1978). *Cultura y simulacro*. Kairós.

Cabanas, E. & Illouz, E. (2019). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Paidós.

Kant, I. (1978). *Idea de una historia universal en sentido cosmopolita*. FCE.

Kojève, A. (2013). *Lecciones sobre la Fenomenología del espíritu impartidas desde 1933 hasta 1939 en la École Pratique des Hautes Etudes*. Trotta.

Marcuse, H. (1981). *Eros y civilización*. Ariel.

Marx, K. (2017). El capital. Crítica de la economía política. Siglo XXI.

Mondolfo, R. (2007). *Heráclito. Textos y problemas de su interpretación*. Siglo XXI.

Platón (1988). *Diálogos IV*. Gredos.

Redacción BBC News Mundo (2022, 28 de octubre). "Elon Musk completa la compra de Twitter y despide a altos ejecutivos de la compañía." BBC En línea, https://www.bbc.com/mundo/noticias-63421417.

Shakespeare, W. (1999). *The Tempest*. Arden Shakespeare.

DANZA-TECNOLOGÍA Y LA PERCEPCIÓN DEL ESPACIO: EL IMPACTO DE PROYECCIONES Y MAPEO DE VIDEO EN LA PERFORMANCE

IOSHINOBU NAVARRO SANLER
Universidad Rey Juan Carlos
Instituto Universitario de la danza "Alicia Alonso"

1. INTRODUCCIÓN

En la era digital, la fusión entre la danza y la tecnología ha emergido como un campo de investigación artística, marcando el inicio de una era vanguardista en la expresión creativa. La incorporación de tecnologías como el mapeo de video y las proyecciones en la danza contemporánea han impulsado una revolución en la forma en que experimentamos y concebimos el espacio escénico, tanto en el público como en los creadores, transformando radicalmente la dinámica entre el movimiento, la luz y el entorno visual. Esta evolución no solo redefine el contexto en el que la danza ocurre, sino que también desafía nuestras nociones convencionales sobre cómo se interrelacionan el movimiento corporal y los elementos visuales en la creación escénica.

El foco de este estudio se sitúa en analizar cómo estas innovaciones tecnológicas remodelan el lienzo tradicional de la danza, amalgamando movimiento, luz y proyección para generar espacios escénicos dinámicos que amplían las fronteras expresivas del arte performático. El objetivo es explorar las consecuencias estéticas y perceptivas que esta integración de la tecnología provoca en la danza, poniendo especial énfasis en su influencia en el proceso creativo, la ejecución de las piezas y la experiencia del público.

La relevancia de este trabajo radica en su contribución a la comprensión de cómo la tecnología está redefiniendo el panorama de la danza

contemporánea, ofreciendo insights cruciales sobre el avance de las prácticas artísticas en el contexto digital actual. Mediante el examen de la interacción entre la danza y las nuevas tecnologías, esta investigación no solo enriquece el acervo académico en el ámbito de las artes escénicas, sino que también abre caminos hacia nuevas áreas de indagación relacionadas con la interactividad, la narrativa espacial y la percepción del espectador en ambientes artísticos mediados por la tecnología.

Por tanto proponemos un enfoque teórico y metodológico para el estudio de la relación entre la danza y la tecnología, destacando la importancia de este diálogo en la expansión de las capacidades expresivas y conceptuales de la danza contemporánea. Al hacerlo, busca estimular una reflexión crítica y profundizar en el debate sobre la interdisciplinariedad en las artes, promoviendo una comprensión más rica y compleja de la creación artística en la actualidad. En definitiva, investigar la confluencia de la danza con la tecnología no es solo un acto de exploración estética e innovación; es también una forma de interrogar cómo estas prácticas redefinen nuestra conexión con el arte y la cultura en el contexto contemporáneo.

2. OBJETIVOS

La investigación que se presenta tiene como objetivo principal explorar y profundizar en la intersección entre tecnología y expresión artística en la danza contemporánea, específicamente a través de la lente de las proyecciones y el mapeo de video. Con el fin de abordar esta temática de manera integral, se han establecido los siguientes objetivos específicos:

1. Exploración de la Integración Tecnológica en la Danza: Se busca investigar cómo la incorporación de proyecciones y mapeo de video en la danza contemporánea altera la percepción tradicional del espacio escénico. Este objetivo implica identificar y describir las técnicas y métodos a través de los cuales artistas y coreógrafos integran estas tecnologías en sus creaciones, transformando el escenario en un lienzo dinámico que interactúa con el movimiento.

2. Examen de Casos Representativos: A través del estudio de casos concretos de uso innovador de estas tecnologías, se examinarán ejemplos sobresalientes que ilustren las posibilidades creativas y expresivas del mapeo de video y las proyecciones en la danza. Este análisis permitirá comprender mejor las prácticas actuales y las tendencias innovadoras en el campo.
3. Análisis del Impacto en la Experiencia del Espectador: Pretendemos analizar cómo estas tecnologías avanzadas afectan la recepción de las obras por parte del público. Este enfoque incluye una evaluación de cómo las proyecciones y el mapeo de video contribuyen a la inmersión del espectador en la obra, afectando su interpretación y experiencia emocional y sensorial.
4. Evaluación de las Implicaciones Estéticas y Conceptuales: Finalmente, se evaluarán las consecuencias que la adopción de estas tecnologías tiene para los creadores, tanto en términos estéticos como conceptuales. Este objetivo busca reflexionar sobre cómo el uso de proyecciones y mapeo de video influye en la concepción y realización de las obras de danza, y cómo estas herramientas tecnológicas pueden servir para ampliar los límites del lenguaje coreográfico.

Mediante el desarrollo de estos objetivos, el capítulo aspira a contribuir al entendimiento del rol transformador de las tecnologías digitales en la danza contemporánea, subrayando su capacidad para enriquecer la práctica artística y ofrecer nuevas dimensiones de expresión y comunicación en las artes escénicas.

3. METODOLOGÍA

Para profundizar en la intersección entre tecnología y expresión artística en la danza contemporánea, especialmente mediante el uso de proyecciones y video mapeo, este estudio adopta una metodología de investigación mixta. Esta combinación incluye análisis cualitativos centrados en casos representativos, como "Pixel" de la compañía de danza Mourad Merzouki, y métodos cuantitativos para evaluar el impacto de estas tecnologías en la percepción del espectador. La metodología se

enriquece con un estudio comparativo a través de encuestas dirigidas a un grupo de 35 participantes que experimentaron tanto "Pixel", que incorpora proyecciones y video mapeo, como "Las 4 Estaciones de Victoria" de la compañía Elephant in the black box, una obra con un enfoque más tradicional en cuanto a la producción escénica. Además, se realizó un proceso de muestreo específico dentro de la asignatura de Composición Coreográfica del Grado de Artes Visuales y Danza con mención, encuestando a 27 alumnos que experimentaron con la tecnología de video mapeo en sus propias creaciones coreográficas para explorar nuevas dimensiones del espacio escénico.

3.1. Revisión Bibliográfica

Iniciaremos con una revisión bibliográfica exhaustiva para situar nuestra investigación dentro del marco teórico sobre la fusión de tecnología y danza. Esta revisión abarcará estudios académicos, críticas artísticas, entrevistas y otros documentos relevantes que iluminen el papel del video mapeo y las proyecciones en la evolución de la danza contemporánea.

3.1.1. Análisis de la obra "Pixel" como Estudio de Caso

"Pixel" se selecciona por su innovación en la integración de video mapeo con la coreografía en la construcción del espacio escénico. Para analizar esta obra, emplearemos:

3.1.2 Análisis de Contenido Audiovisual:

Examinaremos grabaciones para entender cómo el video mapeo interactúa con la coreografía.

3.1.3. Análisis documental:

Analizaremos entrevistas publicadas con el equipo creativo de "Pixel" para profundizar en el proceso creativo y su visión sobre la tecnología y la expresión artística.

Adicionalmente, este método nos permitirá profundizar en el estudio de la interacción entre tecnología y danza mediante la consulta de artículos científicos y bibliografía especializada. Esta estrategia tiene como

objetivo construir un marco teórico robusto que nos permita identificar los valores intrínsecos a la relación entre danza y tecnología, así como entender su impacto en el panorama coreográfico contemporáneo. Este enfoque teórico busca no solo destacar las innovaciones tecnológicas en el ámbito de la danza sino también analizar cómo estas herramientas reconfiguran las prácticas coreográficas actuales, influyendo en la creación, interpretación y percepción de las obras de danza. Al integrar el análisis de literatura académica y crítica especializada, este estudio aspira a ofrecer una visión comprensiva y detallada de cómo la tecnología se ha convertido en un elemento catalizador de nuevos lenguajes y expresiones artísticas en la danza contemporánea.

3.1.4. Análisis de la Recepción:

Analizaremos reseñas y críticas para evaluar la recepción de la obra, complementando este análisis con los resultados de nuestras encuestas comparativas.

3.1.5. Estudio Comparativo mediante Encuestas

Para el estudio comparativo sobre la percepción del espacio escénico y la experiencia del espectador entre las obras "Pixel", que incorpora tecnología avanzada de video mapeo, y "Las 4 Estaciones de Victoria", con un enfoque más tradicional en la producción escénica, se llevó a cabo un muestreo específico a través de encuestas dirigidas a 35 espectadores de ambas obras. Este muestreo se caracterizó por una composición demográfica que incluía un 45% de mujeres y un 55% de hombres, distribuidos en tres rangos de edad: 18-25, 25-55 y 55-75 años.

La estrategia de muestreo se diseñó con el objetivo de capturar una diversidad de perspectivas y reacciones frente a las diferencias en la integración tecnológica y los enfoques de producción escénica de las dos obras. Al segmentar a los participantes en estos rangos de edad, se buscaba explorar cómo variables como la edad y el género pueden influir en la recepción y apreciación de las innovaciones tecnológicas en la danza contemporánea, así como en la valoración de enfoques más convencionales.

Este muestreo se complementa con la experiencia directa de 27 alumnos de la asignatura de Composición Coreográfica, quienes experimentaron con el video mapeo en sus proyectos coreográficos. Este enfoque dual permite no solo entender la recepción del público general sino también explorar cómo los futuros creadores perciben y utilizan estas tecnologías en su proceso creativo.

4. MARCO TEÓRICO SOBRE PERCEPCIÓN ESPACIAL Y ESTÉTICA

La discusión se basará en teorías de percepción espacial y estética para interpretar cómo las intervenciones tecnológicas en "Pixel" y las experiencias de los alumnos en la asignatura Composición Coreográfica redefinen la concepción del espacio escénico y las posibilidades expresivas de la danza.

Este enfoque metodológico mixto, enriquecido con un análisis comparativo y un muestreo específico dentro de un contexto educativo, pretende ofrecer una visión holística del impacto de las tecnologías digitales en la danza contemporánea. Así, el estudio no solo abordará las implicaciones estéticas y conceptuales de estas innovaciones sino también cómo pueden servir como herramientas pedagógicas y creativas en la formación de futuros artistas y coreógrafos.

5. DISCUSIÓN

La interacción entre el cuerpo, el espacio y la tecnología se convierte en un eje fundamental para comprender la evolución de la danza contemporánea, especialmente bajo la lupa de la integración de proyecciones y video mapping. Este enfoque no solo reconfigura la percepción tradicional del espacio escénico, sino que también redefine la relación entre el bailarín y su entorno, convirtiendo el escenario en un espacio vivo que responde y se adapta al movimiento (Catalina, 2011).

El objetivo de explorar cómo estas tecnologías se entrelazan con la práctica coreográfica implica un profundo análisis de las técnicas y estrategias empleadas por artistas y coreógrafos para fusionar el diseño

digital con la expresión corporal. Esta sinergia transforma el diseño y la danza en colaboradores igualitarios en el proceso creativo, enriqueciendo la narrativa visual y expandiendo las posibilidades expresivas de las obras.

Este proceso multidisciplinario no solo resalta la importancia de comprender y valorar la base humana detrás del arte de bailar sino también reconoce el papel crucial de las nuevas tecnologías como facilitadoras de perspectivas innovadoras y métodos creativos. Al integrar el video mapping y las proyecciones en sus creaciones, los coreógrafos invitan a una reflexión sobre la mutua influencia entre la danza y el diseño en la era digital, proponiendo un diálogo continuo que desafía y redefine los límites tradicionales del espacio escénico.

El interés por innovar en el ámbito del diseño ha encontrado en la fusión con la danza un campo fértil para la experimentación y la creación multidisciplinar. Esta sinergia entre disciplinas permite que el diseño multimedia no solo se sostenga por sí mismo, sino que, al unirse con la danza, se transforme en una expresión artística más rica y compleja. La conjunción de estas prácticas sugiere que el propósito de ambas va mucho más allá de un mero atractivo formal o estético. (Xhagüi, 2019)

Los denominados nuevos medios son una ventana a esta integración, ofreciendo un espacio donde el diseño gráfico, los entornos multimedia e interactivos, la fotografía, el cuerpo humano y la tecnología convergen y se entrelazan en tiempo real. (Lapuente, 2015)

La verdadera maestría radica en navegar el arte dinámico de esta unión a través de la tecnología, manteniendo siempre presente la esencia humanística que lo fundamenta. La tecnología, lejos de ser un fin en sí misma, debe ser vista como una herramienta que nos invita a repensar, a innovar y a generar nuevas formas de expresión y pensamiento crítico (Quijano,2011).

Las técnicas y métodos utilizados por artistas y coreógrafos para integrar estas tecnologías varían ampliamente, pero todos comparten un objetivo común: expandir los límites de la narrativa espacial de la danza. En lugar de servir como meros fondos estáticos, las proyecciones y el video mapping actúan como elementos vivos dentro de la coreografía.

Estas herramientas permiten a los creadores manipular la percepción del espacio, creando ilusiones ópticas, jugando con la profundidad y la perspectiva, y, en algunos casos, reaccionando en tiempo real a los movimientos de los bailarines (Catalina, 2011).

La integración de video mapping en las producciones de danza, potenciada especialmente por el avance en sistemas de seguimiento y gráficos generativos, abre un abanico de posibilidades para la innovación escénica. El concepto de mapping coreográfico se manifiesta a través de la proyección de animaciones que interactúan con bailarines en tiempo real, creando una armonía entre la danza, las visuales, el sonido y la iluminación, y culminando en espectáculos de danza de alto impacto artístico. (Rojas, 2018)

Para una ejecución exitosa, es crucial la precisión en la sincronización de la música, la coreografía y la integración de los equipos técnicos, garantizando así que la presentación articule un discurso coherente y multidisciplinar que entrelace hábilmente diseño y danza.

Este recurso, aplicado en la práctica, se convierte en una herramienta valiosa para la conceptualización y materialización de nuevas interpretaciones y narrativas en el mundo de la danza contemporánea (Pérez, 1991).

En su obra "El lenguaje de los nuevos medios de comunicación, la imagen en la era digital"(2005), Lev Manovich nos presenta conceptos fundamentales para comprender el video mapping más allá de sus aspectos técnicos, situándolo en el vasto marco de la cultura digital y su relación con la imagen computarizada. La técnica del mapeo videográfico, examinada a través de los principios de Manovich —representación numérica, modularidad, automatización, variabilidad y transcoding—, nos permite apreciar el video mapping en toda su complejidad, desde sus bases materiales hasta sus procesos sistémicos y su impacto en la percepción. (Rojas, 2018)

Un aspecto esencial en el uso de estas tecnologías es la planificación y la sincronización. La creación de un espacio escénico interactivo requiere una comprensión detallada de la música, la coreografía y el ritmo narrativo de la obra (Pérez, 1991). Los coreógrafos y diseñadores visuales trabajan de la mano para asegurar que las proyecciones no solo

sean visualmente impresionantes, sino que también se entrelacen sin problemas con la secuencia de movimientos y la expresión de los bailarines. (Rojas, 2018)

La literatura académica y los estudios de caso específicos, como los trabajos de Adrien M & Claire B, revelan que la implementación efectiva de estas tecnologías puede enriquecer la experiencia sensorial del espectador, al ofrecer una inmersión más profunda en la obra. Los efectos visuales generados por el video mapping pueden alterar y amplificar la emoción transmitida a través de la danza, llevando al público a una experiencia casi cinemática (Zhagüi, 2019).

En este sentido, la danza, cuando se acompaña de recursos tecnológicos como el video mapping, no solo enriquece la experiencia estética sino que también se convierte en un medio para comprender conceptos abstractos, fomentando un aprendizaje experiencial y multisensorial. La aplicación de estas tecnologías digitales en la educación ofrece una oportunidad única para repensar la pedagogía y la práctica docente, promoviendo un enfoque más holístico que abraza tanto las artes como las ciencias.

Desde el punto de vista educativo, el video mapping también se ha revelado como una herramienta valiosa en la enseñanza de la composición coreográfica. Permite a los estudiantes explorar nuevas formas de expresión y les brinda la oportunidad de interactuar con la tecnología de una manera creativa y práctica. Al enfrentarse a los desafíos de combinar la danza con los medios digitales, los estudiantes no solo mejoran sus habilidades técnicas, sino que también expanden su comprensión del espacio escénico como un elemento activo y transformable de la performance.

La inclusión transversal de la tecnología, el movimiento y la danza en las etapas educativas se manifiesta como un catalizador en el aprendizaje de disciplinas STEM —ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas— así como en la informática. Esta convergencia pone de relieve la importancia de profundizar en la danza no solo como una manifestación artística sino también como un contenido educativo significativo. Asimismo, recalca la necesidad de integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en variados contextos educativos,

abriendo un diálogo entre la creatividad artística y la rigurosidad científica (Heras & Cisneros, 2021).

5.1. Técnicas y Métodos de Integración

La integración de tecnologías como el video mapping y las proyecciones digitales en la danza contemporánea representa un avance significativo en la manera en que los creadores conciben y ejecutan sus obras. Artistas y coreógrafos, en su búsqueda por expandir las fronteras de la expresión corporal y escénica, han adoptado estas herramientas digitales para crear entornos dinámicos que no solo acompañan, sino que también interactúan con el movimiento de los bailarines. Este enfoque transforma el escenario en un lienzo vivo, donde la interacción entre la tecnología y el cuerpo humano da lugar a experiencias inmersivas y multidimensionales.

5.1.1. Mapeo de Movimiento

Una técnica comúnmente utilizada implica el uso de sensores de movimiento y cámaras de seguimiento para capturar en tiempo real la dinámica del bailarín. Estos datos se utilizan para generar gráficos y animaciones que se proyectan sobre el escenario o el cuerpo del bailarín, creando una fusión entre el movimiento físico y el espacio virtual (Parra, 2012).

5.1.2. Diseño de Interacción

Los coreógrafos trabajan estrechamente con diseñadores multimedia para desarrollar interfaces interactivas que respondan a la coreografía. Esto puede incluir desde la modificación del ambiente lumínico en respuesta a la intensidad del movimiento hasta la proyección de texturas y patrones que cambian según la posición y la velocidad del bailarín (Zhagüi, 2019)

5.1.3. Narrativa Visual

La tecnología permite a los creadores incorporar elementos visuales que refuerzan la narrativa de la obra. Mediante el uso de proyecciones

mapeadas, se pueden crear escenarios cambiantes, transportar al público a diferentes mundos y realidades, o incluso alterar la percepción del tiempo y el espacio dentro de la pieza (Rojas,2018)

5.1.4. Sincronización de Audio y Visuales

La integración de sistemas de diseño sonoro y visual permite una sincronización precisa entre la música, las proyecciones y el movimiento. Esta armonización asegura que todos los elementos de la producción contribuyan de manera cohesiva a la experiencia total de la obra (Capristo, 2012)

5.1.5. Experimentación Espacial

El video mapping también se utiliza para experimentar con la percepción del espacio escénico, creando ilusiones de profundidad, expandiendo visualmente el escenario o descomponiendo las barreras entre el público y los intérpretes. (Zhagüi, 2019)

5.2. Impacto en la Creación Coreográfica

La adopción de estas tecnologías no solo enriquece la estética visual de las producciones sino que también ofrece a los coreógrafos nuevas herramientas para explorar el lenguaje del movimiento. La capacidad de alterar visualmente el entorno en el que se mueven los bailarines abre nuevas vías para la experimentación con la forma, el espacio y la interpretación de la danza.

La incorporación del video mapping y las proyecciones en la danza contemporánea marca un hito en la evolución de esta práctica artística, donde la confluencia de tecnología y creatividad abre nuevos horizontes en la escena coreográfica. Esta sinergia no solo amplía las posibilidades escénicas, sino que también desafía y redefine los límites tradicionales de la expresión y la narrativa en el arte de la danza. Al adentrarse en el estudio y aplicación de estas técnicas avanzadas, artistas y coreógrafos se aventuran más allá de lo convencional, enriqueciendo la experiencia del público con obras que son visualmente impactantes y emocionalmente resonantes.

El uso del video mapping en la danza es testimonio de la adaptabilidad y la constante búsqueda de innovación dentro de la disciplina, permitiendo a los creadores explorar y manipular el espacio de maneras antes impensables. La capacidad de alterar dinámicamente el entorno escénico, integrar efectos visuales interactivos y fusionar movimiento con medios digitales, no solo potencia la estética de las presentaciones sino que también intensifica la comunicación de ideas y emociones, ofreciendo narrativas visuales complejas y multidimensionales.

La exploración de estas prácticas no solo es crucial para entender las tendencias actuales en la danza contemporánea, sino que también proyecta luz sobre el potencial futuro de esta arte en un contexto cada vez más influenciado por avances tecnológicos. El análisis detallado de la integración de video mapping y proyecciones revela cómo la danza contemporánea continúa evolucionando, fusionándose con la tecnología para crear experiencias artísticas innovadoras que capturan la imaginación del público y expanden el vocabulario de la danza.

5.3. Estudio de caso: Pixel como ejemplo de utilización del videomapping para generar un nuevo espacio escénico y discursivo dentro de la creación coreografica

El análisis la obra "Pixel" de la compañía francesa Adrien M & Claire B nos ofrece un buen ejemplo del uso innovador del video mapping en la danza contemporánea. Esta obra es reconocida por su fusión de realidad y mundo virtual, destacando el papel del ser humano dentro de las interacciones generadas por estas tecnologías.

La producción "Pixel" se distingue por su propuesta visual y una puesta en escena que se integra dinámicamente con la actuación de los bailarines. Estos últimos realizan coreografías meticulosas que se entrelazan con las imágenes generadas por el video mapping. Optando por la abstracción y utilizando principalmente el blanco y negro, la obra logra un marcado contraste que resalta la planitud de las proyecciones digitales frente a la corporeidad tridimensional de los intérpretes de danza. (Yagüe, 2017).

Este alto contraste no solo refuerza la percepción visual del espectáculo, sino que también amplifica la percepción espacial y física del espectador. Los efectos más comunes en "Pixel" incluyen sistemas de partículas que reaccionan a las acciones de los bailarines, así como efectos que simulan agua o tela, creando una ilusión de interacción entre lo digital y lo tangible.

El uso de video mapping en "Pixel" permite un nuevo tipo de dramaturgia que se mezcla con la coreografía de la danza. Las proyecciones no son solo fondos para la acción, sino elementos activos que influyen en la narrativa y el simbolismo de la obra. Las imágenes proyectadas pueden simbolizar diversos elementos del ambiente que se desea crear, desde la naturaleza hasta estructuras arquitectónicas, permitiendo así una transformación constante del espacio escénico.

Esta transformación lleva al espectador a un viaje visual y emocional, donde la percepción habitual del espacio y movimiento es constantemente desafiada. La experiencia vivencial del espectador se enriquece a través de esta integración de tecnología y movimiento, estableciendo un vínculo más profundo con la obra y dejando una impresión duradera.

El impacto de "Pixel" en la danza contemporánea se destaca por cómo redefine la experiencia del espectador y cómo el video mapping puede ser utilizado para expandir los límites del espacio escénico y la narrativa de la danza, fusionando con éxito la tradición y la innovación tecnológica.

5.4. Análisis del Impacto en la Experiencia del Espectador.

El impacto de tecnologías como el video-mapping y las representaciones digitales en la experiencia del espectador, debe ser analizado desde una perspectiva interdisciplinaria y multifacética. El video-mapping, al ser una técnica que se nutre de la materialidad del software y proyectores, trasciende la mera proyección de imágenes fijas o en movimiento para convertirse en un dispositivo multi-espacial que interactúa con el espacio informático y real. Esta interacción amplifica los hábitos simbólicos de interpretación del espacio físico y forja conexiones simbólicas entre el ordenador y el dispositivo de proyección, afectando la

inmersión del espectador y enriqueciendo su experiencia sensorial y emocional (Zhagüi, 2019)

La literatura sugiere que el video-mapping y las representaciones digitales en el espacio escénico despliegan su potencial a través de la modularidad, la automatización, la variabilidad y la transcodificación, principios identificados por Lev Manovich (2005) en su libro "El lenguaje de los nuevos medios de comunicación". Estos principios permiten comprender el video-mapping más allá de su condición técnica, situándolo dentro de un contexto más amplio de la cultura digital que impacta la percepción del espectador.

El video-mapping actúa como un lenguaje numérico en el espacio, donde la representación digital se convierte en un lugar y una mediación. La mediación espacial, definida como un conjunto de interacciones de medios manuales, mecánicos y digitales, propone un ambiente de inmersión lumínica que reemplaza los espacios tradicionales, como las salas de teatro, creando así un nuevo recinto de experiencia para el espectador. Al interactuar con la obra, el espectador se enfrenta a un recorrido sensorial y simbólico, atravesando capas de significado que van más allá de la visualidad y sonoridad inmediatas, sumergiéndose en un espacio intermedial donde la imagen y el sonido se unen para crear un entorno envolvente y emocionalmente resonante (Oliszewski, Fine, & Roth, 2018).

El video-mapping y las tecnologías relacionadas actúan como catalizadores para una experiencia estética más rica, promoviendo un acercamiento sensitivo que es tanto simbólico como físico (Narváez, 2016). Estos dispositivos no solo reproducen el espacio físico, sino que también invitan a nuevas formas de interacción y percepción, donde la imagen proyectada se convierte en un espacio de encuentros fortuitos que sustituye la realidad con una inmersión digital y sensorial. La pantalla se transforma en una superficie donde lo real y lo virtual colisionan y colaboran, desafiando las interpretaciones habituales del espacio y del movimiento en la escena, y afectando profundamente la percepción del espectador (Manovich, 2005).

Estas tecnologías avanzadas, al transformar el espacio escénico en un entorno digitalmente rico y simbólicamente cargado, facilitan una experiencia del espectador más participativa e inmersiva. La interacción entre la representación digital y el espacio físico genera una nueva dinámica en la recepción de las obras, donde el espectador no solo es testigo sino también parte del entorno escénico, desempeñando un papel activo en la construcción de significado y en la experiencia emocional y sensorial que resulta de la performance (Velázquez, 2012).

5.4.1. Análisis comparativo a través de resultados de encuestas sobre las obras "Las cuatro estaciones de Victoria" y "Pixel"

Las percepciones del público expresadas mediante las encuestas ofrecen una visión detallada sobre el impacto de distintas aproximaciones artísticas y tecnológicas en la experiencia teatral de los espectadores. A través de la evaluación de categorías como la percepción del espacio escénico, la experiencia del espectador, el nivel de inmersión, la interpretación dramatúrgica y las implicaciones estéticas y conceptuales, se pueden extraer conclusiones significativas sobre cómo estas obras son percibidas por el público.

GRÁFICO 1: *Análisis de resultados de encuestas por rangos de edad de la obra "Las cuatro estaciones de Victoria."*

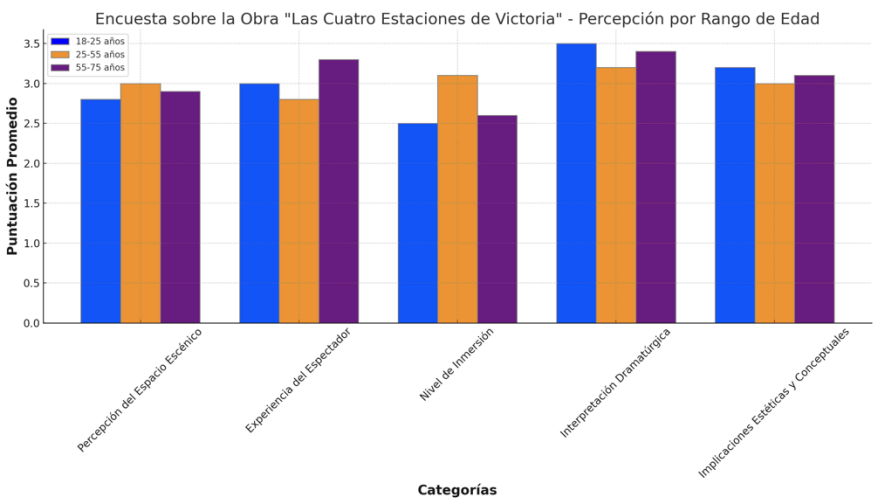
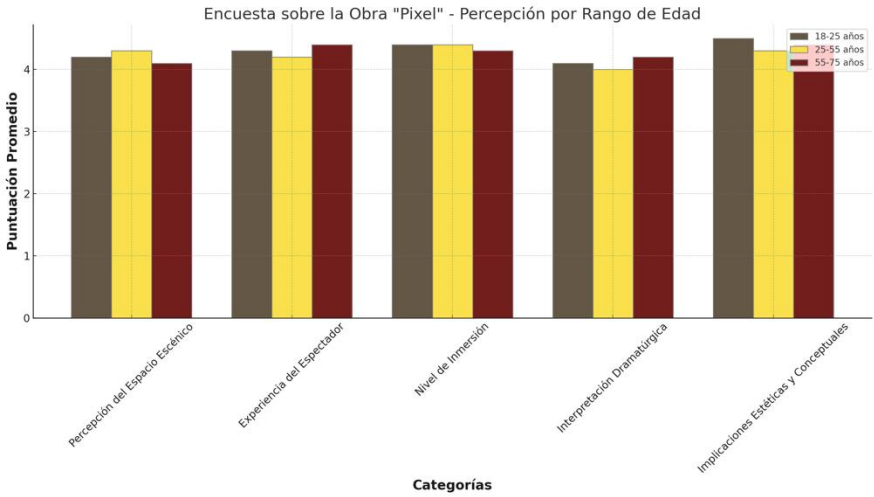


GRÁFICO 2: Análisis de resultados de encuestas por rangos de edad de la obra “Pixel”.[42]



1. Percepción del Espacio Escénico

Tanto en "Las Cuatro Estaciones de Victoria" como en "Pixel", la percepción del espacio escénico fue altamente valorada por los encuestados de todos los grupos de edad, indicando un impacto positivo de las estrategias escénicas empleadas. Sin embargo, El uso innovador de video mapping en "Pixel" no solo redefine el espacio escénico, sino que también establece un nuevo paradigma en la percepción y la experiencia teatral. Esta tecnología, al permitir la proyección de imágenes de formas dinámicas, transforma el escenario en un ente vivo y reactivo, capaz de interactuar con los intérpretes y la narrativa. El video mapping extiende los límites físicos del escenario, creando ilusiones de profundidad, movimiento y transformación espacial que desafían la percepción convencional del espectador, como reflejan las encuestas. Este enriquecimiento del espacio no solo es visual; incide directamente en la

[42] Nuestra relación con la imagen es la del trompe l'oeil. Buscamos transformar la percepción, difuminar las pistas de lo verdadero y lo falso, cruzar las fronteras cotidianas de lo real, y hacer aparecer cosas que no son “posibles”. Modificar, distorcionar y desplazar la relación con el tiempo y el espacio. Y también es la investigación que lleva a cabo el bailarín, en el hi-hop con su cuerpo. De este punto de encuentro nació este espectáculo: la búsqueda de la ilusión. Claire Bardainne y Adrien Mondot.

narrativa, permitiendo que el contexto y el ambiente de la historia se modifiquen en tiempo real, en sintonía con la evolución emocional y dramática de la obra.

La capacidad de este recurso técnico para alterar la percepción del espacio contribuye significativamente a una experiencia de inmersión más profunda. Los espectadores son transportados a un mundo donde la frontera entre lo real y lo virtual se difumina, invitándolos a una participación más activa y emocional, y haciéndolos parte del espacio escénico. Este entorno envolvente no solo captura la atención de manera más efectiva, sino que también facilita una conexión más íntima y personal con la trama y los personajes.

2. Experiencia del Espectador

En cuanto a la experiencia del espectador, "Pixel" mostró una ligera variación en la percepción entre géneros, con una inmersión ligeramente mayor reportada por los hombres. Esto contrasta con "Las Cuatro Estaciones de Victoria", donde la experiencia fue uniformemente alta a través de los diferentes grupos de edad y géneros. Esto puede reflejar el poder de la narrativa y el diseño escénico tradicional de "Las Cuatro Estaciones de Victoria" para conectar emocionalmente con el público, mientras que "Pixel" aprovechó las tecnologías digitales para crear una experiencia más dinámica y más dividida en términos de recepción por género.

3. Nivel de Inmersión

El nivel de inmersión fue particularmente destacado en "Pixel", especialmente entre los espectadores más jóvenes, sugiriendo que las experiencias teatrales que incorporan tecnología avanzada pueden tener un atractivo especial para las audiencias más jóvenes. En contraste, "Las Cuatro Estaciones de Victoria" logró una inmersión emocional a través de su enfoque más tradicional, según los resultados obtenidos entre los diferentes grupos de edad, especialmente entre los espectadores más mayores, lo que subraya la universalidad de sus temas y su enfoque narrativo.

4. Interpretación Dramatúrgica

Ambas obras fueron apreciadas por su interpretación dramatúrgica, aunque "Las Cuatro Estaciones de Victoria" fue especialmente valorada por el grupo de edad más alto, lo que indica que los temas de la memoria y el paso del tiempo tuvieron un particular valor en este segmento del público. "Pixel", por otro lado, fue bien recibido en términos de su narrativa innovadora, aunque no se destacó una preferencia clara por un grupo de edad específico, lo que sugiere que su enfoque tecnológico pudo haber tenido un impacto más homogéneo en la interpretación dramatúrgica entre el público en general, teniendo la obra un carácter más universal.

4. Implicaciones Estéticas y Conceptuales

Las implicaciones estéticas y conceptuales de ambas obras fueron altamente valoradas por los espectadores, pero "Pixel" mostró un incremento en la apreciación entre las mujeres, posiblemente debido a la naturaleza visualmente estimulante y emotiva de la obra. Esto contrasta con la respuesta más uniforme hacia "Las Cuatro Estaciones de Victoria", que, a pesar de su enfoque tradicional, logró comunicar sus temas y estética de manera efectiva a un público amplio.

En sentido general el análisis comparativo revela que, mientras que "Las Cuatro Estaciones de Victoria" es una pieza que llega emocionalmente a través de su enfoque narrativo y diseño escénico tradicional, "Pixel" se benefició de la incorporación de tecnologías digitales para crear experiencias inmersivas y dinámicas que apelaron particularmente a los espectadores más jóvenes, pero sin dejar de tener una alta valoración por todos los grupos de edad. La integración de tecnologías digitales como el videomapping en la producción "Pixel" ilustra un punto de inflexión en la evolución del teatro contemporáneo, subrayando cómo la innovación tecnológica puede transformar la percepción del espacio escénico y enriquecer la experiencia del espectador. Esta fusión entre la coreografía y el videomapping redefine la experiencia teatral, creando un entorno inmersivo que va más allá de la mera observación para sumergir al público en un mundo donde lo físico y lo digital se entrelazan de manera cohesiva.

5.5. La visión de la creación desde las nuevas generaciones

Durante el proceso de investigación, se llevó a cabo un experimento pedagógico donde participaron los estudiantes del Instituto Universitario de Danza Alicia Alonso. Este proyecto formó parte de la asignatura de Composición coreográfica, una disciplina que tradicionalmente se ha centrado en la creación y el montaje de piezas de danza desde una perspectiva principalmente física y musical.

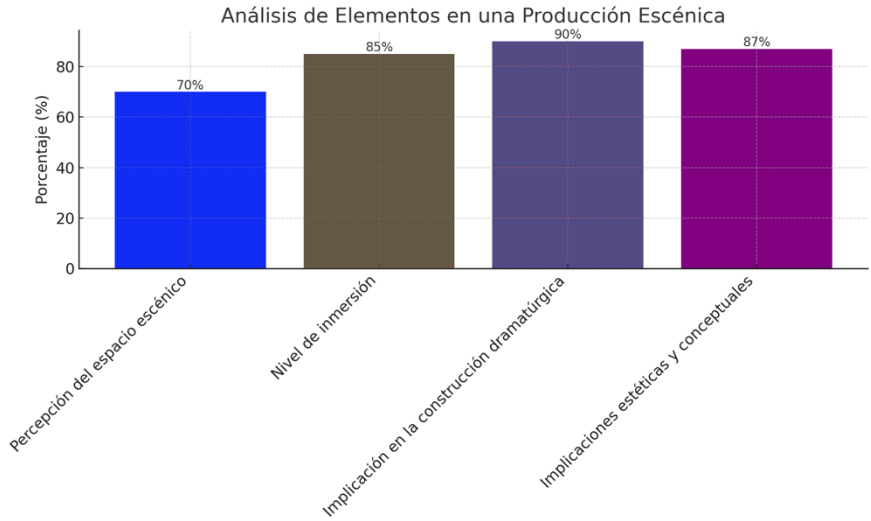
El experimento permitió a los estudiantes-coreógrafos sumergirse en el mundo de la danza contemporánea digitalizada, empleando el video mapping y otras tecnologías emergentes como herramientas creativas. Los estudiantes pudieron diseñar sus piezas no solo en términos de movimiento corporal sino también en la manipulación visual del espacio escénico, ampliando así su vocabulario creativo y narrativo.

La inclusión de estas tecnologías no solo desafió a los estudiantes a pensar en la coreografía de manera diferente sino que también les dio la oportunidad de colaborar estrechamente con expertos en tecnología multimedia. Estas colaboraciones interdisciplinarias les permitió entender mejor cómo la danza puede ser amplificada y transformada por el video mapping y otros efectos visuales, creando experiencias inmersivas para el espectador.

Este ejercicio educativo no solo reforzó los principios fundamentales de la composición coreográfica sino que también equipó a los estudiantes con habilidades relevantes en tecnología de la danza, preparándolos para entrar en un campo artístico en constante evolución. La experiencia brindó una comprensión práctica de cómo las tecnologías digitales pueden ser incorporadas en el proceso creativo para expandir los límites tradicionales de la danza y abrir nuevas fronteras en la creación de espectáculos danzarios.

La respuesta entusiasta de los estudiantes a este experimento reflejó su voluntad de adoptar y adaptarse a nuevas herramientas en su práctica artística. Además, el proyecto destacó la importancia de la educación contemporánea en danza para incluir estas tecnologías, asegurando que los futuros profesionales de la danza estén bien versados en la fusión de la coreografía con innovaciones tecnológicas.

GRÁFICO 5: *Análisis de resultados de encuestas de alumnos de Composición coreográfica que utilizaron el video mapping en la creación coreográfica*



6. CONCLUSIONES

Este estudio sobre la integración de la danza con la tecnología, enfocado particularmente en el empleo de proyecciones y mapeo de video, revela un impacto transformador en múltiples aspectos de la danza contemporánea. Las tecnologías digitales han renovado fundamentalmente la concepción y experiencia del espacio escénico, creando ambientes interactivos que se fusionan con el movimiento y la interpretación de los bailarines, enriqueciendo así tanto la estética visual como la narrativa espacial de las producciones. Este avance tecnológico no solo ha profundizado la inmersión del espectador, ofreciendo experiencias sensoriales y emocionales más intensas, sino que también ha estimulado la creatividad de coreógrafos y bailarines, alentándolos a explorar nuevas formas de expresión y expandir el vocabulario coreográfico.

Además, la fusión entre danza y tecnología trasciende lo estético para abordar cuestiones conceptuales profundas, como la relación entre humanos y tecnología, y la reinterpretación del espacio y el tiempo, abriendo así nuevas vías para la reflexión y el debate artístico. La adaptación de la educación en danza a estas innovaciones tecnológicas es

esencial para preparar a los artistas del futuro, destacando la importancia de incluir herramientas digitales en el proceso creativo y en los currículos académicos para una comprensión holística de su potencial artístico.

El estudio subraya también la relevancia de la colaboración interdisciplinaria entre artistas, tecnólogos y educadores, fundamental para el desarrollo de prácticas innovadoras que aprovechen plenamente el potencial de las tecnologías digitales en el arte performático. Se enfatiza que la exploración continua y la integración de nuevas tecnologías no solo auguran una expansión de los límites creativos de la danza, sino que también prometen redefinir la experiencia cultural de este arte en la sociedad.

Concluyendo, esta investigación confirma que la integración de la danza y la tecnología, especialmente a través del uso de proyecciones y mapeo de video, representa un terreno fértil para la innovación artística, ofreciendo nuevas dimensiones de expresión y experiencia estética. Este diálogo entre danza y tecnología enriquece la práctica coreográfica, mejora la experiencia del espectador y plantea cuestiones fundamentales sobre el futuro de la expresión artística en nuestra era digital, redefiniendo las fronteras del arte de la danza en el contexto contemporáneo.

8. REFERENCIAS

B, A., & M, C. (2014). Adrien M; Claire B. (Pixel, Productor) Obtenido de https://www.am-cb.net/projets/pixel

Capristo, B. A. (2012). Dance and the use of technology. Tésis de Fin de Máster, University of Akron, Arts.

Catalina, Q. S. (2011). Reflexión sobre el intermedio entre danza y diseño. DEARQ - Revista de Arquitectura / Journal of Architecture(8), 102-117..

Concha Canales, V. D. (2019). Expresión arquitectónica del movimiento de la danza contemporánea. Tesis doctoral, Univesidad Ricardo Palma, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Lima, Perú.

Heras Fernández, R. d., & Cisneros Álvarez, P. (2021). La tecnología y la educación en danza: una revisión bibliográfica en wos (2011-2021). Etic@net.Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento, 2(1), 193-213. http://doi.org/10.30827/eticanet.v21i1.18424.

Lapuente, À. M. (2015). Arte y tecnología. Herramientas conceptuales, cambio y evolución a través de espacios significativos en la primera década del siglo XXI. Tesis Doctoral. Programa de doctorado: Arte y Filosofía, Univesidad de Valencia.

Manovich, L. (2005). El lenguaje de los nuevos medios de comunicación, la imagen en la era digital. (431, Ed.) Lima, Perú: Paidós.

Narváez, J. C. (2016). Audiovisualidad y subjetividad. Del icono a la imagen fílmica. Cuaderno 56 Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos], 16(56), 85-104.

Oliszewski, A., Fine, D., & Roth, D. (2018). Digital Media, Projection Design, and Technology for Theatre (1era edición ed.). Estados Unidos: Routledge.

Parra, B. M. (2012). Procesos de lo innombrable. En A. Ceriani, Arte del cuerpo digital Nuevas tecnologías y estéticas contemporáneas (págs. 111-116). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

Pérez Ornia, J. R. (1991). El arte del vídeo : introducción a la historia del vídeo experimental. Madrid: Serbal.

Piñones Gahona, M. (2018). Cuerpo prácticas deconstructivas. Espacio intermedio, mapeo y corporalidad de jóvenes dance cover. Tésis de Fin de Máster, Universidad Nacional Andrés Bello, Facultad de Ciencias Sociales, Viña del Mar, Chile.

Rodríguez, D. B. (2023). El espacio interactivo de Adrien M & Claire B. Una nueva estética contemporánea. I2 Investigación E Innovación En Arquitectura Y Territorio, 11(1), 57–74. https://doi.org/10.14198/I2.23679.

Rojas-Rocha, R. (2018). Del video-mapping a la representación digital: espacio y mediación. ESCENA. Revista de las artes, 78(1), 125-148.

Sampedro Molinuevo, J., & Botana Martín-Abril, M. (2010). Danza, arquitectura del movimiento. Apunts. Educació física i esports.(101), 99-107.

Velázquez, M. E. (2012). Escenografía intermedial: Nuevos medios y tecnologías afines a la escena. Tésis de Fin de Máster, Universitat Politècnica de València., Artes Visuales y Multimedia, Valencia, España.

Yagüe, A. G. (2017). Proyecto de videomapping y performance: imagen, cuerpo escena. Proyecto de Fin de Máster. Máster Oficial en Producción Artística, Universitat Politécnica de València, Facultat d e Belles Arts, Valencia.

Zhagüi, S. (2019). Video Mapping para presentaciones artísticas de danza. Tésis de grado diseño gráfico, Universidad Azuay, Diseño de arquitectura y arte.

Colella, L. (2015). Encuentros y desencuentros filosóficos y políticos entre Badiou y Ranciére. Contrastes. Revista Internacional de Filosofía, 20 (2), 217-230. Universidad de Málaga

Deleuze, G. (2007). Empirismo y subjetividad. Gedisa

Gramsci, A. (1977). Antología. Siglo XXI

Gramsci, A. (1971). El Materialismo Histórico y la Filosofía de Benedetto Croce. Nueva Visión

Han, K. (2002). Sin Chaeho and Nationalist Discourses in East Asia. Sungkyunkwan University

Kim, J. (2018). Eurocentrism and Development in Korea. Routledge

Lee, J. (2004). Reading National Heroes from Fantasy: Shin Chae-ho's "The Dream Heaven". The Review of Korean Studies,(pp 165-186). The Academy of Korean Studies

Panikkar, R. (2017). La experiencia filosófica de la India. Trotta

Schmid, A. (2002). Korea Between Empire. 1895-1919. Columbia University Press

LA CIENCIA EN LA CIENCIA FICCIÓN: DE MARY WOLLESTONCRAFT Y JULIO VERNE A GENE RODDENBERRY Y LAS HERMANAS WACHOWSKY

RAFAEL DIEGO MACHO REYES
Grupo HUM 364 de la Universidad de Córdoba institucional
MANUEL BERMÚDEZ VÁZQUEZ
Grupo HUM 364 de la Universidad de Córdoba institucional

1. INTRODUCCIÓN

La ciencia como método es el principio de la solución a los problemas que la sociedad de cada época enfrenta. Su desarrollo como pensamiento hacia el futuro y contrastado permite abrir puertas de inspiración conceptual que sean capaces de rebasar los límites que la naturaleza, el tiempo y la sociedad imponen sobre el ser humano, de ahí que la creación artística y el desarrollo cultural vean en la ciencia y en sus consecuencias un marco de desarrollo de temas y narrativas de enorme interés.

El ser humano encuentra en el contraste de sus prejuicios e ideas preliminares frente a la experimentación y la evidencia, siempre respuestas parciales que en suma, pueden llegar a resolver cuestiones globales cuando se integran en soluciones mediadas por la tecnología, pero siempre, el acceso a la tecnología mediado por condiciones materiales puede suponer la aparición de desigualdades sociales y progresos asimétricos, no exentos estos últimos de contestación ética incluso en los casos más luminosos, tanto por el hecho en sí del avance, como por quién lo protagoniza o a quién afecta más, es decir, el avance científico no siempre se traduce en desarrollo técnico, y no siempre el desarrollo es general para toda la humanidad y a la vez y en todas sus diferencias sociológicas e identitarias.

A través del análisis de la obra de Mary Wollenstoncraft-Shelly, Julio Verne, Gene Roddenberry y la Saga Matrix de las Hermanas Wachowski se pretende establecer una línea del tiempo donde se vean los diferentes matrices culturales en pilares tanto de la narrativa, la ciencia, la filosofía y la cultura en los que el desarrollo técnico y científico siempre suponen una solución a medias a los problemas filosóficos y comunicativos que la humanidad siempre arrastra.

2. OBJETIVOS

1. Analizar el impacto de la obra de los autores del título en la prosperidad de la ciencia y su impacto social.
2. Conocer la evolución de los paradigmas científicos de cada época reflejados en sus obras.
3. Analizar cambios en la interpretación de la Ciencia y la Tecnología a partir de su traslación cultural.

3. METODOLOGÍA

La metodología de esta comunicación se ha hecho mediante comparación entre las obras ”Frankenstein”, ”20000 leguas de viaje submarino”, ”París en el siglo XX”, ”Star Trek: la serie original” y ”Star Trek: la nueva generación”, así como con ”Matrix” y artículos científicos asociados al núcleo conceptual científico de cada obra.

4. DESARROLLO

El siglo XIX supone un caldo de cultivo cultural, político y económico de todas las consecuencias que aún en el siglo XXI la humanidad mantiene: la II Revolución Industrial, la reducción de los tiempos y costes de producción y un aumento de la productividad general, llevaron, en números totales a un enorme desarrollo económico que ((Hobsbawm, 1988) supuso un avance a todas las estructuras sociales del antigüo régimen, provocando una evolución sociológica hacia la diferenciación económica y no por estamento que daría lugar a las clases proletarias y

burguesas separadas por el grado de acceso a la tecnología, a los recursos económicos y a las comodidades de su tiempo.

En el plano comunicativo es un siglo que comienza con la extensión de los periódicos y los primeros sistemas de telégrafo y transmisión de señales por onda a comienzos del siglo XX, la transmisión del conocimiento entre las élites productoras (científicos especializados y dedicados a esta labor) y la cultura de masas comienzan a moverse a mayor velocidad que en todos los siglos anteriores.

El trabajo industrial comienza a generar una especialización y tecnificación de las tareas y cometidos haciendo que se produzca una aproximación social a la tecnología y una necesidad mayor de entretenimiento (Fradera & Millán y García-Varela, 2000), lo cual hace que la novela, como método literario principal por su capacidad de transporte, difusión, interactividad por lectura compartida y pocos costes a nivel de producción respecto al teatro, la transmisión popular, a través del relato, novedades científicas y disputas.

Además, culturalmente se da el cambio de la Ilustración al Romanticismo y al Nacionalismo, donde, sin perder la utilidad del avance técnico, se vuelve a una discusión sobre el ego y la lucha entre la persona y su contexto social, al menos en el eje occidental-europeo de la humanidad que será el enfoque principal de este trabajo.

En este marco, la Ciencia y la Tecnología desarrolladas en el siglo anterior comienzan a dar sus frutos y se entiende que la tecnología comienza a ser una capacitadora en forma práctica de los avances y descubrimientos que las élites intelectuales van produciendo. Unas élites que se encuentran normalmente, bien en la cúspide económica de su época por acción de herencias familiares, o bien prosperan a través de ascensores sociales asociados a la producción industrial, las universidades públicas y privadas o bien a cierto éxito comercial propio.

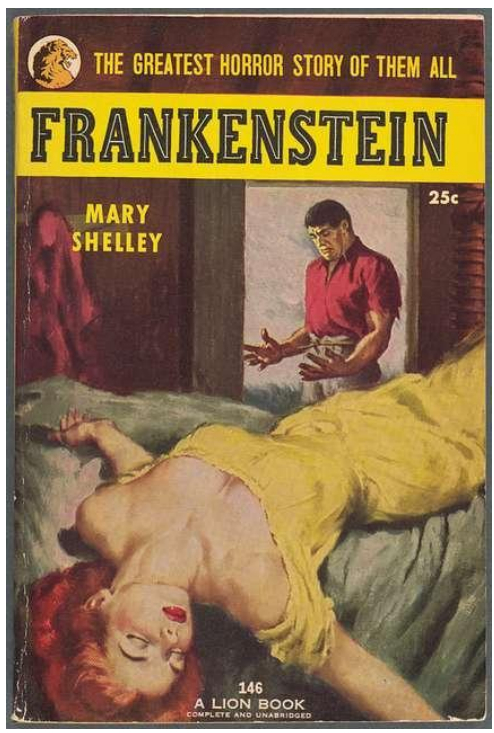
También, la respuesta de la moral a estos avances que proveen a la humanidad de capacidades desconocidas hasta el momento hace que desde los púlpitos católicos y protestantes (Cuesta Fernández, 2019) se haga ver los problemas de las consecuencias de la lucha contra Dios, y sobre todo sus designios, lo que no es condición definitiva, pero sí

necesaria para establecer el caldo de cultivo de conceptos Nietszcheianos como “Superhombre” y “muerte de Dios”, es decir, a través de la tecnología, el Hombre (entendido como Humanidad) es capaz de revertir los designios de Dios y, siguiendo un símil con Prometeo, merece un castigo por ese afán.

Frankenstein, o el Moderno Prometeo

En ese contexto en 1818, Mary Wollestoncraft publica “Frankenstein o el Moderno Prometeo”, una novela que se considera como el germen de la Ciencia Ficción como género (Rodríguez Valls, 2011) y estilo literario continuado cuya definición técnica aún sigue en disputa.

FIGURA 1: *Portada de la novela hacia 1953 por ediciones Lion.*



Fuente: https://digitalcollections.nypl.org/items/745b1060-01d6-0135-4825-0bd73a22949a

En la Ciencia Ficción en diferentes estilos literarios y escénicos, se encuentra una relación de desconocimiento directo o indirecto entre la humanidad y un fenómeno científico o avance técnico, que, como

elemento central o bien, como contexto de desarrollo de la trama establece relaciones con los personajes.

"Yo Robot" se asume en un futuro tecnocientífico, de la misma forma que "La Máquina del Tiempo" se asume en un presente del momento de su redacción, como es el caso de Frankenstein.

En esta novela tenemos a un idealista joven estudiante de Medicina en una época de tremendo mecanicismo investigador y que, al estar al tanto de las novedades en gestión del electromagnetismo publicadas en libros y materiales de estudio directo o indirecto se pregunta si es posible, además de recuperar tejidos, ser capaz de, como si fuese un puzzle, de fabricar un ser humano más allá de los designios que Dios a través de la naturaleza establece. En un proceso fundamentalmente traumático y asociado a lo oscuro y demoníaco, consigue su propósito y genera un ser humano, sin embargo, su apariencia física provoca el rechazo absoluto de toda la sociedad que lo rodea, y se muestra proactivo contra su creador (modelo de personaje que veremos en obras posteriores como El Fantasma de la Ópera (1910) y Nuestra Señora de París (1831), ese elemento le hace reaccionar y en lugar de retirarse y hacerse ir, lucha contra su condición y el rechazo de su padre, lo que constituye un modelo pre-freudiano muy consistente. Para ello, pese a su conocimiento y sensibilidad, se hace valer de la fuerza bruta máxima, en lo que podría interpretarse como una suerte de parodia del buen salvaje Rousseauniano y su Cándido, y desata el caos, la muerte y el sufrimiento a su paso, hasta que, cansado del mundo se deja ir asumiendo la crueldad de su destino.

El germen de Frankenstein viene de una historia conocida según la cual, el verano de 1816, inusualmente frío por una serie de emisiones volcánicas que alteraron el clima mundial (Harington, 1992, #) favorece que durante la estancia de Mary Woolstonecraft (por aquél entonces casada con William Godwin, político anarquista inglés, pero amante de Peter Shelley, con quien casaría posteriormente) en una casa en el lago Lemán en Suiza, junto a Lord Byron, entre otros, se realice una novela en la que partiendo de los experimentos de Galvani sobre aplicación de corrientes eléctricas sobre tejido muscular muerto haciéndolo mecánicamente funcional por despolarización y movimiento de las fibras musculares (como

hoy en día se hace en la reanimación cardio pulmonar pese a que se hace sobre tejidos muscular cardíaco, liso y esquelético según la disposición de tejidos en la caja torácica) junto con novelas llamadas "góticas" (Clery, 2009), es decir, novelas de terror, extrapola a una historia en la que, si bien la Ciencia es un motor principal, la trama real oscila sobre la disputa filosófica de qué es el hombre y cuál es su propósito. Futuras novelas como "Dr. Jekyll y Mr. Hide" tratarán este mismo asunto desde una visión dualista de la ética del ser humano y no tanto de su ontología y como sí plantea Mary Wollestoncraft.

Hoy en día, líneas de investigación en biología del desarrollo, regeneración de tejidos o incluso experimentos digitales como la realidad virtual, en los que o bien se pueden generar de momento órganos funcionales y sistemas, y todos los avances que se puedan lograr en el futuro, o incluso, que permanezca el yo aunque sea registrado en una base de datos. La tecnología de reprogramación celular, permitiría a partir de células individuales, vivas regenerar diferentes clases de tejido, y tal como se señaló en la conferencia de esta publicación, regenerar células con capacidad contráctil y nerviosas empleando matrices de grafeno.

Obras como *El Quinto Elemento (1997)* y la escena de la regeneración del personaje de Leeloo o la película *Transcendence (2014)* hablan de esa capacidad mantener el yo y poder saltar el tránsito de la muerte.

Julio Verne

A finales de ese siglo XIX, cuando las revoluciones políticas y sindicales señalaban de forma más precisa las desigualdades de la tecnología y el aumento de las diferencias socioeconómicas la literatura de Ciencia Ficción pasó a tener un carácter más lúdico y de entretenimiento, que no de reflexión filosófica. La novela social y el cuento, reflejadas por autores como Jane Austen, Víctor Hugo o Charles Dickens retomaron esa misión de denuncia social ya fuese por el drama directo o el tono mordaz, quedando la Ciencia Ficción como una luminosa mirada a un mañana más favorable.

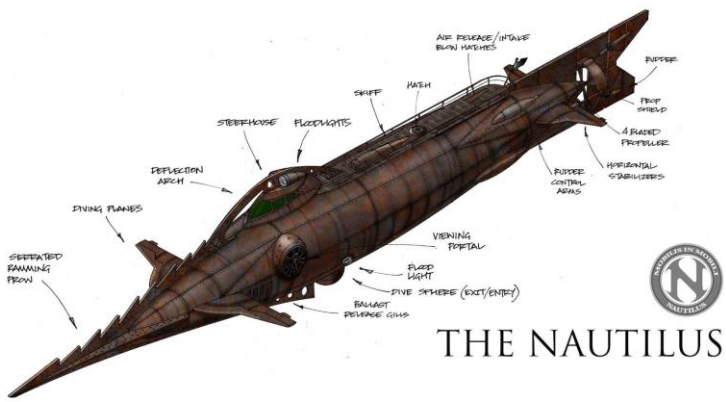
Sin embargo, Julio Verne, cuya vida había estado ligada en su juventud a las revoluciones de mitad de siglo, señala, de forma general en su

obra, a la técnica como una vía para la emancipación de la humanidad y una ruptura con los problemas sociales y económicos de su época.

De esta manera, personajes como El Capitán Nemo, un antiguo príncipe hindú que jura venganza contra los poderes coloniales y que abordo de un submarino muy similar a los de hoy en día, pero tremendamente adelantado a los de su época, surca los mares en busca de mantener su lucha y anonimato, apareciendo en 20000 leguas de viaje submarino y la Isla Misteriosa.

Por su parte, obras como "París en el Siglo XX" o "La Jornada de un Periodista Americano en 2889" hablan, a finales del siglo XIX de conceptos como Internet, la videollamada o el transporte público rápido, nos traen desarrollos tecnológicos que tardaron muy pocas décadas en desarrollarse de forma prototípica.

FIGURA 2: *Recreación 3D del submarino Nautilus de acuerdo a la descripción en la novela.*



Fuente: https://20thousandleaguesunderthesea.com/the-nautilus/

Verne, fue uno de los primeros consumidores de divulgación científico-técnica de la historia y es porque se generaron en su época la publicación de revistas y periódicos especializados en ámbitos técnicos y formó parte de esa cultura de la "feria científica" donde los expertos comunicaban sus avances de forma entusiasta y más propiamente cercanos a métodos publicitarios que académicos.

La influencia de Julio Verne en ámbitos como la Balística, la Geología, la Astronáutica, la Tecnología y la Ingeniería, está más que contrastada e incluso hoy en día la Red Internet tiene diversos portales que hacen referencia a su obra.

Star Trek y Gene Roddenberry

Nacido en 1921 en El Paso, Texas, Gene Roddenberry fue un guionista y showrunner de series de Televisión en Estados Unidos y uno de los principales actores en el marco mediático mainstream y de masas en la cultura popular de mediados de siglo XX (Alinarde, 2017).

Militar de carrera en las Fuerzas Aéreas durante la IIGM y, posteriormente, piloto comercial, realizó varias propuestas televisivas desde los años 50, pero en 1966, gracias al apoyo de figuras televisivas como la Lucille Ball, entre otras, consiguió llevar a Paramount Pictures la idea de una serie donde un equipo de humanos con un extraterrestre viajaba a través del espacio con una misión, explorar nuevos y desconocidos mundos, buscar nuevas formas de vida y civilizaciones y llegar, audazmente, donde nadie ha llegado antes.

La primera serie, que luego tuvo una continuación como serie de animación y una saga con seis películas, ponía a colaborar un grupo donde la diversidad era patente, extraterrestres alegóricos de culturas humanas o representantes de los valores más extremos de la sociedad, personajes rusos y japoneses colaborando en igualdad con personajes occidentales, mujeres racializadas y empoderadas y un grupo humano basado en la colaboración, el respeto y la buena voluntad que enfrentaba un cosmos caótico y que tenía civilizaciones cuyos valores reflejaban elementos de la sociedad de la época de su emisión, para confrontar el punto de partida (nuestra sociedad) con el punto de partida de la sociedad de destino.

En 1987, el propio Roddenberry toma de nuevo la guía sobre la Saga y actualizó la serie con “Star Trek: La Nueva Generación”, donde un nuevo modelo de nave más avanzado y una tripulación con mayor diversidad que la anterior, daba lugar a una nueva serie donde el conflicto principal que desarrolló durante sus 7 temporadas fue la valía y capacidad ética del ser humano para justificar su continuidad como especie,

lo que supone una revisión existencialista de una trama de aventuras de equipo anteriormente señaladas.

FIGURA 3. *Personajes principales de la serie "Star Trek: Voyager" (1995-2001) que narra la aventura de la tripulación de la nave intentando regresar a la Tierra desde el espacio profundo.*

Fuente: https://www.deviantart.com/no1drwhofan/favourites/64026844/star-trek?page=3

La Saga Star Trek continuó en Televisión y en cine, incluyendo reboots como la llamada Trilogía de la línea temporal USS Kelvin, dirigida y producida por J.J. Abrams, o las series "Discovery", "Strange New Worlds", "Lower Decks" o "Prodigy".

Si la serie original era una llamada de atención a un mundo bajo la guerra fría para unirse, las series de los años 90 hablaban más sobre el desarrollo de la individualidad, la autoconciencia y la revisión histórica y las series del primer tercio del siglo XXI desarrollaban temas como la igualdad de género, el transhumanismo, el desarrollo de las identidades personales y el descreimiento hacia el sistema comercial y capitalista.

Por tanto, Star Trek, como saga, emplea la Ciencia de un modo más contextual, es decir, lo que para la humanidad de hoy en día podría ser una aventura compleja y dinámica, no dejaría de ser el día a día de sus personajes, que se siguen enfrentando a las mismas cuitas y problemas éticos que la humanidad, sólo que en un escenario mayor.

Desarrollos técnicos como el teletransporte, empiezan a desarrollarse con trabajos que empiezan a homogeneizar partículas por repetición de sus números cuánticos en posiciones diferentes del espacio; el

replicador de alimentos, con el desarrollo de la tecnología de la impresión en 3D que permite replicar alimentos, tejidos (Sumedha Reddy, et al., 2023) o incluso edificios y materiales (Binega Yemesegen & Memari, 2023). Hoy en día incluso, la tecnología de comunicadores y pads de reporte ha quedado ampliamente superada por la tecnología "smart" en relojes, teléfonos y tablets. Lo que era un desarrollo novedoso en los años 60 y 70 hoy en día es un nivel tecnológico ampliamente extendido.

Las Hermanas Wachowsky y la Saga Matrix: Matrix, Matrix Reloaded y Matrix Revolutions

Con la llegada del final del siglo XX, una sensación de reflexión y revisión de la marcha de tan convulsa época se hacía necesaria. La tecnología se encontraba en los albores de la generación de un espacio de intercomunicación que la humanidad no había conocido nunca: la red Internet.

Esto suponía que la humanidad, gracias a la transmisión electromagnética podría realizar un espacio de comunicación paralelo a las vías de información vigentes y de comunicación presencial, lo cual generaría una realidad paralela en la que la humanidad podría sumirse.

FIGURA 4: *NEO en la matriz de datos de "The Matrix".*

Fuente: Nuno Luciano (https://www.flickr.com/photos/nunoluciano/5396200604)

En Matrix (1999), las hermanas Wachowski (aún Larry y Andy, desde 2012 y 2014, Lana y Lilly), planteaban que la realidad basada en la rutina de un mundo desarrollado pero que no dejaba lugar a la expresión individual completa más allá de guetos culturales podría tratarse de una simulación retro de una realidad mucho más terrible y dominada por las máquinas en el futuro. Máquinas que usarían a la humanidad como baterías, y que tendrían a la misma a su merced a cambio de vivir en una fantasía cibernética que reflejase el final del siglo XX como marco de desarrollo.

Matrix, una obra que ha tenido profundo análisis filosófico (Moreno & Mingo, 2007, 403-415) por su alcance cultural masivo y referencial, supone un choque entre el concepto de la filosofía clásica platónica, el fordismo y el desarrollo tecnológico y digital que suponía, a finales de siglo los mismos miedos que la reanimación tisular y física podría suponer a principios del siglo XIX.

Espacios como Second Life, la tecnología de Realidad Virtual de empresas como Sony, o la influencia de las Redes Sociales en nuestro día a día son anticipadas por las hermanas Wachowski en una obra, cuya trilogía principal, constituye una catedral estética y referencial para la cinematografía de género, la cultura de masas y los estudios académicos, que encuentran en la poética de sus imágenes y conceptos potentes metáforas para la didáctica de la Filosofía y el Pensamiento Crítico.

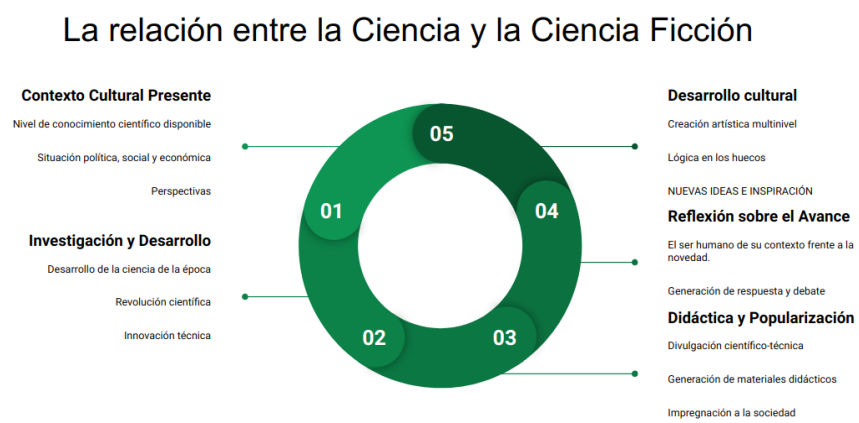
5. DISCUSIÓN

La Ciencia, como proceso de investigación y desarrollo del conocimiento de la humanidad, tiene siempre una fase finalista en la que los resultados de sus pesquisas se comparten con la comunidad.

Ese proceso, supone la transmisión interna dentro del marco de personas expertas a través de comunicaciones como el artículo científico, la monografía, la comunicación a congreso, la patente (en el ámbito industrial y productivo), o bien la transmisión a población en formación orientada a formar parte de ese círculo de expertos y expertas a través de la didáctica de las ciencias experimentales a varios niveles, o bien, se comunica a toda la sociedad sin hacer distingos con respecto a su aproximación al fenómeno investigado a través de la divulgación o la información periodística.

Sin embargo, una vez que esa comunicación se ha dado, se puede dar lugar a cambios conceptuales a escala social que propician avances en la sociedad. No es lo mismo la sociedad antes que después de Louis Pasteur y Koch, no es lo mismo la sociedad antes de Marie Curie y Oppenheimer que después. Este argumento, que sería la base del pensamiento de Thomas Kuhn, es decir, la transmisión del conocimiento supone una asunción del conocimiento que cambia la conciencia de la sociedad y sus investigadores bajo un nuevo paradigma enfrentado al paradigma anterior, es también la motivación central para la creación artística que busca aproximarse al hecho científico.

FIGURA 5: *Esquema de la relación entre la Ciencia y la Ciencia Ficción.*



Fuente: creación propia

En el marco de la investigación presentada, la relación entre la Ciencia y la Ciencia Ficción sigue una lógica Kuhnista donde un ciclo entre la ausencia de avance, la presencia del avance, la reflexión sobre el avance y la inspiración para el nuevo post-avance se repiten. Si se quiere entender con un símil parecido al que se ha manejado durante la parte de resultados, no habría submarinos nucleares hoy, de no haber habido un Nautilus y éste no podría existir si no se hubiese conocido el trabajo de inventores como Peral o Da Vinci.

De esta manera, el statu quo científico, político, económico y social abre la veda a nuevos desarrollos para la solución de problemas concretos; la Ciencia investiga cuáles pueden ser las causas de esos problemas y describe concretamente los fenómenos "misteriosos" mientras que la Técnica será la encargada de transformar ese conocimiento científico en un dispositivo de diferente formato con el que la humanidad podrá resolver ese problema de ese contexto. Sin embargo, dado el hecho que la capacidad de análisis y producción humana provoca en su contexto, no es imposible que nuevos problemas surjan que requieran repetir este ciclo.

Cuando la Ciencia y la Técnica establecen el contenido y el dispositivo, la comunicación, la didáctica y la divulgación realizan una permeación a toda la sociedad y a las nuevas generaciones quienes realizando una reflexión sobre ese contenido pueden encontrar aún espacios para el avance y el desarrollo, algunos que se pueden responder desde la lógica de la investigación, otros que intentarán responder con mecanismos pseudocientíficos y no válidos en la ontología factual (la fe, la pseudociencia) y mecanismos acientíficos válidos (el arte) que contribuirán a dotar de valores nuevos los valores factuales de esa investigación.

En la película "Contact" (1997) basada en la novela de Carl Sagan, hay una escena en la que la protagonista Ellie, una doctora en astrofísica que viaja al espacio a través de agujeros de gusano, tiene un momento de revelación en el que ante la inmensidad del universo dice "Deberían haber traído a un poeta", señalando que en la descripción de los hechos que la Ciencia aporta y la Tecnología acerca a escala humana, hay un espacio donde el arte permite de una forma honesta favorecer que la humanidad comprenda la importancia de la Ciencia y la Tecnología en su avance, desarrollo y mejora.

6. CONCLUSIONES

1. La Ciencia, la Tecnología, la investigación y el desarrollo son fenómenos humanos que trascienden a la sociedad y al tiempo y favorecen la creación artística, la cultura de masas y el entretenimiento.
2. Muchas carreras científico-tecnológicas cuentan en su desarrollo con una motivación extrínseca que, a través de la cultura, ha motivado el trabajo y la investigación de gran parte de la comunidad científica.
3. La ciencia ficción como género literario y audiovisual desarolla una relación que sigue la teoría de las revoluciones científicas de Kuhn, puesto que, en muchos de sus ejemplos se contraponen avances técnicos a los marcos éticos y científicos de su época generando una posterior revolución que cambia a sus personajes en el relato y a los lectores y espectadores en su día a día.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Los autores del capítulo quieren agradecer a la organización del III Proyecto Logos, así como a los coordinadores del Simposio la oportunidad de la presentación y defensa de la comunicación.

8. REFERENCIAS

Alinarde, M. (2017). The popularization of space – Link between science, policy, and public perception Star Trek as an early mind-opener for space endeavors. *Space Policy*, *41*, 36-41. https://doi.org/10.1016/j.spacepol.2017.04.008.

Binega Yemesegen, E., & Memari, A. M. (2023). A review of experimental studies on Cob, Hempcrete, and bamboo components and the call for transition towards sustainable home building with 3D printing. *Construction and Building Materials*, *399*. https://doi.org/10.1016/j.conbuildmat.2023.132603.

Clery, E. J. (2009). *The Rise of Supernatural Fiction, 1762-1800*. Cambridge University Press.

Cuesta Fernández, R. (2019). *Verdades Sospechosas: Religión, historia y capitalismo*. Vision Libros.

Fradera, J. M., & Millán y García-Varela, J. (Eds.). (2000). *Las burguesías europeas del siglo XIX: Sociedad civil, política y cultura*. Biblioteca Nueva.

Harington, C. R. (Ed.). (1992). *The Year Without a Summer? World Climate in 1816*. Canadian Museum of Nature.

Hobsbawm, E. J. (1988). *En torno a los orígenes de la revolución industrial* (O. Castillo & E. Tandeter, Trans.). Siglo XXI.

Moreno, C., & Mingo, A. M. d. (2007). *Filosofía y realidad virtual*. Prensas Universitarias de Zaragoza.

Rodríguez Valls, F. (2011). EL FRANKENSTEIN DE MARY SHELLEY (1797-1851). *Thémata. Revista de Filosofía. 2011*, (44), 437-484.

Sumedha Reddy,, V., Ramasubramanian, B., Telrandhe, V. M., & Ramakrishna, S. (2023). Contemporary standpoint and future of 3D bioprinting in tissue/organs printing,. *Current Opinion in Biomedical Engineering*, *27*(Brindha Ramasubramanian, Vedant Mohan Telrandhe, Seeram Ramakrishna,). https://doi.org/10.1016/j.cobme.2023.100461.

ESTEREOTIPOS SEXISTAS EN LA REPRESENTACIÓN DE LA MUJER EN EL VIDEOCLIP DE ANIMACIÓN Y DE IMAGEN GENERADA POR ORDENADOR

JULIA SAINZ CORTÉS
UDIT, Universidad de Diseño, Innovación y Tecnología

1. INTRODUCCIÓN

La representación de la feminidad en los medios audiovisuales ha sido históricamente caracterizada por una destacada exposición de los atributos físicos de la mujer, relegándola a la posición de objeto de deseo pasivo, cosificado y sexualizado en multitud de ocasiones. Dentro de un género audiovisual intermodal e intermedial como es el vídeo musical, y por su afán hipermoderno y de adalid de los avances técnicos, esta representación de la mujer se ha resuelto en ocasiones desde un enfoque tecnológico mediante distintas técnicas digitales que han ido evolucionando a lo largo de su corta historia. Inspirado en diversas formas de expresión audiovisual como el cine, el videoarte y los videojuegos, el vídeo musical ha adoptado una variedad de técnicas de animación, tanto tradicionales como de modelado 3D, para presentar a sus protagonistas. En muchas ocasiones estos personajes son representados como avatares que reflejan a los propios artistas musicales. En algunos casos se busca emular lenguajes característicos de otros productos culturales, tales como el anime japonés o la "estética Disney". En los últimos años, la inteligencia artificial ha irrumpido con un papel significativo en el ámbito del vídeo musical. En este estudio se indaga en la representación de los personajes femeninos en el videoclip desde una perspectiva de género mediante las técnicas mencionadas.

1.1. Estudios de género y videoclip

Desde sus inicios, el vídeo musical ha sido objeto de estudio en su dimensión social, considerándose el formato audiovisual predominante para la promoción musical. Se ha empleado por las grandes discográficas para publicitar a sus artistas desde que la cadena MTV demostrara el potencial del producto en este sentido (Goodwin, 1992, p. 30). Esta forma de promoción no solo afecta las ventas de discos, sino también la percepción que la sociedad tiene de los artistas, especialmente entre los adolescentes y jóvenes (Pedrosa, 2015, p. 127).

Los textos que emergen de estos formatos no son imparciales; más bien, reflejan una ideología particular, una manera de percibir y entender el mundo, de interpretarlo y de presentar un enfoque específico sobre la realidad desde su posición como componente esencial del proceso comercial dentro de la industria de la música contemporánea (Viñuela, 2003).

> Detrás de la liviana apariencia de un videoclip, de su carácter desenfadado e intrascendente, también teje Ariadna su red para estimular, entre otras cosas, complejos procesos de identificación cultural, que hoy globalizados, proponen a los jóvenes contextos culturales normalizados en los que vagar inmersos (Gertrúdix y Gertrúdix, 2010, p. 103)

Los esfuerzos en el entorno académico se centraron al comienzo en examinar los posibles efectos negativos que comportan los mensajes de violencia, racismo o machismo en estas piezas audiovisuales. Los resultados de estudios tempranos durante los años 80 y 90, confirmaron la abundancia de clips que arrojaban una imagen negativa y sexualizada de la mujer, así como el rol violento y dominante de los varones. Mientras ellas se muestran más afectivas, dependientes y asustadizas, ellos son agresivos y valientes afianzando los estereotipos hegemónicos. Los roles de unos y otros se expresan igualmente en relación a estos estereotipos, ya que los varones aparecen a menudo en contextos laborales mientras que ellas asumen el papel de esposas, madres u objetos sexuales (Seidman, 1992). Respecto a la representación como objeto sexual, se halló que mediante la fragmentación de los cuerpos, esta objetificación afecta por igual a hombres y mujeres, si bien ellas asumen un papel más pasivo (Sommers-Flanagan et. ál, 1993).

A partir de la década de los 90 y, como apuntan algunos estudios, influidos por los personajes de series de televisión, películas y videojuegos (Xena La Princesa Guerrera, Buffy Cazavampiros, Nikita o Lara Croft) los videoclips plantean una visión posfeminista de la mujer con características contradictorias. La actitud de estas mujeres se torna más agresiva, aunque la representación como objeto sexual se mantiene, trasladando una idea de empoderamiento mediante la sexualización (Rodríguez-López y Sedeño-Valdellós, 2017, p. 3). En los últimos años y a través de este "empoderamiento sexualizado" se agregan a los papeles preexistentes como objeto sexual o femme fatale, el de "chica guerrera" a la vez que "*fashion-diva*" (Tortajada y Araüna, 2014, p. 27). Esta visión más activa y poderosa de las mujeres en los videoclips se exhibe a menudo mediante su sexualización y deseabilidad por parte de la mirada masculina, inscrita a su vez en los roles clásicos asociados a la mujer.

1.2. ¿Avances o retrocesos en las últimas décadas?

A partir de la década de 2010, se ha observado un equilibrio en el número de mujeres solistas en comparación con los hombres en el ámbito musical anglosajón. Sin embargo, la actitud adoptada por estas artistas continúa alineada con la tendencia mencionada en el apartado precedente. Persisten las manifestaciones de agresividad y libertad sexual, consideradas en contraposición al ideal del amor romántico. Las mujeres tienden a optar por relaciones sin compromiso, comúnmente asociadas a comportamientos masculinos. En este sentido, estas figuras femeninas se acercan a la noción de la "mujer fálica", si bien su imagen sigue siendo objeto de sexualización y se encuentran acompañadas por otras mujeres igualmente cosificadas, en un segundo plano, reproduciendo así dinámicas presentes en los videoclips de artistas masculinos (Guarinos, 2012, p. 311). El placer sexual se sitúa como eje principal en un contexto en el que el amor, por contra, se carga de connotaciones negativas y se muestra mayoritariamente como fuente de dolor. Aparecen indicios de un acercamiento a la igualdad con la inclusión de "harenes" de hombres, antes inexistentes y ahora anecdóticos frente a los mucho más habituales "harenes de mujeres" (Illescas, 2017, p. 93-94). Una igualdad que, además de lejana, sigue girando alrededor de la sexualidad despersonalizada y no de otros valores fundamentales.

El papel de la mujer activa y dominante, aunque envuelta en una indumentaria sexualizada y cuyo atractivo está sujeto a la validación masculina mediante el elogio y la sexualización (Sánchez-Vizcaíno, 2021, p. 482) o que actúa como modelo a seguir hacia el espectro femenino, puede interpretarse dentro del marco del fetichismo sexual, influenciado por la pornografía y encarnado en el rol de la dominatrix, sin cuestionar de manera significativa el sistema patriarcal establecido. Esta representación tampoco otorga a la mujer un poder real que, en la esfera social, residiría en el ámbito económico, político y legislativo. Las reivindicaciones feministas se ven desplazadas en favor del consumismo, el individualismo y la proyección de una determinada "actitud" (Lotz, 2001 como se cita en Tortajada y Araüna, 2014, p. 26).

Los videoclips, estrechamente vinculados con el cine y el videoarte, se destacan por su constante innovación técnica y estilística. Aprovechando su breve duración, emplean tecnología posproductiva para capturar la atención en un entorno altamente competitivo. Se distinguen por su libertad en el montaje, la fusión de imágenes reales con animación, y el uso de técnicas como la pixilación y el modelado en 3D. Esta posición en la vanguardia estética y tecnológica y su interacción con la sociedad, adoptando y moldeando tendencias, los convierte en una representación visual de su tiempo. La influencia mutua entre el videoclip y la sociedad se refleja especialmente en la representación de lo femenino y el cuerpo de la mujer.

2. OBJETIVOS

Con los antecedentes señalados anteriormente, parece procedente un análisis crítico de lo que consumimos en una sociedad cada vez más mediatizada por el uso de pantallas en múltiples soportes. El objetivo principal de este proyecto es analizar si el tratamiento digital o animado de la figura femenina en los videoclips musicales mantiene la continuidad con los patrones sexistas arraigados en la representación tradicional de la mujer en imagen real o, si por el contrario, introduce matices distintivos en una u otra dirección. A partir de esta cuestión fundamental, el estudio también persigue los siguientes objetivos secundarios:

Identificar las temáticas más habituales en la representación digital o animada de la mujer en el videoclip y su relación con los estereotipos de género existentes en los demás medios visuales.

Examinar cómo se presenta a la mujer cuando su imagen es recreada artificialmente por medios digitales a partir de estrategias de enfoque intermedial y multimodal con el fin de obtener una visión integral del contenido cultural presente en estas obras y el mensaje emitido a la audiencia, así como sus posibles efectos sobre la imagen social de la mujer.

Se entiende por figura femenina en este trabajo cualquier imagen que represente el cuerpo de la mujer, bien sea de la intérprete de la canción como de otros posibles personajes secundarios.

3. METODOLOGÍA

Con el objetivo de realizar el presente análisis, se emplean metodologías propias de la investigación cualitativa. Dada la singularidad del objeto de estudio, la selección de muestras comprende un amplio espectro temporal y geográfico, priorizando aquellos vídeos musicales relevantes en función de su número de visualizaciones o las ventas asociadas a los álbumes que contienen las piezas musicales correspondientes. Estas muestras son clasificadas según temáticas específicas con el fin de establecer conexiones con los estereotipos de género más predominantes en el contexto audiovisual.

El estudio se lleva a cabo desde la perspectiva de la narrativa audiovisual y el enfoque intermedial del videoclip. Conforme a la postura defendida por Panera (2009, p. 117), se reconoce que de cada videoclip puede surgir una narrativa que se ajuste de alguna manera a una de las variantes narrativas clásicas del cine y la publicidad, a pesar de que las estrategias narrativas de este formato específico sean distintivas y, frecuentemente, sutilmente desarrolladas. Se subraya además el carácter interdisciplinar de su discurso, considerando que la inclusión y amalgama de referencias culturales de diversas índoles es una constante en este género, aspecto que reviste particular relevancia en el marco del presente estudio.

Al examinar la representación digital y animada de la mujer en los vídeos musicales, estamos explorando la imagen promovida del género femenino a través de uno de los medios culturales más influyentes en la contemporaneidad con la ayuda de la tecnología, cuestión específica y eje central de este estudio. Los temas seleccionados como base a partir de la que analizar la muestra son un compendio de las resultantes de los estudios mencionados en la introducción, por haber sido los más significativos y reiterados a lo largo de la investigación histórica acerca de esta problemática, y por facilitar la comparativa de nuestros ejemplos con los de videoclip de imagen real. Se analizan pues estos vídeos en función de los siguientes puntos:

Empoderamiento

- Sexualización
- Cánones de belleza
- Estereotipos de género

Consumo

Representación alternativa de la mujer

Se estudian a través de recursos multimodales y narrativos tomando como referencia varios de los empleados por Sánchez-Vizcaíno (2021, p. 482):

Corporales (aspecto, características físicas, vestuario, maquillaje, gestos, sexualización)

Efectos cinematográficos / de animación-postproducción

Narrativos

Visuales

TABLA 1.

Año	Canción / Artista	Dirección
1985	*Hard Woman* / Mick Jagger	John Whitney Jr.
1997	*I Miss You* / Björk	John Kricfalusi
1998	*Do The Evolution* / Pearl Jam	Kevin Altieri /Todd McFarlane
1999	*All Is Full Of Love* / Björk	Chris Cunningham
1999	*The World Is Not Enough* / Garbage	Philipp Stölzl
2015	*Ice Princess* / Azealia Banks	WeWereMonkeys
2015	*That Other Girl* / Svedaliza	Pussykrew
2016	*Side To Side* / Ariana Grande & Nicki Minaj	VMA Awards
2020	*Say So* / Doja Cat	VMA Awards
2020	*Hallucinate* / Dua Lipa	Lisha Tan
2020	*Levitating* / Dua Lipa	Nostalook
2020	*Enemigos* / Aitana y Reik	Alkimia Animation Std
2020	*Harleys In Hawaii* / Katy Perry	Hoku & Adam
2020	*Tucked* / Katy Perry	Hoku & Adam
2020	*What Makes A Woman* / Katy Perry	Mustashrik Mahbub
2020	*Cry About It Later* / Katy Perry	Sykosan
2020	*Rhode* / Svedaliza	Anna Himma
2021	*Whole Lotta Money* / BIA ft Nicki Minaj	–
2023	*Oral* / Björk ft Rosalía	Carlota Guerrero

4. RESULTADOS

4.1 Empoderamiento individualista a través de la mirada masculina

La noción feminista de empoderamiento fue desarrollada inicialmente en 1985 por el grupo de estudiosas y activistas DAWN (*Development Alternatives with Women for a New Era*), partiendo de las ideas establecidas por Molyneux, quien defendía que las necesidades prácticas de las mujeres tenían que ser satisfechas pero no como objetivo único, sino que las mujeres habían de organizarse y movilizarse para conseguir sus intereses estratégicos a largo plazo. Por lo tanto, Dawn articuló este

término acerca de la necesidad de revertir las estructuras de subordinación en un “proceso por el cual las mujeres acceden a los recursos materiales y simbólicos, y refuerzan sus capacidades y protagonismo en todos los ámbitos” (Sen y Grown, 1985).

Con el tiempo, el término ha sido redefinido en diversas ocasiones, a menudo desde una perspectiva individualista centrada en el control personal y la libertad. Esta variedad de significados, entre lo colectivo y lo individual, ha llevado a una desvirtuación de la idea inicial, especialmente en los medios de comunicación, despojándolo de su significado original de adquisición de un poder real que desafía el sistema de dominación. En un contexto donde se asocia el maquillaje, los tacones o la desnudez con el empoderamiento, se inserta la noción de este concepto en los videoclips analizados.

Cuando se percibe un papel activo y decidido de las mujeres protagonistas, a menudo se hace en relación a sus interacciones con hombres o a decisiones estéticas (“Cry About It Later” y “What Makes A Woman” de Katy Perry). En concreto, "Cry About It Later" intenta desafiar algunos estereotipos de las historias de amor romántico, pues la protagonista rechaza al príncipe azul y no se amedrenta ante Drácula, sino que lo vence. Sin embargo, la imagen y la animación del vídeo presentan claros tintes eróticos destinados a agradar a la mirada masculina, utilizando estrategias clásicas como el subrayado de los atributos sexuales y la exageración de sus movimientos, así como la exploración de las relaciones sexo-afectivas entre mujeres. Podría interpretarse como una rebelión contra la heterosexualidad normativa y obligatoria, pero el diseño de los personajes, con proporciones idealizadas, amplios escotes, cinturas estrechas y actitud sensual y atractiva, junto con los planos detalle y a cámara lenta del beso entre ambas, sugieren antes la representación de una fantasía o fetiche masculinos que una auténtica reivindicación de las relaciones homosexuales femeninas.

"Ice Princess" nos presenta a Azealia Banks con un cuerpo generado digitalmente en una pieza en la que se emula el mito de Medusa y la solista dirige ejércitos de cyborgs a lomos de una cobra gigante. Conceptualmente, este planteamiento podría considerarse empoderante para la mujer, dado que claramente el poder dentro de este mundo

ficticio reside en las mujeres, tanto la dirigente máxima como todas las integrantes del ejército. Sin embargo, podemos ver una contradicción respecto al atuendo; tanto las líderes como las demás integrantes lucen un mono o uniforme extremadamente ceñido y brillante, que junto con la iluminación acentúa las formas del cuerpo. Tanto el traje como los altísimos tacones de aguja, evocan una referencia al rol de dominatrix habitualmente representado en la cultura visual y pornográfica, lo cual parece incompatible con una lucha o guerra reales. En definitiva, se da prioridad a la estética por encima del mensaje, como también se observa en el cuidado maquillaje del rostro de la artista, que realza sus facciones, enfatizando la belleza canónica de las mismas.

FIGURA 1. *"Ice Princess" (2015), Azealia Banks. Dir: WeWereMonkeys*

Fuente: YouTube

4.2 Sexualización de la mujer como tema transversal

En el marco del análisis realizado, se evidencia que la temática que atraviesa prácticamente todos los ejemplos presentes en la muestra es la manera en que se aborda la representación del cuerpo femenino. Aunque la actitud, los roles, el guion o la narrativa puedan variar y evolucionar en consonancia con los cambios sociales hacia la igualdad, a la luz de la presente investigación y de otras investigaciones previas (Verdú, 2018; Jorge et. ál, 2020), se podría sostener que la cosificación de la mujer, supeditada a la mirada masculina, ha perdurado a través de

los medios de comunicación a lo largo de la historia. Tal como señalan Jorge et. ál:

> En la actualidad, la cosificación de la mujer se ha vuelto más relevante en una sociedad dominada por el neoliberalismo, donde las mujeres, concebidas culturalmente como la parte pasiva y el objeto de lo humano, han pasado a convertirse en una mercancía dedicada al disfrute del sujeto, generalmente masculino (2020, p. 313)

Según Schmidt (2013, como se cita en este mismo artículo) se observa que esta cosificación va en aumento en virtud de los claros beneficios económicos que aporta al mercado del entretenimiento.

En el contexto de la presente investigación, la cosificación mediante la sexualización de la mujer se manifiesta a través del empleo de diversos recursos artísticos y audiovisuales. Por ejemplo, encontramos un caso paradigmático en el primer videoclip generado por ordenador, dirigido por John Whitney Jr. y protagonizado por Mick Jagger, titulado "Hard Woman". En este videoclip, la protagonista femenina es representada con unas proporciones diseñadas para resaltar las zonas del cuerpo consideradas sensuales, mientras que sus gestos y movimientos evocan una actitud de seducción. Los tonos cromáticos seleccionados para su representación, mediante grafismos que recuerdan a tubos de neón, suelen ser cálidos, en contraposición con los tonos azules empleados para retratar a Jagger. En varias escenas del videoclip, la mujer aparece en la cama en un plano cenital, lo que sugiere pasividad y expectación. En otra secuencia, el avatar de Mick Jagger llega incluso a sujetarla contra su voluntad para besarla, aunque el subtexto contradictorio de letra e imágenes sugiere que ella encarna una mujer de carácter fuerte y decidido.

La destacada artista islandesa Björk ha sido una voz prominente en la defensa de la igualdad de género y ha expresado críticas hacia el sexismo en diversas ocasiones. Sin embargo, es notable cómo prácticamente ninguna figura del ámbito musical puede escapar al influjo de la sexualización, incluso cuando esta se enmascara bajo la etiqueta de "desnudo artístico" o se justifica por necesidades del guion. Un ejemplo emblemático data de 1997, cuando el reconocido animador de series de dibujos animados John Kricfalusi, conocido por su trabajo en "Ren & Stimpy", dirigió el videoclip de "I Miss You", donde Björk fue

transformada en un personaje más dentro de su excéntrico y caótico universo animado. Bajo la premisa de la libertad creativa y el estilo exagerado y caricaturesco del animador, Björk se ve ocasional pero claramente sexualizada, presentada en planos de semi desnudez con proporciones físicas irreales y una mirada con claros matices eróticos.

FIGURA 2: *"I Miss You" (1997), Björk. Dir: John Kricfalusi / "Say So" (2020), Doja Cat. VMA*

Fuente: YouTube

Uno de los videoclips más aclamados realizados para una canción de Björk es "All Is Full Of Love", dirigido por Chris Cunningham y exhibido en la colección permanente del MoMA de Nueva York. En esta obra, el avatar de la cantante adopta la forma de un robot con anatomía femenina, entablando una relación sexual con un robot idéntico. Más allá de la representación sexualizada de los cuerpos y la cosificación evidente que implica la completa despersonalización de la cantante convirtiéndola en un objeto inerte, los recursos narrativos y cinematográficos aluden a situaciones sexuales mediante mecanismos que se introducen en los espacios que equivaldrían a los genitales, y a fluidos blancos que sugieren secreciones corporales. Esta representación de dos personajes femeninos interactuando sexualmente evoca, en consonancia con otras obras, el fetichismo sexual de relaciones idealizadas entre mujeres o incluso entre hermanas gemelas.

Un caso similar se observa en "The World Is Not Enough" donde Shirley Manson es retratada como un robot con apariencia humana y una misión oscura. El personaje es montado pieza a pieza mientras ingenieros perfeccionan sus componentes e insertan un artefacto explosivo en

su cuerpo. Los fragmentos inanimados que muestran el rostro de la artista, mediante técnicas de postproducción, son partes de maniquíes. El desenlace de la narrativa culmina con un beso apasionado y letal entre la mujer real y su réplica robótica. En el videoclip "Rhode", se presenta otra manifestación de la cosificación del cuerpo femenino, reducido a mero objeto. Aquí, la nave espacial adopta la forma de una mujer desnuda en una postura pasiva, con sus zonas erógenas resaltadas de alguna manera, ya sea mediante luces o propulsores. La cámara penetra en el interior de esta representación, accediendo a través de una entrada que, en un gesto simbólico notorio, evoca de manera inequívoca la cavidad vaginal.

Una revisión exhaustiva de la muestra revela que la cosificación mediante la sexualización de los personajes femeninos emerge como un patrón recurrente. En varios de los videoclips de animación presentados por Katy Perry en 2020 como parte de su serie “The Smile Video Series”, los atributos sexuales y las alusiones a situaciones eróticas son una constante. En “Tucked”, desde una perspectiva paródica, se entrelaza la sexualización con la noción de infidelidad de la protagonista hacia alimentos saludables en favor de los dulces, acentuando así el cliché relacionado con la obsesión por la dieta. Como ya se ha mencionado, en “Cry About It Later”, a pesar del carácter aparentemente proactivo y desafiante del personaje principal, se le dota de una representación física sexualizada, destacando su desnudez y el movimiento sensual de sus atributos. Este fenómeno se repite en los videoclips animados que recrean actuaciones reales en los Video Music Awards de MTV, como “Side To Side” de Ariana Grande y Nicki Minaj, y “Say So” de Doja Cat. En estos ejemplos, la animación enfatiza de manera extrema los glúteos de las versiones animadas de las artistas musicales. En el caso particular de Doja Cat, quien en la actuación original luce un ajustado mono con transparencias, en esta versión animada la indumentaria es prácticamente inexistente, focalizando la atención en el movimiento de su trasero desnudo de manera prominente.

4.3. Los cánones de belleza: idealización y juventud

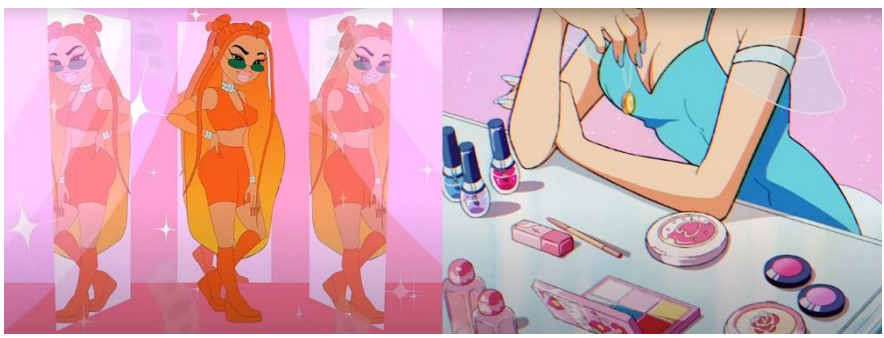
La persistencia de unos cánones de belleza inalcanzables e irreales, junto con la censura de la apariencia física real de la mujer en distintas etapas de la vida y con diversos tipos de cuerpos, agrega una dimensión intensa a la problemática abordada anteriormente. En este sentido, numerosos estudios han llevado cabo una amplia investigación sobre la relación entre los estándares de belleza femenina y los medios de comunicación (Wolf, 2002; Martínez-Oña, 2015 y 2018; Treviños y Díaz, 2018; Sánchez-Vizcaíno, 2021; Presencio et. ál, 2021). Estos estudios exploran la presencia de dichos estereotipos en ámbitos como la publicidad o los videojuegos, entre otros. En estos contextos, la belleza suele ser recreada o retocada digitalmente mediante programas de edición de imágenes.

Un ejemplo ilustrativo de esta representación idealizada en otros medios es el personaje de Lara Croft, protagonista del videojuego "Tomb Raider", a pesar de que su apariencia haya evolucionado iconográficamente hacia una representación más realista (Martínez-Oña, 2018). Sin embargo, esta evolución tímida de Lara Croft no parece haber influido en producciones futuras, como demuestra el próximo lanzamiento en 2024 de "Stellar Blade", un nuevo juego que regresa a los estándares estéticos iniciales con una protagonista que vuelve a presentar medidas y proporciones exageradamente idealizadas junto con una indumentaria altamente sexualizada e incongruente con las aventuras de acción que se presupone protagonizará.

En los videoclips de animación o generados digitalmente, es también notable la presencia de una tendencia consistente: la dificultad para hallar un personaje femenino que se desmarque de los cánones establecidos y en el cual la idealización de la apariencia física no sea un elemento fundamental. Parte de esta complejidad se origina en el hecho de que las artistas reales que son replicadas a través de recursos artísticos se ajustan a los estándares convencionales de belleza. Esto se debe en gran medida a que, especialmente en el caso de las mujeres, la belleza juega un papel crucial en la obtención de éxito. Este aspecto se revela como una característica común en toda la muestra, aunque cada pieza emplea

recursos y referencias particulares. Por ejemplo, en "Harleys In Hawaii", se hace alusión al icónico personaje de los años 30, Betty Boop. Asimismo, figuras como las muñecas Bratz o Monster High, presentes en la infancia y adolescencia de la población joven de hoy, ejercen una influencia evidente en la construcción de los personajes femeninos de obras como "Whole Lotta Money" o "Hallucinate". Además, se percibe la influencia del anime y manga japonés en la estética de otros videoclips, como “Levitating" con el indudable sello de Sailormoon o Creamy Mami. Por último, la estética asociada a las princesas Disney y al cómic de superhéroes estadounidense se hace patente en piezas como "Enemigos", "Tucked" o "Cry About It Later”.

***FIGURA 3:* “Whole Lotta Money” (2021), BIA ft Nicki Minaj / “Levitating” (2020), Dua Lipa. Nostalook**



Fuente: YouTube

4.4. Estereotipos de género que persisten

En el ámbito de los estereotipos de género se vislumbran ciertos avances en los últimos años en comparación con las percepciones predominantes durante el siglo pasado, según lo revelado por investigaciones previas. En el contexto del videoclip digital y de animación, la maternidad no ocupa un lugar prominente en el papel de la mujer y debido a la influencia del cómic y la animación, es común encontrar representaciones femeninas que evocan la fantasía y asumen roles de superheroínas o guerreras, aunque con resultados diversos. En algunas ocasiones, estos poderes se limitan al mero cambio de vestuario de manera mágica ("Levitating"), mientras que en otros casos la trama se centra, como es

habitual en este tipo de producto cultural, en la lucha contra el mal ("Enemigos").

En contraste, persisten las alusiones a concepciones negativas de la feminidad, aunque estas fueron más evidentes en los primeros años del formato del videoclip. Ejemplos de estas representaciones incluyen la infidelidad representada de manera simbólica o paródica, así como la asociación de la mujer con la muerte y el origen de los males de la humanidad. Es destacable el caso de "Do The Evolution", considerado un resumen visual de la evolución humana que excluye casi por completo la presencia femenina. Esta evolución, interpretada desde una perspectiva fatalista y extremadamente negativa, parece absolver a las mujeres de cualquier responsabilidad, dado que los causantes de todos los desastres representados son varones. Esto podría considerarse una crítica al patriarcado, de no ser por un detalle significativo. La presencia de mujeres en este videoclip se limita a dos roles clásicos en los estereotipos femeninos: el de la "mujer santa", que representa la inocencia a través de una niña que corre por un valle, y varias víctimas de violación; y el de la maldad, la muerte y la perversión. De manera paradójica, considerando que los causantes del mal se han mostrado como hombres, este último rol está personificado por una mujer (bella y atractiva, por supuesto) en un único personaje simbólico que disfruta y se carcajea ante el sufrimiento.

En cuanto a otros elementos narrativos presentes en estos videoclips, como el cromatismo o la simbología, perduran los estándares asociados a la feminidad, tales como los tonos rosados y los símbolos de afectividad, delicadeza y belleza, como corazones o maquillaje (“Levitating”, “That Other Girl”). Asimismo, se observa una estética infantil en la representación tanto de los personajes como del entorno, con la presencia de elementos como unicornios, animales adorables, flores y arcoíris (“Hallucinate”, “Levitating”).

FIGURA 4. **"Do The Evolution" (1998), Pearl Jam. Dir: Kevin Altieri & Todd McFarlane / "Hallucinate" (2020), Dua Lipa. Dir: Lisha Tan**

Fuente: YouTube

4.5. Consumo: ostentación desde la identidad femenina

Un examen del fenómeno del empoderamiento a través de la adquisición de recursos materiales se revela en el videoclip "Whole Lotta Money" de BIA y Nicki Minaj, donde se encuentran numerosas alusiones a la ostentación de artículos de lujo y la abundancia de dinero en efectivo. Este enfoque se manifiesta mediante la inclusión de efectos visuales que hacen referencia al resplandor, así como motivos decorativos (diamantes, limusinas, billetes y joyería). Las imágenes, además, ilustran fielmente la letra de la canción, en la que ambas solistas hacen alarde de su poder adquisitivo y del disfrute frívolo de sus posesiones (I put all my jewellery just to go to the bodega / I put all my jewellery just to go out by the pool). En una escena, una de las intérpretes aparece cerca de su piscina privada, descansando con sus joyas y sus accesorios de lujo, mientras un hombre, presumiblemente su amante, realiza labores de mantenimiento o jardinería, lo que refuerza la idea previamente mencionada de una mujer dominante, que al tiempo encarna el arquetipo de la "fashion-diva". En este contexto, se percibe de manera inequívoca una concepción absolutamente individualista y capitalista del empoderamiento.

4.6. ¿Hay alternativa?

Aunque permanecen ciertos aspectos inamovibles como la idealización de la belleza en los videoclips animados o generados por ordenador, algunos intentos por revertir los roles de género y los estereotipos tradicionales de las mujeres son evidentes en esta muestra. Destacan tres clips en los cuales se presenta a mujeres desempeñando roles que trascienden sus relaciones con los hombres, su sexualidad o su apariencia física.

FIGURA 5. "Enemigos" (2020), Aitana y Reik. Dir: Alkimia Animation Std. / "Oral" (2023), Björk ft Rosalía. Dir: Carlota Guerrero

Fuente: YouTube

En "Enemigos", por ejemplo, Aitana se erige como heroína de la narrativa, desempeñando un papel poderoso y crucial para proteger a toda una sociedad, sin buscar beneficio personal. Por su parte, "What Makes A Woman", de Katy Perry, presenta una diversidad de perfiles femeninos que abordan preocupaciones más allá del aspecto físico y las interacciones con hombres, explorando temas como el trabajo, la maternidad y las relaciones positivas entre mujeres. Es relevante señalar que esta canción tiene la intención explícita de reivindicar estos valores específicos, lo cual limita las opciones visuales coherentes. No obstante, la técnica de ilustración digital, con cierto tono naíf, junto con la paleta cromática, la animación y la caracterización de los personajes, aún se apoyan en ciertos estereotipos estéticos, alejándose del espíritu combativo.

Por otro lado, "Oral", dirigido por Carlota Guerrero, ofrece una visión más neutral en cuanto al planteamiento visual general y la representación de las mujeres. En este videoclip, los rostros de Björk y Rosalía se superponen mediante inteligencia artificial sobre los cuerpos de dobles de acción, en una narrativa que eventualmente se vuelve contra el espectador, con un trasfondo reivindicativo.

5. DICUSIÓN

En los últimos años, se ha observado un notable incremento en las intervenciones médico estéticas, con un aumento del 215% en el año 2021 con respecto a 2014. Destaca especialmente el descenso significativo en la edad promedio de las personas que se someten a estos procedimientos y que se concentran entre los 19 y los 30 años. En contraste con épocas pasadas, donde el enfoque estaba orientado hacia el concepto de rejuvenecimiento, en la actualidad se observa una mayor prevalencia de la necesidad de "corregir" aspectos percibidos como defectuosos del propio cuerpo. Indudablemente, la mayor parte del público que se somete a estos retoques o procedimientos quirúrjicos es femenino, representando aproximadamente un 85% (De Benito et. ál, 2022). Se podría inferir a partir de estos datos que las redes sociales están ejerciendo una influencia considerable en este fenómeno, pues suponen el medio más empleado por estos rangos de edad. Estas plataformas actúan como amplificadoras de los mensajes publicitarios dirigidos a la población, que antes se limitaban principalmente a la televisión y las revistas, y que ahora se encuentran de manera portátil y constante a través de diversas aplicaciones móviles, accesibles para cualquier persona en cualquier momento.

Además de su presencia en las redes sociales y en la publicidad convencional, la representación de la mujer alcanza al público a través de otros medios audiovisuales como series, películas o videoclips. Estos últimos, ubicados entre el ámbito de lo publicitario, lo cinematográfico y lo artístico, representan un espacio en el que la imagen de la mujer tiende a ser presentada de manera estereotipada, dado que los y las artistas musicales se convierten en el producto promocional mismo. El

videoclip, con su naturaleza ecléctica y su búsqueda de la hipermodernidad, se erige como un subgénero audiovisual particularmente propicio para examinar las representaciones visuales de cada época, especialmente en lo referente a la imagen proyectada hacia la adolescencia y la juventud, que, sin ser el destinatario exclusivo, sí es público objetivo principal de este formato (Selva, 2014).

Esta obsesión por la cosmética y la imagen surge en un contexto de aumento de las violencias sexuales y de exacerbo del descrédito del feminismo y el negacionismo de estas violencias por parte de gran parte de los adolescentes (Rodríguez et. ál, 2023).

En las últimas décadas y en el contexto occidental las mujeres han logrado, en términos generales, una igualdad formal en cuanto a derechos según lo establecido en la legislación. Sin embargo, persisten desafíos significativos en lo concerniente a la aplicación efectiva de estas leyes, especialmente en áreas como la brecha salarial, la conciliación laboral, la atención médica, la representación de las mujeres en roles de liderazgo y su participación en el ámbito científico. No obstante, existe una problemática que parece mantenerse constante e inmune a estos avances: la sexualización y cosificación del cuerpo femenino, así como su representación en los medios de comunicación y, sobre todo, en la publicidad (Treviños y Díaz-Soloaga, 2017). Esta dinámica ha permanecido prácticamente inalterada a lo largo de los años, pues los mitos y estereotipos en referencia a las mujeres se actualizan y adaptan a los nuevos cánones de belleza (Martínez Oña, 2015) e incluso se podría argumentar que en las últimas décadas hemos observado un incremento en la sexualización de la imagen femenina en ciertos sectores en comparación con décadas anteriores, al sustituir la imagen de mujer dulce y familiar por la de la mujer "empoderada" a través de la exposición de su anatomía y de sus hábitos sexuales.

Resulta llamativo, (si bien entronca con las contradicciones posfeministas en la representación femenina), el hecho de que las artistas que participan en un tipo de contenido que intenta romper con los roles de género no tengan ningún problema para, en otros casos, asumir la idea de la reducción a sujeto sexual como emancipación femenina. Esto sucede en un momento en el que la carga sexual de la feminidad actúa

como un activo explotable económicamente bajo el concepto de "capital erótico", del que nos desmarcamos, al considerar que no tiene en cuenta la desigualdad social que ello supone para las mujeres y la relación con la pornografía y la prostitución (Menéndez como se cita en Verdú Delgado, 2018, p. 168).

Tal vez que tres compañías dirigidas por hombres (Warner, Sony y Universal) gestionen el 92,4 % de los videoclips sea relevante a la hora de analizar el contenido de los mismos y la imagen de mujeres y hombres que se transmiten. La hipersexualización del contenido ayuda a captar la atención del público joven y la convierte en mercancía para las empresas anunciantes (Illescas, 2017, p. 97). En este estudio se menciona una cuestión altamente relevante y que se relaciona con la deriva del videoclip de animación igualmente, que es la necesidad de los artistas de insertar poroduct placement en los videoclips. Si antiguamente el videoclip buscaba la promoción de la música mediante un contenido creativo y artístico, uno de los principales objetivos en la actualidad es promocionar además productos ajenos a las creaciones musicales. (Plambeck, 2010, en Illescas, 2017, p. 96). Al mismo tiempo, gran parte de las artistas musicales más relevantes del panorama internacional poseen o son la imagen de marcas de moda, belleza o maquillaje, por lo que su aparición en cualquier tipo de medio de comunicación se relaciona inevitablemente con estas marcas y ha de favorecerlas.

6. CONCLUSIONES

En este estudio se ha tratado de analizar qué imagen de mujer se desprende de los videoclips en los que los personajes femeninos son diseñados mediante técnicas gráficas (tradicionales o digitales) realizando una revisión de una muestra de casos significativos. Partiendo de los resultados previos de análisis similares relativos a videoclips de imagen real, se han estudiado los temas más reiterados en lo que a representación femenina se refiere, buscando posibles diferencias y similitudes con la muestra específica seleccionada.

Del análisis cualitativo se ha observado la persistencia en general de los estereotipos sexistas que emanan de estudios anteriores, en concreto de

los análisis más recientes. La principal problemática se centra en que este subgénero del videoclip por lo general también reduce la imagen de la mujer a un mero objeto sexual y estético, lo que ejemplifica una forma de violencia simbólica que refuerza la falta de poder de las mujeres. El ideal físico que deriva del planteamiento de personajes femeninos mediante técnicas artísticas y digitales se desvincula del cuerpo real de las mujeres y, aún más, aprovecha los recursos y la libertad creativa para exagerar estos cuerpos y estos cánones mediante las propias ilustraciones y sus movimientos. Desde una perspectiva feminista, nos distanciamos de las teorías que sugieren beneficios al explotar la belleza como capital humano o erótico. Más bien, se interpreta este ideal como un fenómeno sexista, dado que son las mujeres quienes están sometidas con mayor rigidez a las normas estéticas impuestas por la ideología de género dominante. Esto, al margen de la inversión en energía, tiempo y recursos económicos que supone, tiene repercusiones negativas en su salud física y psicológica, contribuyendo así a su propia cosificación. (Verdú, 2018, p. 182).

La sexualidad femenina ligada a la subordinación y a la mirada masculina dificulta el sano desarrollo de la misma y afecta a su vez a la identidad masculina, ya que pone al hombre en el papel de privilegiado frente a sus compañeras. Hasta el momento, la violencia simbólica dirigida hacia las mujeres parece estar legitimada por los medios de comunicación. Se requiere un mayor nivel de conciencia social que trascienda más allá del ámbito del feminismo académico, así como un mayor control sobre el contenido mediático. En lugar de emplear la libertad creativa proporcionada por herramientas de edición, postproducción e inteligencia artificial para exacerbar las desigualdades, proponemos un uso responsable de los recursos que posibilite la representación de universos iconográficos igualitarios y la creación de referentes positivos y saludables para mujeres y hombres.

7. REFERENCIAS

De Benito, I., Vila, J.L. y Picó, J.M. (2022). La realidad de la cirujía estética en España. SECPRE. Sociedad española de cirujía plástica reparadora y estética.

Delicado-Moratalla, L. (2021). La robot sexual y la pornografía: la ilusión del poder masculino y la fantasía de cosificar a las mujeres. Revista Internacional de Estudios Feministas 6(1). 219-246.

Dos, M. (2010). Almas de metal. La mujer como creación científica en el cine. Dossiers Feministes 14. 20-33.

Gertúdix, M. y Gertrúdix, F. (2010). La utilidad de los formatos de interacción músico-visual en la enseñanza. Comunicar 34(17), 99-107.

Goodwin, A. (1992). Dancing in the Distraction Factory: Music Television and Popular Culture. University of Minnesota.

Guarinos, V. (2012). Estereotipos y nuevos perfiles de mujer en la canción de consumo. De la romántica a la muejr fálica. Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia 7. 297-315.

Illescas, J.E. (2017). El contenido del videoclip dominante como reproductor cultural e ideológico. Revista Mediterránea de Comunicación 8(2), 85-104.

Jorge, A.M., Samaniego, J. y Vega, S. (2020). Feminismo Mainstream: la representación de la mujer y su empoderamiento en el videoclip musical de habla hispana. Congreso ULEPICC.

Martínez-Oña, M.M. (2015). Iconografía y estereotipos femeninos a través de programas de retoque fotográfico. Universidad de Granada.

Martínez-Oña. M.M. (2018). Videojuegos y heroínas, Lara Croft. X Congreso virtual sobre Historia de las Mujeres.

Panera, F. J. (2009). Música para tus ojos. Artes visuales y estética del videoclip: una historia de intercambios. Festival de Cine de Astorga.

Pedrosa González, C. (2015). La estética y narrativa del vídeo musical como representante del discurso audiovisual hipermoderno. Universidad Complutense de Madrid.

Presencio, A., Díez, S. y García, M.T. (2021). Análisis de la representación de la figura de la mujer: estudio de caso en los videoclips más vistos en YouTube España en 2020. Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia 16. 487-510.

Rodríguez López, J. y Sedeño-Valdellós, A. (2027). El videoclip y la comunicación socio-política: el mensaje reivindicativo en el vídeo musical. Vivat Academia Revista de Comunicación 138. 1-15.

Sánchez-Vizcaíno, M.C. (2021). La representación femenina en el videoclip: análisis de la música actual en español de los grandes circuitos comerciales. Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia 16. 475-496.

Seidman, S. (1992). An Investigation of Sex-Role Stereotyping in Music Videos. Journal of Broadcasting & Electronic Media 36(2).

Selva, D. (2014). El videoclip: Comunicación comercial en la industria musical. Ediciones Alfar S.A.

Sen, G. y Grown, C. (1985). Development alternatives with women for a new era: Development crises and alternative visions. Earthscan.

Sommers-Flanagan, R., Sommers-Flanagan, J. y Davis, B. (1993). What's Happening on Music Television? A Gender Role Content Analysis. University of Montana. Sex Roles 28(11-12), 745-753.

Tortajada, I. y Araüna, N. (2014). Mujeres, violencia y posfeminismo en los vídeos de Madonna. Área Abierta 14(3). 24-41.

Treviños, D. y Díaz-Soloaga, P. (2018). Estereotipos femeninos en anuncios gráficos de marcas de lujo de moda, perfumería y cosmética. Pensar la Publicidad 12. 145-164. Ediciones Complutense.

Verdú, A.D. (2018). El sufrimiento de la mujer objeto. Consecuencias de la cosificación sexual de las mujeres en los medios de comunicación. Feminismo/s, 31. 167-186.

Viñuela, E. (2003). El videoclip como producto de la interacción con otros géneros y medios audiovisuales y lingüísticos. Revista de la Facultad de Filología, 52-53; 539-550.

Wolf, N. (2002). The Beauty Myth. Harper Collins.

RELACIÓN ENTRE COMIC, COLOR Y DISEÑO: ANÁLISIS COMPARATIVO DE CUATRO ARTISTAS

CAROLINA MAESTRO GRAU
Facultad de Bellas Artes de San Carlos
Universidad Politécnica de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo surge, por un lado, por la conexión personal hacia el comic, y por otro, por el interés y la necesidad de ahondar en el tema del color, inseparable en las Bellas Artes y en el Diseño. Para identificar y explorar en la relación de los conceptos que forman esta unión entre comic y color, elegimos desarrollar un proyecto teórico-práctico apoyándonos tanto en los antecedentes cromáticos del comic, como en las ilustraciones, soporte visual para la investigación práctica.

El marco teórico comienza con una aproximación a la aparición y evolución histórica del color en el comic, para acotarla en el tiempo. Una vez explicados los conceptos originarios del color en el comic, tanto en el ámbito tecnológico, como artístico, señalaremos los coloristas más representativos como referentes en este terreno; al mismo tiempo, distinguiremos los distintos procesos y funciones aplicadas al color en el diseño de comics. Ilustraciones vistas como esquemas gráficos que darían origen a las configuraciones visuales empleadas hoy en día en el diseño.

Para finalizar, nos centraremos en las visiones personales de varios artistas del color del comic contemporáneo: John Higgins, Dave McKean, Adam Hughes y Ben Newman, comparando los distintos puntos de vista de cada creador, y su aportación significativa en cuanto al color y el diseño.

2. OBJETIVOS

- Analizar los conceptos evolutivos y teóricos que se abarcan en el arte del diseño de comics centrado en el mundo del color.
- Remarcar la relación entre comic, color y diseño, mediante los distintos sistemas, funciones y procedimientos de aplicación del color.
- Exponer los referentes artísticos que han marcado un antes y un después en el mundo del comic, vinculados al tema del diseño y el color.
- Hacer un estudio comparativo sobre artistas del color contemporáneos, muy distintos entre sí, analizando las distintas técnicas, para establecer el resultado evolutivo del color y el diseño en el mundo del comic actual.

3. METODOLOGÍA

Comenzamos nuestro proyecto con la búsqueda de los orígenes del color en el comic. Iniciamos la investigación recopilando información sobre los referentes y aparición del color dentro del diseño de las tiras cómicas.

Más adelante destacamos los distintos sistemas y funciones en cuanto a la aplicación del color dentro del diseño de viñetas, para así profundizar más en el estudio práctico de la investigación. Tratando tanto analógica como digitalmente distintas ilustraciones de los dibujantes estudiados en nuestro trabajo, seguimos con la fase de las pruebas de color, para establecer las distintas paletas que formarán parte del imaginario de cada artista, realizadas mediante colorímetro y un programa de procesado fotográfico.

Finalmente, se mostrarán los matices de color, en relación con las texturas, aplicación de tintas, etc. El proceso práctico será muy elaborado e importante para la creación de nuestro análisis.

4. DISCUSIÓN

4.1.- EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL COLOR EN EL CÓMIC

4.1.1- Antecedentes en el ámbito artístico y tecnológico.

Se considera que el cómic tuvo sus orígenes a fines del siglo XIX en los Estados Unidos, como base humorística en paralelo con los primeros pasos del cine, ligada a la prensa, y liderada en esos tiempos por William Randolph Hearst y Joseph Pulitzer. La primera página en color del New York World se publicó en 1896, con un personaje de Richard Felton Outcault, un chico vestido con un camisón que le llegaba a los pies, "a tinta amarilla, un color conscientemente ensayado sobre la ropa del muchacho orejudo para el suplemento dominical de Pulitzer. Por este rasgo, el personaje pasaría a denominarse Yellow Kid (muchacho amarillo)". [43]

Winsor McCay fue otro de los artistas reconocidos de principios del siglo XX. Dedicado a la ilustración y pionero del cine de animación con cortometrajes como Gertie the Dinosaur, también elaboró varias series de cómic para la prensa, como Little Nemo in Slumberland (1905). Los aportes de la fotografía, la publicidad y en especial el cine, hicieron que los nuevos dibujantes se preocuparan más por el realismo y el enfoque naciente de posibilidades para encarar las escenas y los temas. Las tintas comienzan a matizarse, para enfatizar los contrastes de color.

En España, la historieta nace en la segunda mitad del XIX, y surge como un nuevo medio de expresión que va ligado a la prensa satírica y humorística, que se realiza exclusivamente para el público adulto. Hasta la década de los años 50, tiene lugar su primer desarrollo, y su transformación en fenómeno de masas. Con el nacimiento del TBO, el nuevo modelo de prensa se afianza en el mercado de la prensa española. Alrededor de estas revistas se agrupan los nuevos dibujantes españoles. Autores versátiles que trabajan para distintos medios y con diversas técnicas.

---

[43] Gubern, R. (1989). *Origen del amarillo*. Cartas al director. El PAÍS. https://elpais.com/diario/1989/03/01/opinion/604710006_850215.html

Al iniciarse los años treinta la historieta avanza y pasa por grandes cambios y el poder es de las editoriales. Las primeras que consiguen acomodarse son: Editorial Marco, Joaquín Buigas, Hispano Americana de Ediciones, Editorial Bruguera y Editorial Valenciana. Esta última, se introduce en el mercado del tebeo en los años cuarenta y a lo largo de la década logra ser una de las editoriales comerciales más importantes, con figuras como: Manuel Gago, Eduardo Vañó, Juan P. Muro, Palmer, Karpa, Liceras, o José Grau, etc.

FIGURA 1. *IBÁÑEZ, F. "Mortadelo y Filemón" (1958). Monocromía/Bicromía/Cuatricromía*

Fuente: http://mortadelo-filemon.es

Francisco Ibáñez, con su conocida Mortadelo y Filemón, tuvo tres tipos de color distinto y fue mejorando poco a poco con los años. Las primeras historietas de Mortadelo y Filemón se publicaban tal como las dibujaba su autor: original en blanco y negro (monocromía), aunque estas no tardarán en incorporar un segundo color (bicromía); inicialmente el

rojo, pero posteriormente también el verde y el azul. Más adelante se incorporaron los cuatro colores: rojo, amarillo, verde y azul (cuatricromía). La calidad de impresión era mejorable, y con el tiempo la editorial Bruguera fue adquiriendo diversos modelos de máquinas y rotativas que permitirán mejorar las técnicas, así como la calidad de la impresión.

Hay que destacar que Ibáñez nunca coloreó sus historietas ni decidió los colores a utilizar. Las páginas se coloreaban directamente en los talleres por los coloristas. El proceso consistía habitualmente en realizar una prueba en azul sobre la que se pintaba posteriormente el color. Otras veces, se señalaban a lápiz los colores que debía llevar cada viñeta y el colorista se hacía cargo del trabajo restante.

4.1.2.- Referentes colorísticos a partir de los años 60.

A finales de los años 60, el cambio en los medios de impresión en color transformará y revalorizará la cultura del comic y la ilustración. A este respecto, podemos hablar de Richard Corben, que revolucionó el mundo del cómic en muchos aspectos, sobre todo artísticos, mediante sus trabajos totalmente artesanales en cuanto al color, con la utilización de pintura acrílica. Corben está considerado el maestro del color, y es uno de los mejores y más influyentes dibujantes de cómics de la historia.

En España, Jesus Blasco, aporta con Los Guerrilleros (1979) la noción del salto de color para restringir los avances en la acción, y construir de una manera más clara el relato de la narración. El contraste entre rojo-verde marca el tiempo en el que ocurre un hecho que sucede en un intervalo muy corto.

4.2.-SISTEMAS Y APLICACIÓN DEL COLOR EN EL COMIC

4.2.1.- Sistemas de color y procedimientos de impresión.

El sistema aditivo, donde se suman luces de colores primarios (rojo, verde y azul), es el utilizado en las pantallas de ordenador, la televisión y los *smartphones*, mediante la utilización del sistema RGB. Pero un sistema basado en los tres colores aditivos no es posible en el mundo de la impresión ya que se basa en la adición de la luz y con el medio fluido que es la tinta sobre el papel, no se puede realizar.

Por lo tanto, en el comic, al igual que en cualquier medio impreso, se utiliza el sistema sustractivo, dónde se añade tinta de los colores primarios (magenta, amarillo y cian), y la suma es la sustracción de luz hasta crear el negro, es decir el sistema CMYK. Mediante la superposición de estos cuatro colores sustractivos podremos obtener cualquier imagen en color apto para ser reproducida fielmente en serie. Porque toda imagen o ilustración impresa, es un conjunto de puntos de esos cuatro colores, más el blanco del papel, y la mezcla de todos ellos dará como resultado todos los demás. El tamaño de los puntos y la cantidad de papel blanco que se muestra entre ellos, determinarán la claridad u oscuridad del color.

Antes de la llegada de la era digital, la impresión a color se realizaba con estos cuatro colores de tinta (cuatricromía): Cian, Amarillo, Magenta y Negro. Y se usaban dos procesos para separar los colores en CMYK. El primero consistía en obtener las separaciones de las fotografías o ilustraciones con una cámara para finalizar con cuatro piezas de película que podrían ser unidas en una pieza más grande.

El segundo proceso, empleado por las compañías de cómics para colorear los dibujos, usaba hojas de acetatos, de esos cuatro colores. En esta técnica se utilizaban tres piezas de acetatos alineados uno encima del otro del dibujo de la página del cómic, donde la imagen en blanco y negro iba hasta arriba, y el resto de los acetatos representaba los colores C, M o Y. Por lo general este acetato era de Rubylith, una película de enmascaramiento de color rojo, que se utiliza, hoy en día, principalmente para litografía offset, flexografía, huecograbado, y procesos de la pantalla donde se utilizan películas y planchas ortocromáticas.

Por otro lado, teniendo en cuenta que mediante los tres colores primarios (rojo, amarillo, y azul), podemos mezclar y crear los tres colores secundarios (verde, naranja, y morado), también se pueden conseguir sombras mezclando distintas cantidades de éstos y jugando con el tono, la saturación y la luminosidad. Por lo tanto, esta será la base para dar color en el comic y la ilustración.

Actualmente la separación de colores para la impresión de cómics se realiza mediante programas digitales como Photoshop. Pero durante

más o menos los primeros 50 años de historia de los cómics, los colores se aplicaban con 3 porcentajes de cada uno de los colores primarios. Las diferentes combinaciones que se podían hacer resultaron en una paleta de 49 colores que más tarde aumentó a 64. Para crear un verde claro, por ejemplo, se usaba un código de Y2B2. Esto significa que se necesitaba un 25% de amarillo (Y2) y un 25% de cian (B2) para obtener ese color. Para que los artistas pudieran adaptarse a esta paleta de colores, se imprimieron y distribuyeron a los coloristas los códigos de color de estos 64 colores.

En la década de 1980, 64 colores de la cuadrícula de puntos, destinada al papel periódico, creaba ahora colores más ásperos y chillones en el nuevo papel de mayor calidad. Se agregó entonces un nuevo porcentaje de color del 70% para cada color que produjo 124 colores diferentes, como se muestra en esta guía de color producida por Eclipse Comics en 1983 y nuevamente grabada por Chemical Color Plate. Más adelante, en 1987, el renombrado ilustrador de comics Murphy Anderson, con su compañía, Murphy Anderson Visual Concepts Inc., creó un esquema diferente para producir colores. Al hacer un pequeño cambio en los porcentajes de color y agregar dos tonos de negro, Murphy podría estirar la paleta de colores de 128 a 372 colores.

Actualmente sistemas de color como Pantone y FocolTone utilizan libros de muestras impresas con colores planos y colores directos, que pueden especificarse directamente con algunos tipos de software de gráficos.

4.2.2.- El colorista. Separación de colores

Como señala Javier Rodríguez (1972), destacado colorista español: "El color decide en gran medida hacia donde se debe dirigir la mirada del lector en la viñeta o en la página".[44] Por ello, los coloristas, casi siempre personajes secundarios de la industria del cómic, no son sólo las

[44] Jiménez, J. (2013). *José Villarrubia, un colorista español que triunfa en el cómic norteamericano*. El Comic en rtve.es, RTVE.es. http://www.rtve.es/rtve/20130414/jose-villarrubia-colorista-espanol-triunfa-comic-norteamericano/638981.shtml

personas responsables de añadir color a los dibujos en blanco y negro, sino las encargadas de potenciar y dirigir la acción de las ilustraciones.

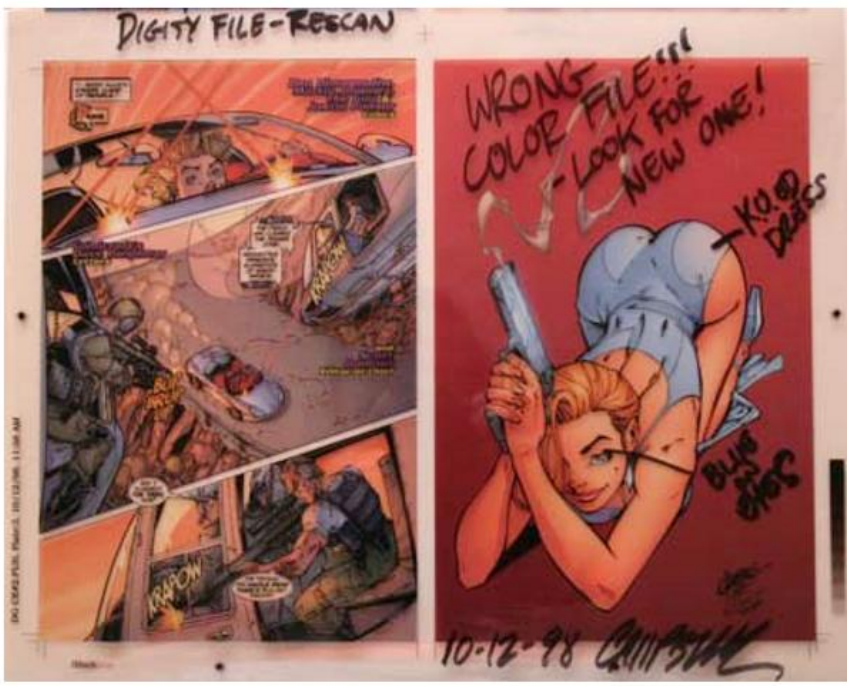
El trabajo del separador era interpretar las guías de colores creadas por el colorista, descomponiendo los colores de la página en sus componentes de magenta, amarillo y azul cian (M, Y, C). El separador, utilizando una pintura opaca, llenaba las áreas apropiadas de cada uno de los acetatos. Estas 3 nuevas piezas de acetato (una para C, otra para M y otra para Y), junto con una cuarta versión en limpio del arte que se empleaba para hacer las líneas negras de contorno y el relleno negro, son las que se usaban para fabricar las placas de impresión; como vemos en el ejemplo (fig.3), de Danger Girl (1998), creada por el dibujante estadounidense J. Scott Campbell (1973).

FIGURA 2. *CAMPBELL, J.S. Acetatos (amarillo, magenta, cian y negro) "Danger Girl" (1998)*

Fuente: http://www.comicbookdb.com

Observemos la superposición de los distintos acetatos; el acetato de fondo es el amarillo, y el magenta está colocado encima. Después el acetato azul cian encima del magenta. Y, por último, el acetato de línea y relleno negro, por encima, con anotaciones para correcciones, como resultado final. Estos acetatos de separación de colores son difíciles de encontrar, ya que, una vez utilizados, normalmente, se destruían; considerándose como parte del proceso de producción, no se les otorgaba ningún valor.

FIGURA 3. *CAMPBELL, J.S. Superposición acetatos (amarillo, magenta, cian y negro). "Danger Girl" (1998)*



Fuente: http://www.comicbookdb.com

4.2.3.- Principios del color en el comic.

Como señala el ilustrador y editor Marc Chiarello (1960): "El color de una historieta se parece mucho a la banda sonora de una película. Es algo sutil, pero siempre está presente. Es mejor cuando no llama la atención sobre sí mismo, pero en ocasiones puede ser bastante poderoso y

memorable".[45] Es decir, cuando el color fluye y se fusiona con los demás elementos en un comic, hace que la historia forme una unidad indivisible.

A finales de la década de los 70 y principios de los 80, apareció el cómic completamente pintado, el estilo europeo de la "línea azul" y, en mayor número, los cómics coloreados digitalmente. Pero, la cuestión es: ¿de qué manera se pueden escoger los colores correctamente para conseguir el equilibrio, la fuerza o el impacto que requiere cada historia? Para obtener un buen coloreado es necesario tener en cuenta los seis principios fundamentales de color:

FIGURA 4. *PORTER, H. Flash Gordon, Ref. 208 (2004). Color: Mark Chiarello*

Fuente: http://dc.wikia.com/wiki/DC_Comics_Database

[45] Natal, D.G. (2013). *La trastienda: Coloristas de cómic*. Númerocero. http://numerocero.es/comic/articulo/la-trastienda-coloristas-comic/1950

1.TONO

El tono es la característica que nos permite diferenciar los colores en sí mismos, y se refiere al tipo de longitud de onda reflejada o frecuencia de las ondas electromagnéticas de cada color. Aunque en los comienzos del comic, el trabajo principal del colorista era simplemente obtener todos los colores correctamente. Por ejemplo, el color correcto del disfraz de Flash Gordon era rojo; el color para el cielo era azul; el color de la hierba era verde; sin preguntarse qué rojo, qué azul o qué verde.

A principios de la década de los 80 el colorista apareció como un nuevo creador con un trabajo identificable y personal. Cada colorista elegía pues, su rojo, su azul y su amarillo.

2.COLORES COMPLEMENTARIOS

En los colores complementarios, se intensifican los opuestos. El color complementario es aquel que produce el mayor contraste de tono con respecto a otro color. En un círculo cromático son colores complementarios entre sí los colores situados en lugares opuestos. Esta teoría de complementarios para colorear se utiliza muy a menudo en el mundo del comic. Por ejemplo, en el comic de Flash Gordon (Fig.), como Flash usa un traje rojo, se aprovecha el verde, que es el complementario del rojo, como fondo. Esto potencia la figura roja de Flash, haciendo que avance a un primer plano.

3.VALOR

El valor determina el mayor o menor grado de oscuridad o luminosidad. Las mezclas del color con blancos o negros darán al color un valor alto o bajo respectivamente. Además, cada color tiene un valor intrínseco. En el comic, un personaje que tenga colores oscuros no deberá colocarse sobre un fondo de colores igualmente oscuros. Hay que atender tanto a los aspectos de la figura como a los de su entorno.

Este es el clásico "rojo", de los trajes típicos de súper héroes.

Está compuesto de magenta y amarillo con un valor del 100x100. Su código es 100 por ciento magenta, 100 por ciento amarillo.

FIGURA 5. *ROJO PANTONE WARM RED SOLID COATED. GAMA TONAL VALOR CLARO- VALOR OSCURO, realizado por la autora. Superman nº304, Panel 2, DC. Comics. Color: Alex Sinclair.*

Fuente: http://dc.wikia.com/wiki/DC_Comics_Database

4.INTENSIDAD

La intensidad de un color describe su pureza. Si se elige un color que está compuesto, por ejemplo, de un 50% de magenta, éste será un color muy intenso. Si se agrega después al magenta, un segundo color primario, de un 50% de amarillo, el magenta tendrá un color diferente, aunque aún muy intenso y bastante puro. Si se añade después un 50% de cian, se creará un color menos intenso. En el mundo del comic, estos colores se conocen como colores “sucios” o complejos.

FIGURA 6. *MAGENTA 50% + AMARILLO 50% = COLOR PARDO (COLOR COMPLEJO). OLIVETTI, A. ILA / Haven: Arrival (2000). Color: Rob y Alex Bleyaert. / MORALES, M. Action Comics, Ref. 792 (2002) Color: Moose Baumann. Escala cromática realizada por la autora.*

Fuente: http://dc.wikia.com/wiki/DC_Comics_Database

5.TEMPERATURA DEL COLOR

Los colores se distinguen entre cálidos o fríos. Los colores cálidos hacen que se perciba la cercanía en el espacio, y atraen la atención a un primer plano. Los rojos, los naranjas y los amarillos normalmente crean un enfoque nítido, mientras que los colores fríos (azules, verdes y grises) retroceden en el espacio.

FIGURA 7. *CUBOS EJEMPLO TEORÍA DEL VALOR Y TEORÍA DE LA TEMPERATURA, realizados por la autora. Batman: Hush (2003). Dibujos: Jim Lee. Tintas: Scott Williams. Color: Alex Sinclair.*

Fuente: http://dc.wikia.com/wiki/DC_Comics_Database

En este ejemplo de la fig.7 podemos observar dos cubos. El izquierdo está coloreado en todos sus lados con el mismo color de base azul. Sin embargo, se percibe tridimensional porque entran en juego dos teorías de color. El lado que mira al frente se mantiene con el mismo color azul de base. Aunque, el plano superior se ha aclarado para dar la apariencia de que el foco de luz apunta directamente sobre ese lado. Aquí se utiliza la teoría del valor, dando más definición al objeto y aclarando una de sus caras. Por otro parte, en el cubo derecho se ha usado la teoría de la temperatura del color. Al cambiar el plano superior a color amarillo, parece que el lado derecho del cubo está más alejado de la fuente de luz. Puesto que los objetos expuestos a la luz solar directa son cálidos. Esta regla básica se puede aplicar a cualquier objeto o figura de cualquier clase.

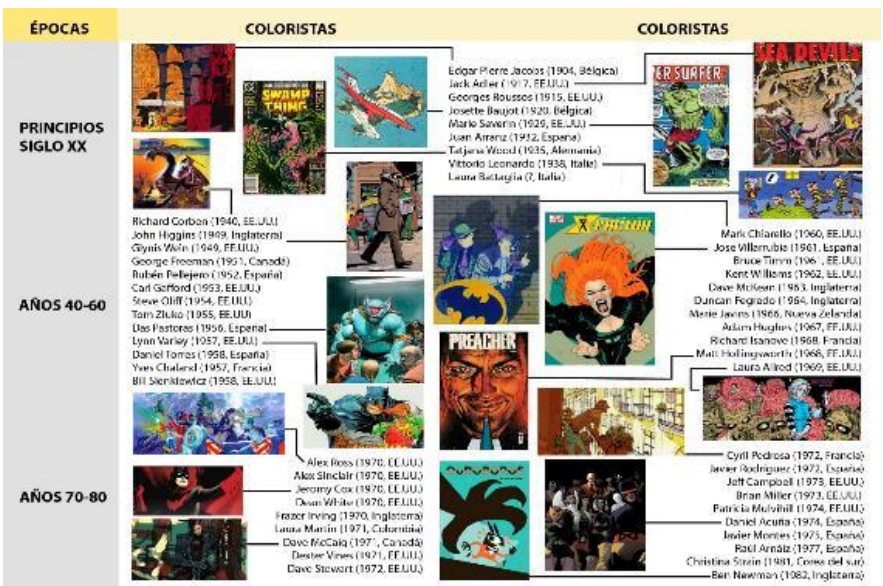
6.SATURACIÓN DE COLOR

La saturación del color es la cantidad de tinta de la que se compone cada color. Por ejemplo, el 25% de magenta es un color relativamente claro porque posee poca cantidad de tinta, permitiendo que se perciba gran parte del blanco del papel. Un color saturado y más rico es 100% magenta porque se está imprimiendo más tinta del mismo color en el papel. Otros colores se componen de una gran cantidad de tinta y emiten un aspecto muy denso y rico: por ejemplo, 75% de amarillo, 100% magenta y 75% de cian.

FIGURA 8. *DIFERENCIAS DE SATURACIÓN MAGENTA, (escala realizada por la autora). Watchmen, DC Comics: Fran Miller/Dave Gibbons.*

Fuente: VILCHES, G. *Breve historia del Cómic.* Ed. Nowtilus, Madrid (2014) Pág.88.

FIGURA 9. *TABLA DE COLORISTAS. Realizada por la autora.*



5. RESULTADOS

5.1.- ANÁLISIS COMPARATIVO DE COLORISTAS CONTEMPORANEOS MÁS REPRESENTATIVOS

Para comenzar nuestro análisis comparativo sobre los coloristas contemporáneos, es necesario destacar, en primer lugar, los coloristas precursores. Se ha realizado una tabla de autores (ver figura 9) acotada cronológicamente y por países, dónde aparecen los referentes coloristicos más importantes nacidos, desde principios del S.XX, hasta la década de los 80.

En definitiva, el trabajo de colorista de cómic ha ido transformándose, a la par, con la evolución del cómic y siempre ha estado ligado a los cambios tecnológicos. Por ello, destacaremos y analizaremos cuatro artistas del coloreado actual: John Higgins (1949), Dave McKean (1963), Adam Hughes (1967), y Ben Newman (1982).

5.1.1.- John Higgins.

La carrera de John Higgins se remonta a más de 40 años como artista independiente profesional. Ha participado en dos de las novelas gráficas más grandes de todos los tiempos: Watchmen (1986) y Batman: The Killing Joke (1988), así como el icónico personaje de cómic británico Juez Dredd (1987). En palabras de Dave Gibbons, dibujante de Watchmen: "Si bien una gran ilustración casi inevitablemente cuenta una historia, las habilidades narrativas de John van más allá de las imágenes individuales". [46]

_ INFLUENCIAS

Entre las publicaciones británicas más inspiradoras, para Higgins, destaca la revista Eagle (1949), punto culminante que ha marcado diferentes décadas del siglo XX. La mayoría de los cómics británicos de ese momento se imprimían a bajo precio sin ningún color, a diferencia de los estadounidenses, cuya ventaja era su reproducción mucho más barata. El 90% de todos los comics británicos de esa época eran en blanco

[46] En: http://artofjohnhiggins.com

y negro, y las portadas se coloreaban con tintas planas de colores primarios básicos.

FIGURA 10. *GIBBONS, D. The Watchmen Portfolio (1987)*

Fuente: http://artofjohnhiggins.com

Otros artistas que Higgins señala en sus entrevistas como influencias son: Richard Corben (EE.UU.1940), Frank Frazetta (EE.UU.1928-2010), Syd Mead (EE.UU.1933), Chris Foss (UK.1946), Ray Freibush (UK.1948-1998) y Vincent DiFate (EE.UU.1945), entre otros.

_ PROCESO/TÉCNICA

El proceso y técnica de aplicación del color de John Higgins, en sus dos trabajos más conocidos, Watchmen y The killing Joke, se ha considerado "clásico" en cuanto a su aplicación. En sus comienzos, su trabajo estuvo asociado al uso de herramientas como el aerógrafo acrílico, lápiz de acuarela y lápiz de color, pero más adelante, se pasó a la cuatricromía, con la influencia europea del color.

Posteriormente, Higgins personalizó el color con la paleta de referencia de DC Comics, innovando y revolucionando el estilo del comic de esa época.

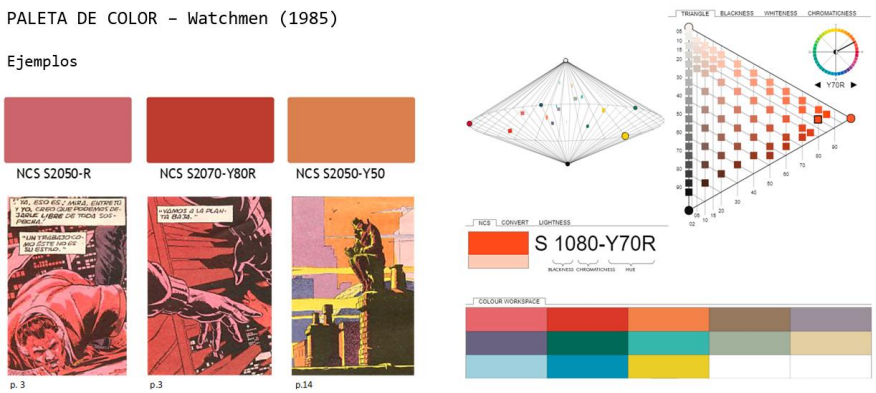
En la época de Watchmen, Higgins utilizó para colorear gouache y acuarelas, tardando de cuatro a seis horas en realizar una página. Hoy

en día utiliza Photoshop y tableta Wacom digital, con la que ahorra tiempo y tarda unas dos horas por página.

_ PALETA DE COLOR

Para nuestro análisis, hemos extraído la paleta de color del Cap. I de Watchmen (1986), ya que es el trabajo más significativo de Higgins. La carta de color se ha medido en sistema NCS (Natural Colour System). Hemos ubicado cada color en el Espacio del Color NCS, donde se encuentran todos los colores planos y donde podemos observar la negrura, la blancura, el matiz y el tono. Para representarlo, hemos extraído también dos ejemplos bidimensionales: el Circulo del Color NCS y el Triángulo del Color NCS, (ejemplos que repetiremos en los tres artistas restantes). Ahora hemos determinado cada color NCS, en relación con la imagen del comic real en papel, ordenándolos por similitud cromática.

FIGURA 11. *Paleta de color realizada por la autora.*



5.1.2.- Dave McKean

Es uno de los más afamados ilustradores y diseñadores dentro y fuera de Gran Bretaña. Es además fotógrafo, pianista y director de cine. Los diseños de McKean son fuertes visualmente y muestran imágenes irreales, oníricas y surrealistas, aunque su estilo está apoyado fuertemente en la pintura expresionista y el uso del collage. Se encargó de ilustrar entre otras historietas de Neil Gaiman, las renombradas: Casos Violentos

(1987), Orquídea Negra (1988-89), Señal y ruido (1992), Mr. Punch (1994) y las portadas de la famosa The Sandman (1989-96). Destacando también Batman: Arkham Asylum (1989), junto a Grant Morrison.

_ INFLUENCIAS

Según ha comentado en diversas entrevistas las películas de cine negro y las series antiguas, los cómics de las primeras revistas de Marvel o Heavy Metal, fueron sus primeras fuentes de inspiración. Otros personajes importantes de distintas disciplinas artísticas que suele citar el artista son, por ejemplo: Max Ernst, que se caracterizó, al igual que McKean utilizando colores puros saturados en contraposición a los colores neutros y matizados.

Otro personaje es el dibujante, pintor y grabador inglés, Patrick Woodroffe. McKean también reconoce referencias cinematográficas, en películas de ciertos directores de cine como: Ingmar Bergman, Terry Gilliam y los Monthy Phyton, Fritz Lang, F.W. Murnau, C.T. Dreyer, entre otros. Sobre todo, en cuanto al valor de la oscuridad en la composición.

Por otro lado, McKean, descubrió la belleza y el poder emocional de la abstracción y el expresionismo a través de pintores como Jim Dine, Francis Bacon, o Egon Schiele.

Y finalmente en el diseño, Mckean admite estar influenciado por: carteles del Modernismo como los del Leonetto Cappiello.

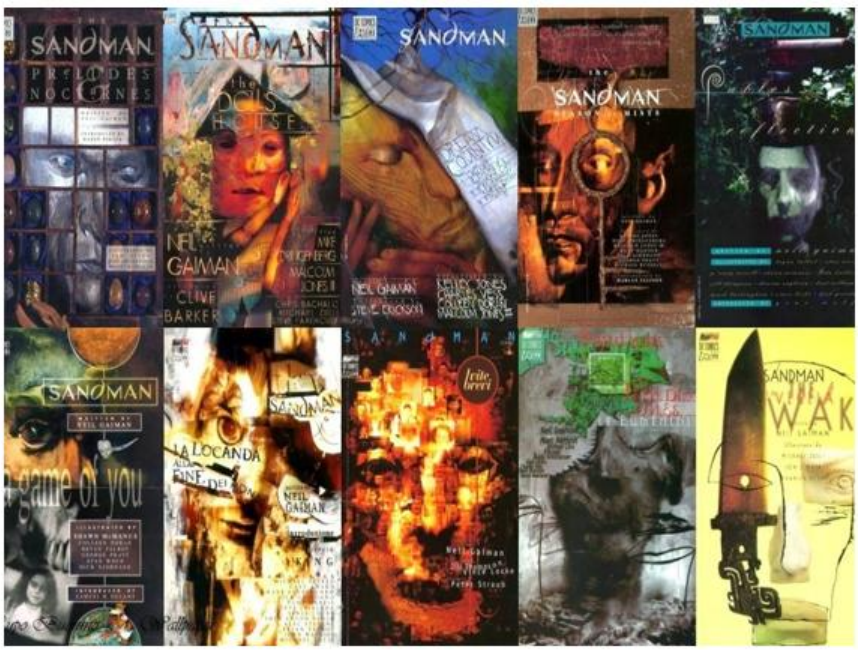
_ PROCESO/TÉCNICA

El proceso y técnica de aplicación del color de Dave Mckean, es cambiante, y está supeditado al material, como señala: "Uso lo que sea apropiado para el trabajo. Si la historia necesita una narrativa cercana y un estilo de narración simple y ligero, entonces probablemente lo mejor sea un bolígrafo y una pluma, un pincel o un lápiz. Si la historia necesita un enfoque más simbólico, tal vez collage, pintura o digital. Todo se reduce a la emoción y la atmósfera que se desea transmitir".[47]

[47] En: http://www.davemckean.com/

Normalmente en el proceso de trabajo comienza con bocetos, después dibuja y pinta; también hace fotografías con las que trabaja para elaborar los collages y, finalmente, retoca digitalmente con Photoshop.

FIGURA 12. *McKEAN, D. The Sandman (Portadas 1989-96)*

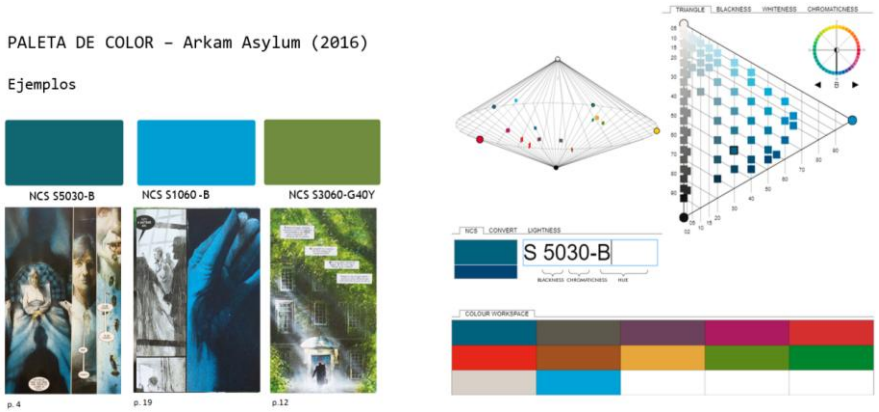


Fuente: www.hispanocomic.com

_ PALETA DE COLOR

La paleta de color de Dave Mckean, se ha realizado a partir del comic Arkam Asylum, ya que es una de sus obras en las que el color marca el punto dominante.

FIGURA 13. *Paleta de color realizada por la autora.*



5.1.3.- Adam Hughes

Es un artista e ilustrador estadounidense de cómics más conocido por sus interpretaciones de personajes femeninos, super heroínas, o estilo pin-up, y su trabajo de portada en títulos como Wonder Woman (1998) y Catwoman (2002). Al describir su propio trabajo, Adam ha usado el término "naturalista" en oposición al término "realista".

Hoy, Adam es más conocido como colorista y portadista. Dibuja, entinta y colorea sus propias portadas, utilizando medios tradicionales y digitales.

_INFLUENCIAS

Del Art Nouveau, el trabajo de Alphonse Mucha (fig.30), es uno de sus referentes. Mucha, en su representación de la mujer entre ingenua y diosa, con influencia prerrafaelista, resaltaba detalles bizantinos mediante marcos y círculos que enmarcaban la figura femenina.

También admite estar influenciado por ilustradores clásicos estadounidenses como Maxfield Parrish, Dean Cornwell, Norman Rockwell, y otro más actual como Drew Struzan.

Es considerado por muchos como uno de los mejores artistas de la nueva generación de dibujantes de “Good Girls” inspirados por George Petty y Alberto Vargas, leyendas de la ilustración de pin-ups.

FIGURA 14. *HUGHES, A. Catwoman. Portada para 42nd the Overstreet Comic Book Price (1995)*

Fuente: http://www.justsayah.com

FIGURA 15. *VARGAS, A. Ilustración para Esquire (1941)*

Fuente: http://petrolicious.com

_PROCESO/TÉCNICA

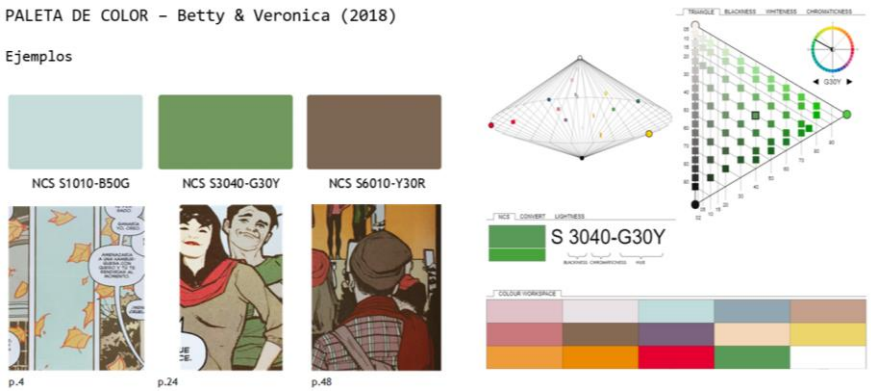
Hughes utiliza diversas técnicas para colorear dependiendo del resultado que pretende obtener. Para dibujar con lápiz, Adam usa grafito 6B, variando la dureza para obtener un trazo más menos definido. Para entintar, Adam usa un pincel Scharff y tintas Black Car Hi-Carb del Dr. Ph. Martin, y Faber-Castel Pitt. Ocasionalmente usa marcadores Copic en tonos grises cálidos y fríos para hacer cubiertas en escala de grises. Para colorear el dibujo utiliza también rotuladores Copic de colores y pintura acrílica; en digital usa Photoshop.

_PALETA DE COLOR

La paleta de color de Adam Hughes se ha determinado, de su obra más reciente, Betty & Veronica (2018), cuyos colores representan perfectamente los matices y tonos que el artista utiliza en la mayoría de sus

creaciones. La relación de colores NCS, han sido ordenados por similitud cromática.

FIGURA 16. *Paleta de color realizada por la autora.*



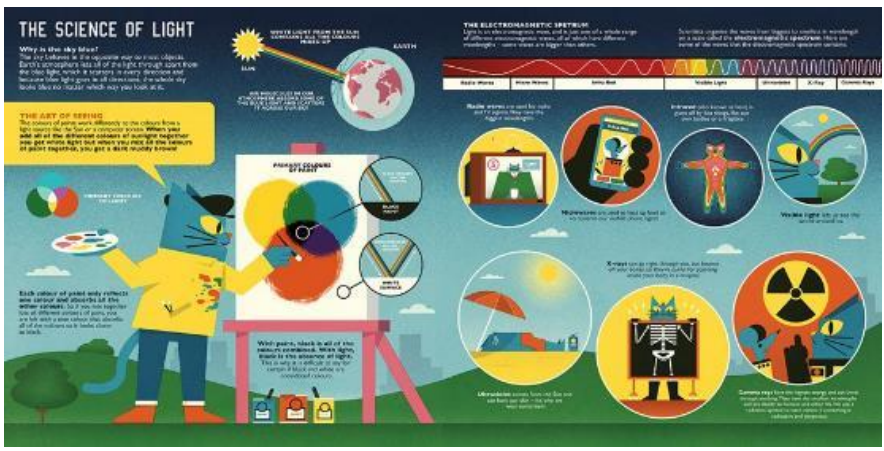
5.1.4.- Ben Newman

Ben Newman, es un ilustrador y creador de cómics londinense. En sus trabajos fusiona audaces formas, colores brillantes y personajes lúdicos. Ha producido trabajos para una amplia gama de clientes, incluidos Tate Modern, New York Times, BBC Radio 4, Google y The New Yorker. Hoy en día, pasa la mayor parte de su tiempo colaborando en libros infantiles, como los del Professor Astro Cat's Frontiers Of Space (2013), con su amigo y científico de toda la vida, el Dr. Dominic Walliman, que son publicados por Flying Eye Books y han sido traducidos a 18 idiomas. Una primera aventura ilustrada que invitó a los niños a adentrarse en el fascinante mundo de la astronomía, a la que después siguieron: Professor Astro Cat's Atomic Adventure y Professor Astro Cat's Intergalactic Activity Book, ambas publicadas en 2016.

También es autor de otras obras importantes como: The Bento Bestiary (2010). En el siglo XVIII, el artista japonés Toriyama Sekien intentó representar cada espíritu de la tradición “yokai”; una antigua raza de demonios cuyos descendientes aterrorizarían a la tierra bajo las apariencias de Godzilla, Mothra y Rodan. Ben Newman redescubre al casi olvidado Yokai y representa catorce espíritus y demonios con sus tintas planas de colores vivos y formas recortadas, con las que consigue

composiciones muy directas y llamativas, al igual que en Ouroboros (2010), publicada por Nobrow.

FIGURA 17. *NEWMAN, B. Professor Astro Cat's Atomic Adventure (2016)*



Fuente: www.bennewman.co.uk

_ INFLUENCIAS

Con un estilo de ilustración enérgico basado en el color puro, e influenciado en gran medida en el diseño de principios y mediados del siglo XX, Ben Newman evoca en sus obras alusiones tanto al Art déco europeo como a los carteles de películas, dibujos animados y comics estadounidenses del espacio de los años 50 y 60. También comics japoneses de ciencia ficción y juguetes antiguos de la década de los años 60 y 80.

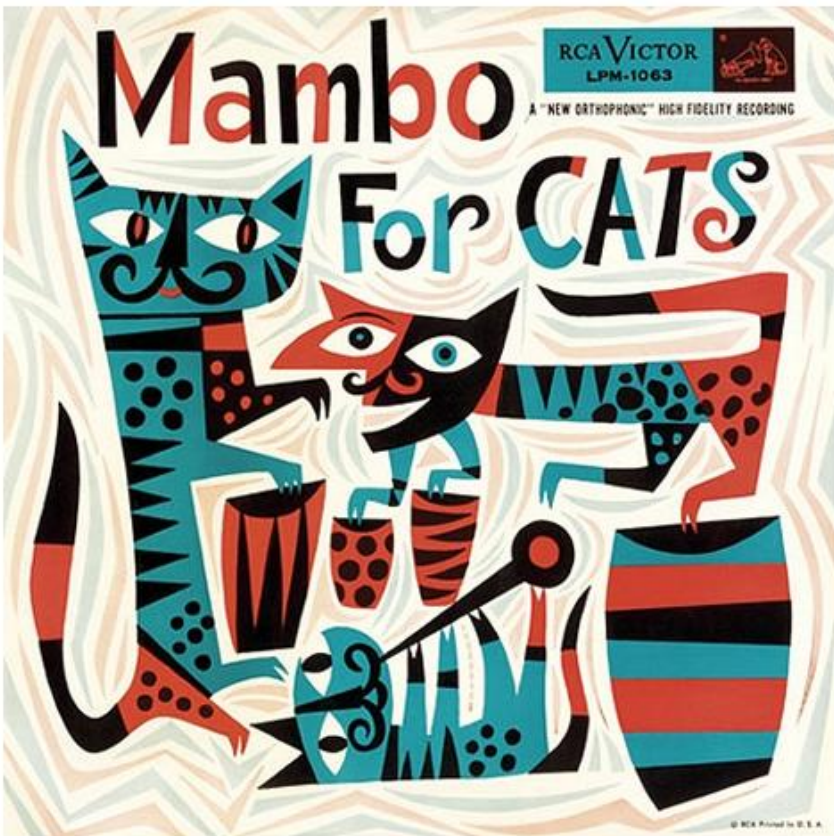
Artistas como Jacques Nathan Garamond, Jim Flora, Richard Scarry y Alex Steinweiss han tenido un gran impacto en Newman, al igual que los dibujos animados que veía cuando era niño: “Creo que The Pink Panther es uno de los mejores ejemplos de diseño de personajes de todos los tiempos. Él es tan icónico que hizo el color rosa neutral para niños y niñas”.[48]

“Jim Flora, para mí, es uno de los mejores diseñadores de personajes de la historia. Sus imágenes son tan enérgicas que prácticamente puedes

[48] En: https://www.minilabstudios.com/an-interview-with-ben-newman/

verlas moviéndose sobre el papel. Eso siempre ha sido una gran inspiración para mí, pero debido a la forma estructurada en la que trabajo, trato de infundir energía estática a mis personajes usando colores y expresiones faciales. Simplemente juego con las figuras y trato de componer hasta que me sorprende".[49] Jim Flora hizo las portadas de hermosos álbumes de jazz en los años 50 y 60. Sus paletas de colores eran mínimas, pero al igual que Newman, vibrantes y cinéticas.

FIGURA 18. *FLORA, J. Disco "Mambo for Cats" (1957)*



Fuente: www.jimflora.com

[49] En: http://www.otherfocus.com/interview-with-ben-newman/

_ PROCESO/TÉCNICA

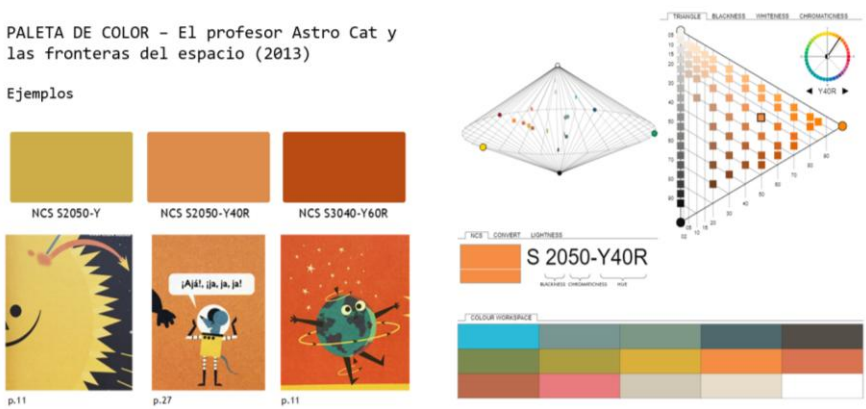
El proceso de creación de las ilustraciones de Newman varía según la técnica que utiliza. A veces crea texturas con carbón y pasteles, y luego las escanea para finalmente retocar el color digitalmente. También realiza bocetos previos con lápiz, al mismo tiempo que pinta sobre tabla de DM (tablero de fibra de densidad media) imprimada en blanco o color; comienza marcando a lápiz la composición y después, con un cúter y una regla, marca las zonas a reservar con cinta adhesiva, a las que más tarde aplica pintura acrílica. Finalmente, fotografía las imágenes para su retoque digital.

Otras veces el proceso de coloreado es directo en digital, mediante una técnica de impresión específica que utiliza colores Pantone en lugar de la impresión en color convencional.

_ PALETA DE COLOR

El análisis de la paleta de color de Ben Newman se ha diseñado a partir del libro "El profesor Astro Cat y las fronteras del espacio" (2013), su obra más conocida en la que se reflejan los colores habitualmente utilizados por el artista.

FIGURA 19. *Paleta de color realizada por la autora*



6. CONCLUSIONES

Se ha acotado en el tiempo, tanto el origen del color en el comic, como su evolución histórica, para demostrar e identificar la relación de los conceptos que forman esta unión entre comic y color.

El desarrollo del proyecto teórico-práctico, mediante soportes visuales del mundo del cómic, ha servido para determinar el vínculo inseparable entre el color y el diseño de cómics, mediante los distintos sistemas, funciones y procedimientos de aplicación del color.

Los coloristas actuales se han convertido en referentes y pilar de nuestra investigación, cuyas ilustraciones, han sido la base para la creación de esquemas gráficos determinantes en este trabajo.

El análisis realizado de los cuatro artistas del color del comic contemporáneo: John Higgins, Dave McKean, Adam Hughes y Ben Newman, y la creación de sus respectivas cartas de color, ha servido para investigar las distintas técnicas utilizadas por los coloristas y artistas del medio, y al mismo tiempo, para establecer el resultado evolutivo del color y el diseño en el mundo del comic actual.

El proceso práctico ha sido determinante para la realización de las paletas de color, en NCS, mediante colorímetro y tratamiento digital de las imágenes de estos cuatro artistas, con las que hemos comprobado las diferencias en cuanto a los espacios de color: luminosidad, cromaticidad, tono y saturación.

7. REFERENCIAS

Aumont, J. (1992). La imagen. Barcelona: Paidós.

Barbieri, D. (1998). Los lenguajes del cómic. Barcelona: Paidós.

Berger, J. (2000). Modos de ver. Barcelona: Gustavo Gili.

Bland, S. (2017). John Higgins: Liverpool in his sights. Big Issue North. https://www.bigissuenorth.com/features/2017/05/john-higgins/

Chiarello, M y Klein, T. (2004). The DC Comics guide to coloring and lettering comics. New York: DC Comics.

Dalley, T. (1981). Guía completa de Ilustración y Diseño, técnicas y materiales. Tursen Hermann Blume.

Donalson, S. y Newman, B. (2010). The Bento bestiary. London: Nobrow Press.

ECC Comics. (2018). Dave McKean. ECC COMICS. https://www.ecccomics.com/autores/dave-mckean-303.aspx

Eco, H. (1968). Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas. Barcelona, Lumen.

Eisner, W. (1996). El cómic y el arte secuencial. Barcelona: Norma Editorial.

(2017). La narración gráfica. Barcelona: Norma Editorial.

Fiamma, A. (30 marzo 2016). From Watchmen to Orfani: A Colorists' Roundtable. The Comic Journal. http://www.tcj.com/from-watchmen-to-orfani-a-colorists-roundtable/; http://mindlessones.com/2009/03/09/21-questions-with-john-higgins/

Gaiman, N. y Mckean, D. (2008). Señal y ruido. Bilbao: Astiberri.

(2008). The comics Library 59. London: Titan Books.

Gasca, L. (1969). Los héroes del papel. Barcelona: Taber.

Gasca, L. y Gubern, R. (2015). El universo fantástico del cómic. Madrid: Cátedra.

(1994). El discurso del cómic. Madrid: Cátedra.

Gasca, L. y Mensuro, A. (2014). La pintura en el cómic. Madrid: Cátedra.

Groensteen, T. (2009). La bande dessinée son histoire et ses maîtres. Paris: Cité internationale de la bande dessinée et de l'image.

(2007). The system of comics. Mississippi: University Press.

Gubern, R. (1983). Comunicación y cultura de masas. Barcelona: Bruguera.

(1972). El lenguaje de los comics. Barcelona: Península.

(1989). Origen del amarillo. Cartas al director, El PAÍS.

https://elpais.com/diario/1989/03/01/opinion/604710006_850215.html

Higgins, J. (2017). Beyond Watchmen and Judge Dredd. Liverpool: Liverpool University Press Series.

Hughes, A. (2018). Betty & Veronica. Barcelona: Norma Editorial.

Jiménez, J. (2013). José Villarrubia, un colorista español que triunfa en el cómic norteamericano. El Comic en rtve.es, RTVE.es. http://www.rtve.es/rtve/20130414/jose-villarrubia-colorista-espanol-triunfa-comic-norteamericano/638981.shtml

KAPOW! (20 octubre 2013). Dave McKean Interview. Youtube, https://www.youtube.com/watch?v=tOlS5B5PI4I

Kim, M. (2016). Hellboy' Creator Mike Mignola on Damnation as a State of Mind. Inverse Entertaiment. https://www.inverse.com/article/15225-hellboy-creator-mike-mignola

Marín, R. (2018). W de Wacthmen. Palma de Mallorca: Dolmen Editorial.

Mccloud, S. (2007). Entender el cómic: el arte invisible. Bilbao: Astiberri.

(2007). Hacer Cómics. Bilbao: Astiberri.

(2001). La revolución de los comics. Barcelona: Norma Editorial.

Mckean, D. (1997). The Collected Sandman T.1. New York: DC Comics.

Moore, A., Gibbons, D., Higgins, J. (2015). Watchmen. Edición de lujo. Barcelona: ECC Ediciones.

Moore, A. y Bolland, B. (2008). Batman: The Killing Joke. New York: DC Comics.

Morrison, G. y Mckean, D. (2018). Batman: Asilo Arkham. Barcelona: Ed. ECC-DC Comics.

Natal, D.G. (2013). La trastienda: Coloristas de cómic. Númerocero. http://numerocero.es/comic/articulo/la-trastienda-coloristas-comic/1950

Newman, B. (2010). Ouroboros. London: Nobrow Press.

(Agosto 2105). Ben newman & the frontiers of shapes. Wappato Media House, Cardiff.

Filmado en Hastings. https://vimeo.com/142501892

Newman, B. y Walliman, D. (2014). El profesor Astrocat y las fronteras del espacio. Albolote: Barbara Fiore.

Ruiz Jiménez, E. y Sucasas, A.L. (2016). Si solo hubiera ilustrado superhéroes, me habría vuelto loco. El PAÍS. https://elpais.com/cultura/2016/07/22/actualidad/1469161754_556505.html

Tomos y Grapas Cómics. Dave McKean. La charleta temática. https://www.youtube.com/watch?v=zHlhnZNgzUE

Vidal, J.- (24 agosto 1998). Norma Cómics edita la historieta "Cages", de Dave McKean. El PAÍS, Cultura. https://elpais.com/diario/1998/08/24/cultura/903909603_850215.html

Vilches, G.- (2014). Breve historia del Cómic. Madrid Ed. Nowtilus.

VV.AA. El diseño: 7 visiones transversales. Colección Aprendizaje 21. Vól.1. Ed. Universidad de León - Universitat de Vic (UVIC) 2012.

Wigan, M. (2009). The visual Dictionary of Illustration. London: Thames & Hudson.

TRANSMIGRARTS: TRANSFORMANDO LA MIGRACIÓN POR LAS ARTES. EL FOTOVOZ COMO MÉTODO PARA LA INVESTIGACIÓN CREACIÓN CON POBLACIÓN MIGRANTE JUVENIL

SARA TORRES PELLICER
Escuela Universitaria de Artes TAI

SANDRA MILENA ALVARÁN LÓPEZ
Universidad de Antioquia

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los grupos poblacionales con mayor vulnerabilidad en el fenómeno migratorio es el de los niños, niñas y adolescentes. Así mismo, la organización internacional de las migraciones (OIM) ha instado a todas las instituciones públicas y privadas a trabajar en el acompañamiento de este colectivo en el proceso de duelo transcultural a través del fortalecimiento del apoyo social y de las habilidades resilientes. Desde las bases de la Investigación Creación Aplicada, (Thomas, 2023); se ha avanzado en múltiples herramientas para trabajar desde las artes diferentes formas de reducir la vulnerabilidad, sin embargo, el reto es mayor en el trabajo con este grupo poblacional que exige elementos creativos que favorezcan el abordaje de estas necesidades detectadas. Esta propuesta parte de una experiencia etnográfica donde se usó el método fotovoz con unos resultados importantes para ser replicados en investigaciones de creación aplicada con el colectivo migrante juvenil.

1.1. EL FENÓMENO MIGRATORIO EN EL MUNDO

El fenómeno de las migraciones ha existido desde la consolidación de las estructuras sociales actuales. Las migraciones forzadas o voluntarias han formado parte de la composición de la sociedad aportando el componente multicultural. Estos movimientos han sido generados por

condiciones sociales, económicas, políticas, demográficas y ecológicas (Armijos-Orellana et al, 2022). Estas condiciones no son excluyentes entre sí, en muchos de los casos se interrelacionan y vuelven más complejo aún el panorama de esta gente para rehacer sus vidas en un contexto diferente al originario.

La movilidad de personas, especialmente en tránsitos irregulares, está atravesada por la globalización, y a esto sumamos la falta de respuestas políticas y sociales, y, en muchos casos, la negligencia en muchos países para la atención a este fenómeno. Las políticas migratorias han sido insuficientes para garantizar los derechos humanos de las personas que migran, generando una emergencia humanitaria planetaria que, a la fecha, no tiene una respuesta clara (Hernández-López et al, 2022).

De igual manera, este fenómeno universal, deber ser comprendido desde otras miradas, que permitan ver en la migración un potencial de desarrollo local, glocal y universal para la generación de nuevas formas de interactuación entre los mismos habitantes del planeta (Méndez-Gómez, 2022). El 2,3 por ciento de la población mundial, vive fuera de su país natal a causa del fenómeno migratorio, 184 millones de personas viven en estos momentos un fenómeno que requiere de respuestas concretas que garanticen su dignidad (Margarit-Olaya, 2019).

1.2. La migración en España

Se puede afirmar que los periodos de crisis influyen en los flujos migratorios. Por ejemplo, durante la pandemia, los confinamientos obligados en todo el mundo provocaron un retroceso en las llegadas de migrantes, pero, a la fecha, se puede constatar que las migraciones irregulares por vía marítima y terrestre ha seguido una curva ascendente en el 2020 y 2021, años en los cuales llegaron más de 80.000 personas, una cifra que supone un aumento del 29% respecto a 2019. Cabe mencionar que el 90% de estas personas migrantes son hombres (Pinyol-Jiménez Ramírez, 2022).

Según datos de diciembre de 2020, de la secretaría del Estado de inmigración y emigración, el 14% de la población española está conformada por inmigrantes con certificado de residencia en vigor (5.800.468 de

personas). Dentro de este grupo, la más numerosa es la migración rumana con 1.079.726, le siguen la marroquí con 811.530 personas, luego las personas británicas que suman un total de 381.448 migrantes, a continuación los italianos con 350.981 migrantes, luego siguen los chinos que suman 227.415, luego las personas búlgaras con un total de 200.468 migrantes, las personas de Alemania con un censo de 179.437 personas, los migrantes de Portugal con 176.772 personas, y, entre los de menor presencia, se encuentran migrantes de Francia y de Ecuador (Hiri, 2022).

El fenómeno migratorio genera el llamado "duelo transcultural" como respuesta esperable ante la pérdida de elementos identitarios al abandonar el lugar de origen, independientemente de cuáles sean las condiciones de las formas de migrar (Valero, 2016). Si este duelo no es atendido de manera integral a nivel individual, familiar, colectivo y social, puede generar mayores afectaciones en las personas. En este sentido, es fundamental instar a todas las instituciones que trabajan con población migrante a generar procesos que favorezcan el tránsito de este duelo transcultural, con miras al bienestar de la persona y su proceso de adaptabilidad a un contexto diferente.

1.2.1. Efectos de la migración en niños, niñas y adolescentes.

El Observatorio Permanente de la Inmigración, en 2020, consigna que del total de la migración de Marruecos el 56% son hombres y el 44% son mujeres (INE, 2020), y de este colectivo, el 20% son menores de 16 años. Un dato preocupante es que un total de 9.020 menores solos estaban inscritos en el Registro de Menores Extranjeros No Acompañados a finales de diciembre de 2020 (Hiri, 2022). Este número de menores no acompañados tan elevado tienen condiciones sociales amenazantes (duelo transcultural, pobreza, marginación, estigmatización, abuso por parte de bandas delincuentes, etc) y viven en un grado extremo de vulnerabilidad (Alvarán et al, 2015).

De esta manera, hay una alteración en las etapas vitales de los y las menores que se ven enfrentados a iniciar o seguir sus proyectos de vida en un país diferente, con barreras idiomáticas, sin el afecto y protección del núcleo familiar, renunciando a sus hábitos de socialización, a los juegos, a los espacios territoriales, y, por esto, constituyen un grupo

poblacional con una vulnerabilidad muy alta. Todos estos acontecimientos generan una afectación psicosocial que debe ser atendida por las instituciones, en consonancia con la declaración de los derechos humanos y los derechos de niños y niñas, ratificadas en la Asamblea de las Naciones Unidas.

1.3. TRANSMIGRARTS: UNA PROPUESTA PARA EL ARTE APLICADO EN LA REDUCCIÓN DE VULNERABILIDADES.

El proyecto Transmigrarts se inscribe en el marco europeo RISE (Research and Innovation Staff Exchange). Se origina en la Universidad de Toulouse y en él participan 15 socios pertenecientes a universidades, centros científicos y asociaciones culturales de Europa y de América Latina. Busca crear una red de personal de investigación e innovación de carácter interdisciplinar e intersectorial entre Europa y América Latina, con la finalidad de contribuir a través de las artes a la transformación y mejora de los medios de vida de los/las migrantes en situación de vulnerabilidad dentro del paradigma metodológico de la investigación-creación.

El proyecto tiene como finalidad observar, evaluar y realizar talleres de diferentes disciplinas artísticas con población migrante en situaciones de vulnerabilidad. Se propone constatar que las artes escénicas pueden contribuir a mejorar los modos de vida de los/las migrantes en sus países de acogida porque las dinámicas artísticas están inscritas en un tiempo-espacio compartido, en el momento presente y fundamentadas en lo sensitivo y el cuerpo, por eso promueven una acción transformadora al permitir que sucedan otras relaciones y modos de existencia (Parra, 2023).

El proyecto se articula en cinco etapas secuenciadas a lo largo de cinco años:

Etapa 1: La primera acción científica consiste en construir una herramienta de observación eficaz para talleres artísticos con la colaboración de 85 investigadores de diferentes disciplinas. Esta guía presenta como ejes principales los aspectos éticos, la identificación de vulnerabilidades, el uso e interacción de materialidades y sensibilidades artísticas para la transformación, los factores de protección, las manifestaciones

corporales de la transformación y la confluencia entre los aspectos autobiográficos y los ficcionales. Esta guía se convirtió en el instrumento para que los observadores de procesos artísticos diseñaran los informes de los talleres artísticos.

Etapa 2: La segunda acción se centra en la aplicación de esta herramienta para verificar su utilidad. Los artistas iniciaron la realización de los talleres artísticos con población migrante en los 4 países, y los/las observadoras iniciaron las movilidades hacia las diversas estructuras de estos lugares. El objetivo del observador/a TransMigrARTS fue experimentar la herramienta colectiva y constatar su validez. De este proceso de observación salieron 20 informes con un importante volumen de información cualitativa.

Etapa 3: El objetivo en este tramo investigativo es modelizar los talleres "prototipos". Esto se realiza a partir de los resultados de la fase de evaluación a través de la investigación creación y de la experimentación de diferentes formatos de talleres (duración, periodicidad, técnicas artísticas, modos de interacción, espacio-tiempo, audiencias, etc). Esta fase reunió a un total de 45 investigadores e investigadoras.

Etapa 4: Es la etapa de la implementación. Se aplicarán los talleres prototipos con los pre-talleres y se pondrá en marcha el instrumento de evaluación y las guías de seguimiento. EL objetivo es la validación de talleres e instrumentos de evaluación.

Etapa 5: Es la etapa de la transferencia a través de una escuela de verano en donde los talleres implementados y validados serán la malla curricular del curso de formación en Madrid en 2025.

Actualmente, el proyecto se encuentra en la etapa 4, donde las diversas estructuras están implementando los talleres modelizados por el grupo de investigadores e investigadoras.

Los hallazgos de este artículo que hoy presentamos se inscriben en la etapa 4 donde la Escuela Universitaria de Artes (TAI) implementó un prototipo de intervención artística con niños, niñas y adolescentes atendidos por una institución internacional de ayuda humanitaria.

2. OBJETIVOS

Este artículo presenta los hallazgos de un proceso de investigación creación en donde se ha utilizado el método del fotovoz en un taller artístico realizado con adolescentes migrantes no acompañadas/os, vinculados a un programa de protección de una institución de ayuda humanitaria presente en Madrid, España.

El objetivo es describir la utilización del fotovoz para visibilizar las posibilidades y limitaciones que tiene como método de recolección de datos en una investigación creación aplicada.

3. METODOLOGÍA

El fundamento metodológico de esta experiencia se sustenta desde el paradigma cualitativo, articulando procesos de la investigación acción participativa – IAP (Borda, 1999) y la investigación creación aplicada en campo de las artes – ICA (Velásquez, 2022). Estas metodologías aceptan la combinación de distintos niveles de profundidad en el proceso de indagación, intervención, acompañamiento y análisis de la experiencia práctica, objetiva y subjetiva de todos los y las participantes de la investigación.

Se abordará una perspectiva evolutiva y dinámica de la investigación acción participativa, que permite adoptar y adaptar con un sentido amplio y dialógico de la ética, las técnicas que desde lo fenomenológico, lo narrativo, lo artístico y lo instrumental, permiten la comprensión y abordaje de las realidades de los niños, niñas y jóvenes, pues son experiencias que, por su naturaleza y estructura peculiar, solo pueden ser captadas, recreadas y transformadas, desde el marco de referencia de los sujetos que las viven y experimentan (Martínez et al, 2014, Borda-Rodríguez-Brandao, 1987).

El modelo de investigación-acción participativa supone la simultaneidad del proceso de conocer, intervenir y acompañar, e implica la participación de las personas involucradas donde son ellas las protagonistas creativas que, al reconocer sus necesidades, pueden participar responsablemente en la construcción de soluciones y alternativas posibles (Fals Borda et al, 1991).

Para este proceso de investigación creación aplicada, se utilizó la observación participante, ésta es una herramienta articuladora del trabajo en campo etnográfico. A través de la observación participante se pueden reconocer, detectar y percibir los contextos y situaciones en los cuales se expresan y se generan los entornos culturales y sociales, en su compleja articulación y variabilidad (Gúber, 2004, p. 115).

El grupo con el que se realizó este proceso de investigación acción participativa estuvo conformado por un total de 14 participantes (11 hombres y 3 mujeres), todos y todas de origen marroquí, en situación irregular de migración.

4. RESULTADOS

Resultado etnográfico 1. La programación previa versus la realidad

El derrotero investigativo indicaba llevar a cabo un taller prototipo diseñado en la Fase 3 del proyecto macro, que consistía en implementar un taller artístico de 5 sesiones denominadas "La maleta viajera de la niñez", que contenía diferentes actividades desde las artes aplicadas para explorar la experiencia, memoria y emociones de la niñez migrante. Como equipo de investigación se realizó el alistamiento indicado, con la preparación de los materiales y el estudio de las fases. Previo al inicio del taller, se mantuvieron reuniones con la institución donde se indicó que el grupo de participantes no tenía dominio de la lengua española, pero había dos participantes mujeres que harían la traducción.

Al llegar al lugar no fue posible una comunicación fluida y la barrera idiomática fue el obstáculo que impidió que se pudiera llevar a cabo el proceso previsto y las actividades del taller que eran indicativas en el prototipo. Sin embargo, a través de la observación participante, se detectó un interés particular en el grupo por el uso de la cámara fotográfica y por el gusto por la música y los tambores. La primera sesión no pudo llevarse a cabo según la estructura planteada, pero se detectó que los participantes querían jugar y bailar.

Resultado etnográfico II. El fotovoz como hallazgo de investigación

Ante la barrera idiomática y el interés despertado por las cámaras fotográficas, el equipo de investigación decidió iniciar la sesión 2 con el

uso de cámaras digitales para que los participantes hicieran el registro del encuentro. Por otro lado se facilitaron tambores para intentar desarrollar las actividades relacionadas con las emociones que estaban descritas en el prototipo. El espacio donde se realizó la actividad era compartido con otros grupos, y el ruido de los tambores y la exaltación de los y las participantes imposibilitaron cualquier acción en función del cumplimiento de las actividades programadas. Una de las barreras que se impuso fue la barrera cultural. Desde el punto de vista de las investigadoras, se podía trabajar las emociones con los tambores, se les indicó entonces intentar a través de los tambores reconocer las emociones. Pero una de las participantes que hacía la traducción en simultáneo indicó que los tambores son signo de felicidad, nunca de otra emoción. En esta sesión hubo descontrol e interrupción de todas las demás actividades, generando gran frustración en el equipo. Sin embargo, la cámara fotográfica profesional que fue dispuesta para ellos y ellas, se convirtió en una posibilidad de conexión. Entonces, con la escucha atenta promovida por el enfoque etnográfico, y a través de la observación participante, se toma la decisión de enfocar las 3 sesiones siguientes implementando el método del fotovoz, que consiste en entregar a cada participante una cámara de fotos desechable, para que se produzca el registro de diversos espacios en entornos preparados.

FIGURA 1. *Fotovoz realizado por participantes*

Fuente: Migrantes marroquí. Fotovoz. "Los zapatos que ahora tenemos"

Hubo registro de rostros, posturas, sonrisas, amistades. Muchas de estas fotografías no pueden ser publicadas, porque los y las participantes

pidieron no ser identificadas. Sin embargo, el fotovoz se instauró como un puente que superó las barreras idiomáticas. A partir de este momento, las sesiones restantes se centraron en entregar cámaras fotográficas desechables a los y las participantes para interactuar con texturas, espacios, movimientos, utilizando la fotografía como práctica que permitiera el encuentro de personas de un mismo territorio que están compartiendo una tierra que no es la suya.

FIGURA 2. *Fotovoz realizado por participantes*

Fuente: Sandra Alvarán. Trabajo de campo

Resultado etnográfico III. La Investigación Creación Aplicada.

En ocasiones la Etnografía se dedica a registrar lo que ve para tener información fidedigna de lo que posteriormente interpretará. En la Investigación Acción Participativa la persona que investiga interactúa con lo que acontece en la realidad que está estudiando. En el caso de la

investigación Creación Aplicada, se conjugan las dos anteriores y se le suma la intención de la práctica artística. La investigación creación aplicada por tanto, tiene en su vértice este constante movimiento: si bien la planificación de las actividades artísticas marcan la dirección, muchas veces se impone el continuo cambio de las múltiples realidades, y entonces requiere de una adaptación inmediata a las exigencias de los grupos poblacionales con los que se trabaja, teniendo siempre como premisa la acción sin daño de los sujetos participantes.

La utilización del fotovoz tiene una particularidad muy útil y es que permite distanciarse de la propia cotidianeidad y convierte el espacio real en la representación de esa realidad vivida (María & Gualda, 2005). Y, por lo tanto, al tener esa otra mirada se promueve la posibilidad de reflexionar de una manera nueva los sentimientos cotidianos.

Por lo tanto, el fotovoz puede sugerirse como un método para el trabajo con grupos poblacionales de menores en condición de vulnerabilidad extrema, diferenciándola de la práctica artística, porque el objetivo no es enseñar las técnicas de fotografía, sino usar la captura de imágenes para reflexionar sobre asuntos presentes que conecten con la alegría, la generación de grupos, la confianza y el uso del tiempo en actividades que promuevan bienestar.

Resultado etnográfico IV. El apoyo social como factor de protección para la reducción de vulnerabilidades

El taller realizado con este grupo poblacional facilitó la creación de un grupo de apoyo que se conecta a un gusto por la fotografía. Al finalizar el taller, se utilizó la cámara polaroid, y se evidenció la necesidad de registrar las nuevas amistades generadas en un grupo de desconocidos que comparten un mismo origen, una misma situación, unos anhelos de superar la situación actual. La representante de la institución de ayuda humanitaria indicó que este grupo sorprendía por la presencialidad, dado que, habitualmente, las actividades realizadas en la institución no tenían mucha adherencia. Sin embargo, el grupo participó de manera voluntaria de este espacio, lo que anima a generar procesos de implementación de las artes con diversos grupos poblacionales de migrantes.

5. DISCUSIÓN

La investigación creación aplicada es dinámica y constantemente adapta nuevas formas de interpretarse. Tiene como objetivo la transformación de realidades adversas a través de las artes y la intención de generar replicabilidad en contextos similares. Esta investigación realizada con niños, niñas y adolescentes en condición de vulnerabilidad extrema en su estatus de migrantes irregulares, permite sugerir el recurso del fotovoz para la acción artística en búsqueda de transformación.

Por otro lado, si bien el fotovoz ha sido utilizado generalmente en la investigación etnográfica en el campo de la salud, puede usarse en la investigación creación aplicada como herramienta que conjugue la acción crítica pero también la práctica artística. Como afirma (María & Gualda, 2005) las fotografías no son solo imágenes, cuentan también el mundo emocional de quien toma la foto y, sobre todo, nos hablan de su momento vital. Este es el espacio en donde se puede intervenir, primero desde la autoexpresión, segundo desde la toma de conciencia, y, tercero, desde la posibilidad de encontrar una alternativa mejor a ese presente vulnerabilizado y precario.

En un estudio similar realizado en México con una comunidad indígena (Rey et al, 2020) se observó, igual que en nuestro caso, que en todo el proceso de investigación en el campo, se debió respetar el idioma materno del grupo (en nuestro caso fue el marroquí) dado que el idioma como tal queda en segundo plano y ganan foco las imágenes y los puntos de vista que, subjetivamente, los y las participantes tengan de la realidad fotografiada.

En esta línea, esta investigación coincide con (Rey et al, 2020), en que el fotovoz posibilita afrontar problemáticas en comunidades mediante la identificación y la representación del mundo interno de sus integrantes a través del uso de cámaras que actúan como dispositivos que registran la realidad. Este es el primer paso para canalizar cambios en estas comunidades.

Por otro, como sostiene Sanz Vega et al (2018) con respecto a los aportes realizados en relación al uso de este método, coincidimos en que el fotovoz tiene dos ventajas interesantes para trabajar en comunidades

vulneradas. Por un lado se trata de utilizar una cámara de fotos, que aparentemente, no tiene mayor complejidad en cuanto a la participación de sujetos sin formación al respecto, y, por otro, promueve el empoderamiento en las personas implicadas dado que otorga una autonomía y permite una introspección al utilizar la cámara como mediadora entre la subjetividad del participante y la realidad externa.

Como sostiene Fradet (2012) en sus investigaciones, se utilizó el fotovoz como herramienta cualitativa de recogida de datos que consiste en proveer al grupo de participantes cámaras de fotos con el objetivo de que estas operan como objetos mediadores entre el mundo interno de los sujetos y la realidad problematizada que vulnera su presente. Este instrumento está vigente desde la década de los 90 y sostiene que los grupos vulnerados y, generalmente, marginados, pueden tener voz a través de las imágenes que ellas/os mismos sean capaces de captar. A partir de esas fotografías se intenta la descripción de las necesidades y problemáticas y se abre la posibilidad de afrontamiento comunitario. Finalmente diremos que discrepamos con la afirmación hecha por este autor quien sostiene que esta herramienta puede llegar a ser un medio para iniciar un verdadero cambio de paradigma. Nuestra perspectiva, pone en valor esta herramienta porque aporta un ángulo originalidad a la recolección de datos y permite que las barreras idiomáticas no interfieran en el trabajo de campo. Esto da lugar a la perspectiva de los/las participantes como protagonistas de su propia mirada y, a la posterior toma de conciencia, y, finalmente, ofrece un enfoque investigativo que escapa a los habituales datos más racionales. Pero consideramos que es una herramienta que debe utilizarse dentro del paradigma cualitativo.

6. CONCLUSIONES

Nos parece muy certera la expresión “la voz en la mirada” (Yañez-Urbina, 2019), para definir la utilidad que tiene el fotovoz como método para trabajar en investigación cualitativa. Y consideramos, además, que es especialmente eficaz entre la población joven, como es nuestro caso de estudio, dado que las generaciones o nativos digitales han crecido

con una influencia de la cultura de la imagen que hace que les sea casi más próxima que la palabra.

Las imágenes se transforman en espejos que interpelan diversas problemáticas que han quedado al margen de las cuestiones que el poder oficial ha decidido como centrales. Es en manos de la propia población marginada en donde la cámara de fotos opera como una flecha dando en la diana de las situaciones que les afecta, que les vulneran, que deben ser visibilizadas y afrontadas.

Desde nuestra perspectiva, creemos que el fotovoz es de gran utilidad para la obtención de datos en investigaciones descriptivas dentro del paradigma cualitativo, como primer paso para obtener evidencias que luego puedan someterse a un análisis reflexivo. Esta afirmación emerge de la propia experiencia dado que los datos, en sí mismos, no sostienen conclusiones definitivas. Para esto deben ser contrastados con la reflexión de los/las autoras de las fotografías o deben ser cruzados con otras evidencias obtenidas a través de otras herramientas cualitativas (focus group, entrevistas, hojas de vida, bitácoras, etc). Y, después de la reflexión por parte de la propia comunidad, se abre la posibilidad de apropiares de la realidad con mayor consciencia del problema y, por ende, de la búsqueda de posibles soluciones.

Si bien esta experiencia se enmarca en el contexto de una investigación etnográfica, consideramos que es muy útil para enfoques como el de la investigación creación aplicada. En ese caso el objetivo no tendrá que ser obligatoriamente que el/la participante se convierta en catalizadora de los cambios de sus propias comunidades, este elemento podría abordarse en posteriores acciones cuando el grupo esté consolidado. Así entonces, el fotovoz puede ser una herramienta para la generación de un grupo, cuando la desintegración ha sido causada por fenómenos migratorios y puede ser motor de cambio cuando ya se ha consolidado el grupo. El fotovoz busca que los miembros de una comunidad produzcan cambios significativos a partir de involucrarse en la propia problemática. De este modo se consigue un "empoderamiento silencioso", puesto que trabaja con comunidades normalmente no tenidas en cuenta o marginales, dándoles voz y poder a través de la fotografía y su posterior narrativa con el objetivo de generar una conciencia crítica colectiva"

(Sanz Vega et al, 2018, p.45). Esta técnica se utiliza dentro del paradigma cualitativo para la investigación social y tiene la especificidad de utilizar la fotografía desde una perspectiva participativa para promover acciones comunitarias (Martínez Guzmán et al, 2018).

Finalmente, observamos que el campo de la Investigación Creación Aplicada va en aumento en las investigaciones que cruzan las ciencias sociales y las disciplinas artísticas. El proyecto TransMigrArts es una prueba de ello y es una apuesta por impactar positivamente desde las prácticas artísticas en las vidas de migrantes en estado de vulnerabilidad.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación se realiza dentro del proyecto TransMigrARTS, financiado por la Comisión Europea en el marco de los programas RISE de investigación e innovación Horizonte 2020.

8. REFERENCIAS

Alvarán López, S. M., García Renedo, M., Gil Beltrán, J. M., Flores Buils, R., & Caballer Miedes, A. (2015). Conflictos armados prolongados y deshumanización. Análisis del contexto colombiano desde una perspectiva psicosocial.

Armijos-Orellana, A. C., Maldonado-Matute, J. M., González-Calle, M. J., & Guerrero-Maxi, P. F. (2022). Los motivos de la migración. Una breve revisión bibliográfica. Universitas-XXI, Revista de Ciencias Sociales y Humanas, (37), 223-246.

Borda, O. F. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. Análisis político, (38), 73-90.

Fals Borda y Rodríguez Brandao C. (1987) Investigación Participativa. Montevideo: La Banda Oriental.

Fradet, L. (2012). Guide de la méthode photovoix. https://sites.google.com/site/rappratique/outils-et-documentation/guide-methode-photovoix

Gúber, R. (2004). El salvaje metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo (1a. ed. en Editorial Paidós). Paidós.

Hernández-López, R. A., & Ramos-Rojas, D. N. (2022). Pandemia, seguridad humana y migración: gestión de la movilidad humana desde México. URVIO Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad, (32), 27-41.

Hiri, A. (2022). La atención sanitaria del inmigrante marroquí: Una propuesta desde la mediación intercultural. Revista Acciones Médicas, 1(3), 26-42.

María Melleiro, M., & Gualda, D. M. R. (2005). La fotovoz como estrategia para la recolección de datos en una investigación etnográfica. Ciencia y enfermería, 11(1), 51-57.

Margarit, D., Imilan, W., & Olaya Grau, M. (2019). Migraciones actuales en Magallanes: caracterización y trayectorias de nuevos procesos migratorios. Magallania (Punta Arenas), 47(2), 73-92.

Martínez-Guzmán, A.; Prado-Meza, C.; Tapia Muro, C.; Tapia González, A. Una Relectura de Fotovoz como Herramienta Metodológica para la Investigación Social Participativa desde una Perspectiva Feminista EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales, núm. 41, 2018, Septiembre-, pp. 157-185 Universidad Nacional de Educación a Distancia España.

Martínez Thomas, M. Gobbé Mevellec, E. (2014) Dispositivo y artes, una nueva herramienta critica para analizar las producciones contemporáneas. España: Ñaque

Méndez, M., & Gómez, J. (2022). La migración internacional como agente de desarrollo local para las naciones. Revista Latinoamericana de Difusión Científica, 4(6), 257-269.

Parra, A. (2023, enero-diciembre). El giro del concepto de empatía al de amor compasivo en el abordaje de las vulnerabilidades a través de las artes. Revista Corpo-grafías: Estudios Críticos de y desde los Cuerpos, 10(10), pp. 15 -24. ISSN 2390-0288.

Pinyol-Jiménez, G., & Ramírez, M. P. (2022). La inmigración en España hoy. Documento de trabajo.

Rey, L., Affodégon, W., Viens, I., Fathallah, H. y Arauz, M. (2020). El método foto voz. Una intervención con poblaciones marginadas para el acceso al agua potable, la higiene y el saneamiento en México. En Evaluación de las intervenciones sanitarias en salud global. Métodos avanzados. Québec: Éditions science et bien commun y Marseille: IRD Éditions. pp. 95-134.

Sanz Vega, CM., Noriega Pérez, A., Noguerol de Cid C, Serra Lorenzo R. Manejo de la técnica de Fotovoz como herramienta comunitaria. RqR Enfermería Comunitaria (Revista de SEAPA). 2018 Julio; 6(3); 42- 56

Thomas, M. M. (2023). La investigación creación aplicada· Primeras pistas de reflexión desde Francia. TransMigrARTS, 3(3), 10-23.

Valero Valero, M. D. M. (2016). Guía de duelo transcultural: pautas de atención psicosocial. Guía de duelo transcultural, 1-112.

Velázquez, A.M (2022) Investigación creación aplicada. Entrevista realizada por Sandra Milena Alvarán López. TransMigrARTS, 2(2), 12-22.

Yañez-Urbina, Figueroa Céspedes,. I., Soto Cárcamo, J., & Sciolla Happke, B. (2019). La voz en la mirada: Fotovoz como una metodología para explorar los procesos de inclusión-exclusión desde la perspectiva del estudiantado. Pensamiento Educativo, 55(2), 1–16. https://doi.org/10.7764/PEL.55.2.2018.4

ANÁLISIS DEL REALISMO DE LAS FOTOGRAFÍAS GENERADAS POR IA

DAVID BARRA-PÉREZ
Universitat Abat Oliba, CEU universities, Barcelona, España

1. INTRODUCCIÓN

Desde su presentación en noviembre de 2022, ChatGPT ha marcado un hito en el avance de las tecnologías de inteligencia artificial, demostrando la capacidad de las máquinas para comprender y generar texto de manera coherente y contextual. Esta presentación no solo impulsó la popularidad y la accesibilidad de las herramientas de IA generativa, sino que también desencadenó un aumento significativo en el interés público y la inversión en este campo emergente.

Las inteligencias artificiales generativas han experimentado un crecimiento exponencial en términos de funcionalidades y aplicaciones desde entonces. Este avance se ha reflejado en una serie de desarrollos significativos en el ámbito de la generación de contenido visual, donde algoritmos avanzados de aprendizaje profundo han llevado la creación de imágenes por parte de las máquinas a nuevos niveles de realismo y sofisticación. Programas como Midjourney y DALL·E representan la vanguardia de esta revolución, utilizando técnicas innovadoras para traducir conceptos abstractos en imágenes tangibles con un nivel de detalle y calidad visual impresionantes.

El interés del público en las IA generativas se ha disparado en consonancia con estos avances tecnológicos. Desde entusiastas de la tecnología hasta profesionales creativos, cada vez más personas están explorando las posibilidades que ofrecen estas herramientas para la creación de contenido visual único y original. Este creciente interés ha impulsado aún más la investigación y el desarrollo en el campo de la IA

generativa, generando un ciclo de innovación continua que promete redefinir la forma en que interactuamos con la tecnología y la creatividad en el futuro.

En este contexto dinámico y emocionante, el presente artículo se propone indagar en cinco de las herramientas más destacadas en el ámbito de la IA generativa. Al analizar el funcionamiento interno de estos programas y examinar las imágenes que producen, se espera arrojar luz sobre las posibilidades y los desafíos de la generación de contenido visual por parte de las máquinas, así como explorar las implicaciones más amplias de esta tecnología en nuestra sociedad y cultura en constante evolución.

1.1. Objeto del estudio

En la actualidad, se ha desarrollado un amplio espectro de aplicaciones de inteligencia artificial que ofrecen una sorprendente capacidad: generar imágenes a partir de simples instrucciones de texto o alterar aspectos específicos de imágenes preexistentes. Estas herramientas posibilitan añadir o eliminar objetos, cambiar rostros o modificar fondos con una facilidad que hace apenas unos años parecía impensable. Dentro de este contexto, el presente artículo se centra en analizar el funcionamiento de algunas de las aplicaciones más destacadas a principios de 2024, con el propósito de evaluar en qué medida estas imágenes generadas son capaces de alcanzar un grado de realismo tal que puedan confundirse con una fotografía auténtica.

Para investigar el grado de realismo alcanzado, este estudio se adentra en el análisis del atractivo visual de las imágenes generadas por estas aplicaciones. ¿Se limitan simplemente a crear el objeto solicitado, o logran añadir un contexto que enriquece la composición? Se examinan los principios básicos de composición fotográfica para determinar si se cumplen adecuadamente. ¿Mantienen estas aplicaciones la perspectiva adecuada? ¿Son capaces de simular con precisión el desenfoque en la profundidad de campo?

Otro aspecto por considerar de este estudio es el análisis de la iluminación utilizada en las imágenes generadas, se analiza si las sombras se

corresponden coherentemente con las fuentes de luz presentes en la escena, lo que contribuiría significativamente a la sensación de realismo de la imagen. Por último, se estudia si el programa es capaz de generar la imagen solicitada a partir de la entrada de texto proporcionada, lo que subrayaría la eficacia y precisión del sistema en la interpretación y ejecución de instrucciones.

1.2. Qué es la inteligencia artificial

La inteligencia artificial (IA), una subdisciplina dentro del campo de la informática se centra en la creación de sistemas y máquinas capaces de emular comportamientos inteligentes. El término "inteligencia artificial" fue acuñado por primera vez durante la Conferencia de Dartmouth, liderada por John McCarthy et al. (1956).

Dentro del ámbito de la IA, se distingue un subconjunto conocido como aprendizaje automático o *machine learning*, en el cual los sistemas informáticos pueden analizar datos y descubrir patrones de manera autónoma (Girón, 2023). Un ejemplo ilustrativo de este proceso es la capacidad de Netflix para ofrecer recomendaciones personalizadas de películas basadas en el historial de visualización de un usuario, o las recomendaciones de música de Spotify.

En particular, dentro del ámbito del aprendizaje automático se destaca el aprendizaje profundo o *deep learning*, una modalidad inspirada en la estructura y funcionamiento del cerebro humano. Este enfoque permite que los programas, como aquellos examinados en el presente estudio, aprendan de manera autodidacta a generar imágenes a partir de descripciones verbales proporcionadas como entrada.

1.2.1. Tipos de inteligencias artificiales generativas

Existen diversas modalidades de inteligencias artificiales generativas, las cuales se distinguen por su capacidad para producir diferentes tipos de contenido a partir de entradas específicas. Estas modalidades incluyen:

- De texto a texto: Ejemplos prominentes de este tipo de IA incluyen ChatGPT 3.5 y Bard, que son capaces de generar texto coherente y relevante en respuesta a inputs textuales.

- De texto a imagen: Algunos ejemplos destacados son DALL-E, Midjourney, Stable Diffusion, Firefly y Leonardo AI, los cuales tienen la capacidad de generar imágenes a partir de descripciones textuales.
- De texto a vídeo: Modalidades como Runway y Sora pueden generar secuencias de vídeo a partir de texto proporcionado como entrada.
- De texto a audio/música: Lovo.ai y Riffusion son ejemplos de IA capaces de generar audio o música a partir de texto.
- De texto a otros formatos: Existen sistemas como los dedicados a la generación de presentaciones, código informático, modelado 3D, entre otros.
- Multimodales: Estas IA son capaces de manejar múltiples tipos de entrada y salida, como texto, imagen, audio, etc. Ejemplos notables incluyen ChatGPT4 y Copilot.

Cada una de estas modalidades de IA generativas representa un avance significativo en el campo de la inteligencia artificial, abriendo nuevas posibilidades en la creación y producción de contenido digital en diversos formatos.

1.3. Prompts

Un *prompt* se define como una entrada de texto proporcionada por el usuario con el propósito de dirigir la generación de contenido por parte del modelo de inteligencia artificial. Esta entrada puede consistir en una frase, una descripción, una pregunta u otra instrucción que el usuario determine como base para la creación de una respuesta, ya sea visual, textual u otro tipo (Morales-Chan, 2023). En el contexto de ChatGPT, por ejemplo, el *prompt* se refiere al texto que se ingresa para iniciar la interacción con el modelo.

En el caso de los generadores de imágenes mediante inteligencia artificial (GenAI[50]), el término *prompt* hace referencia a una descripción o texto proporcionado por el usuario que orienta la generación de una imagen por parte del modelo (Parsons, 2022). Esta descripción puede detallar la escena que se desea crear, las características específicas que se desean incluir en la imagen, el estilo visual deseado u otras indicaciones relevantes para la tarea.

En la figura 1 se observa un ejemplo de un *prompt* fotográfico, y se destaca la existencia de numerosas pautas para crear *prompts* efectivos. Entre los parámetros más utilizados se recomienda utilizar el tipo de plano de la imagen, contexto de la imagen o descripción del objeto, la proporción e indicarle si ha de ser vertical u horizontal, el tipo de iluminación, así como parámetros del tipo de cámara que quiere que simule o el tipo de óptica utilizada. De hecho, Fernández (2023) plantea la emergencia de una nueva profesión denominada *prompt engineering* la cual se dedica a la formulación de *prompts* óptimos para obtener resultados de calidad en la generación de contenido mediante inteligencia artificial.

FIGURA 1. *Ejemplo de un prompt fotográfico*

Fuente: The Dall·E 2 Prompt Book

1.4. Estudios anteriores

Entre todos los estudios publicados hasta la fecha que guardan relación con este tema, dos de ellos resaltan particularmente.

[50] GenAI del inglés Generative Artificial Intelligence

El primero es el trabajo de Göring et al. (2023), titulado *Analysis of Appeal for Realistic AI-Generated Photos*, el artículo propone analizar la calidad y el atractivo de las imágenes generadas por IA desde una perspectiva fotográfica. Para hacerlo, los autores crean un conjunto de datos que incluye una variedad de indicaciones de texto y generan imágenes utilizando diferentes generadores de texto a imagen. Estas imágenes se comparan con fotografías reales para evaluar su realismo y atractivo. Los resultados del estudio indican que algunos de los generadores de IA pueden producir imágenes que son tanto realistas como altamente atractivas, aunque esto puede depender del enfoque y las indicaciones de texto utilizadas.

El segundo estudio relevante es el de Galindo-Rubio et al. (2023), denominado 'El proceso evolutivo de la formación de la imagen en herramientas de creación de imagen con IA Generativa'. Este trabajo busca trazar un paralelo entre los procesos cognitivos humanos de formación de imágenes y los procesos equivalentes ejecutados por herramientas de IA Generativa, utilizando como caso de estudio a Midjourney. Además, compara obras artísticas creadas por niños de diversas edades con las producidas por las versiones preliminares de dichas herramientas. Concluye que el desarrollo de estas herramientas se asemeja de manera notable al proceso mental que los seres humanos emplean para crear imágenes. Esto se debe a que estas herramientas utilizan la asociación de conceptos y direcciones ascendentes y descendentes para encontrar y combinar conocimiento. Este enfoque es diferente de los métodos anteriores de construcción digital de imágenes, que no empleaban este tipo de procesos cognitivos complejos.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este estudio es evaluar la capacidad que tienen los generadores de imágenes mediante inteligencia artificial para reflejar de manera precisa las indicaciones proporcionadas y analizar lo realista de estas imágenes creadas.

Observar el realismo fotográfico de la imagen, si pudiera confundirse con una fotografía real porque cumple criterios fotográficos como que

tiene una correcta profundidad de campo, desenfoques bien creados, buena textura de los objetos, que se vean texturas realistas y adecuadas para el material que representan. Prestar atención en que las expresiones en personas y animales son apropiadas a la escena y por último observar la precisión anatómica evaluando la precisión de las proporciones y la anatomía de cualquier figura representada.

Analizar el atractivo de las imágenes, ver como de impactante es la imagen, si nos llama la atención o es solo la reproducción de un objeto. Evaluar si los objetos dentro de la imagen son consistentes en tamaño, escala, y colocación relativa.

Confirmar las reglas estéticas de la composición, analizando si las imágenes cumplen las reglas básicas de la estética como la regla de los tercios, simetrías, espacios negativos o centro de interés.

Evaluar el tipo de iluminación recreado en la escena, donde se tiene en cuenta qué iluminación se utiliza en la escena, si la iluminación proviene de una fuente de luz dura o de luz suave, si la iluminación está bien resuelta observando si los reflejos de los objetos cumplen con la realidad y analizar si las sombras son coherentes con las fuentes de luz.

Comprobar si la imagen coincide con el texto facilitado verificando la congruencia entre la imagen generada y el *prompt* suministrado. En contraste, si la imagen resultante se aparta considerablemente del *prompt*, podría indicar que el modelo ha desviado su atención o ha interpretado de manera errónea la información suministrada.

3. METODOLOGÍA

El estudio parte de las siguientes hipótesis:

- H1. Los programas generadores mediante inteligencia artificial son capaces de recrear imágenes muy realistas que se pueden llegar a confundir con una fotografía real.

- H2. Hay congruencia entre la imagen generada y el *prompt* suministrado por el usuario.

3.1. Herramientas de IA

Para la realización de este estudio se han seleccionado los siguientes cinco generadores de imágenes mediante IA.

Midjourney, actualmente es la herramienta preferida en el mundo de la publicidad, permite una amplia configuración de ajustes y en abril de 2024 está en la versión 6 en modo Alpha. Funciona bajo la plataforma Discord y tiene una versión gratuita y una versión de pago.

Dall·E 3, pertenece a OpenAI, los creadores de ChatGPT que en su versión 4, al ser multimodal, permite la introducción de texto para la creación de imágenes. Todas las configuraciones deben darse en el *prompt*.

Firefly 2, pertenece a Adobe, la empresa creadora de Photoshop, Premiere o Acrobat y aunque tiene una versión incluida en sus aplicaciones también se puede utilizar en su página web que es la que se ha utilizado en este estudio. Como cuentas en la propia página web tiene una política de creación muy restrictiva y evalúa cada solicitud con criterios diseñados para filtrar contenido inapropiado, respetar los derechos de autor y evitar la generación de imágenes que puedan ser engañosas o dañinas.

Stable Diffusion, desarrollado por Stability AI es de código abierto y eso significa que cualquiera puede crear su propio generador de imágenes y adaptarlo a sus necesidades, al contrario que Firefly no tiene casi ninguna restricción ética. En este estudio se ha utilizado la versión de Stable Diffusion web.

Leonardo.Ai, basada en Stable Diffusion, es otra aplicación muy utilizada por los fotógrafos por no tener control ético, esto permite crear imágenes mucho más artísticas sin casi límites morales. A parte, se puede elegir entre una gran variedad de motores de creación que permiten ajustar más las imágenes a lo que uno desea obtener como resultado final y tiene una enorme comunidad de creadores que evolucionan cada día la aplicación y sugieren nuevos *prompts* en sus canales de comunicación.

3.2 Realización de las imágenes.

Se ha creado un conjunto de 25 *prompts* diferentes (tabla 1) con varios propósitos o categorías, unos basados en el listado *DrawBench*[51] (*prompts* del 1 al 17) y otros diseñados específicamente para el estudio y más pensados para el ámbito publicitario (*prompts* del 18 al 25), todas las indicaciones has sido con *prompts* simples, sin mucha descripción y sin ningún parámetro adicional para no determinar el resultado final. Solo se han utilizado algunos textos largos (*prompts* 7, 10, 11, y 16) para evaluar como las GenAI entendían estos textos. Las indicaciones han sido introducidas en inglés en las cinco aplicaciones GenAI para una mejor comprensión del programa, se han obtenido un total de 125 imágenes diferentes, la fecha de creación de todas las imágenes fue del 17 al 22 de febrero de 2024.

TABLA 1. *Conjunto de los 25 prompts utilizados para la creación de las imágenes.*

No.	Prompts	Category	Origen
1	A pink colored car.	Colors	DrawBench
2	A blue bird and a brown bear.	Colors	DrawBench
3	A horse riding an astronaut.	Conflicting	DrawBench
4	Rainbow coloured penguin.	Conflicting	DrawBench
5	Four cars on the street.	Counting	DrawBench
6	One cat and two dogs sitting on the grass.	Counting	DrawBench
7	A stack of 3 books. A green book is on the top, sitting on a red book. The red book is in the middle, sitting on a blue book. The blue book is on the bottom.	DALL-E	DrawBench
8	A fisheye lens view of a turtle sitting in a forest.	DALL-E	DrawBench
9	A connection point by which firefighters can tap into a water supply.	Descriptions	DrawBench
10	A small domesticated carnivorous mammal with soft fur, a short snout, and retractable claws. It is widely kept as a pet or for catching mice, and many breeds have been developed.	Descriptions	DrawBench
11	A grocery store refrigerator has pint cartons of milk on the top shelf, quart cartons on the middle shelf, and gallon plastic jugs on the bottom shelf.	Gary Marcus et al.	DrawBench
12	A carrot on the left of a broccoli.	Positional	DrawBench

[51] Tabla de diferentes *prompts* creada por Google para comparar imágenes de diferentes modelos de GenAI

13	An ancient Egyptian painting depicting an argument over whose turn it is to take out the trash.	Reddit	DrawBench
14	A yellow and black bus cruising through the rainforest.	Reddit	DrawBench
15	An old photograph of a 1920s airship shaped like a pig, floating over a wheat field.	Reddit	DrawBench
16	A realistic photo of a Pomeranian dressed up like a 1980s professional wrestler with neon green and neon orange face paint and bright green wrestling tights with bright orange boots.	Reddit	DrawBench
17	A sign that says 'Hello World'.	Text	DrawBench
18	A photograph of Messi and Cristiano Ronaldo playing chess on a Louis Vuitton suitcase	Publicidad	Propio
19	A photograph of a Volkswagen Beetle seen from afar on a white background	Publicidad	Propio
20	A bottle of coca-cola on a black background	Publicidad	Propio
21	A bottle of Chanel No. 5	Publicidad	Propio
22	A BigMac on a red background	Publicidad	Propio
23	a hand holding an iPhone	Publicidad	Propio
24	a lego set of a piece of house where you can see graffiti painted with a fine tip, there are two garbage cans in the foreground, one of them lying down and an exterior staircase on the left	Publicidad	Propio
25	a tomato floating in a black tile pool. Top view	Publicidad	Propio

Fuente: Elaboración propia basada en DrawBench https://bit.ly/3xEfJhB

3.2.1 Ajustes de las aplicaciones

Dado que estas aplicaciones tienen la capacidad de generar una variedad de tipos de imágenes, que van desde pinturas y dibujos hasta acuarelas y fotografías, se han ajustado específicamente sus configuraciones para enfocarse en la creación de fotografías y ser lo más neutras posibles y se han ajustado, todo lo posible, a este propósito.

3.2.2 Criterios de evaluación

En el estudio de Wang et al. (2023), implantaron la base de datos que denominaron AIGCIQA2023 donde crearon más de 2.000 imágenes basadas en seis modelos de generación de texto a imagen de última generación utilizando 100 mensajes diferentes para evaluar las preferencias humanas de cada imagen desde las siguientes tres perspectivas: calidad, autenticidad y correspondencia.

Como comenta Chen et al. (2023), evaluar la parte artística de una imagen creada por GenAI es un desafío dentro del ámbito de la generación de imágenes ya que la mayoría de las métricas existentes no se pueden utilizar. Por eso, para la evaluación de las imágenes creadas en este estudio se han establecido cinco categorías para analizarlas y poder confirmar si son imágenes realistas y si estas coinciden con las indicaciones facilitadas. Se ha utilizado un esquema de calificación absoluta asignado puntuaciones del 1 al 5, donde 1 representa "nada de acuerdo" y 5 representa "totalmente de acuerdo".

Las cinco categorías analizadas son las siguientes:

- Realismo de la imagen (H1).
- Atractivo de la imagen (H1).
- Reglas de composición, perspectiva y profundidad (H1).
- Tipo de iluminación (H1).
- Coincidencia con el *prompt* (H2).

4. RESULTADOS

A continuación, se expone la tabla con la media de las puntuaciones de los resultados obtenidos en cada categoría analizada:

TABLA 2. *Resumen de los resultados obtenidos*

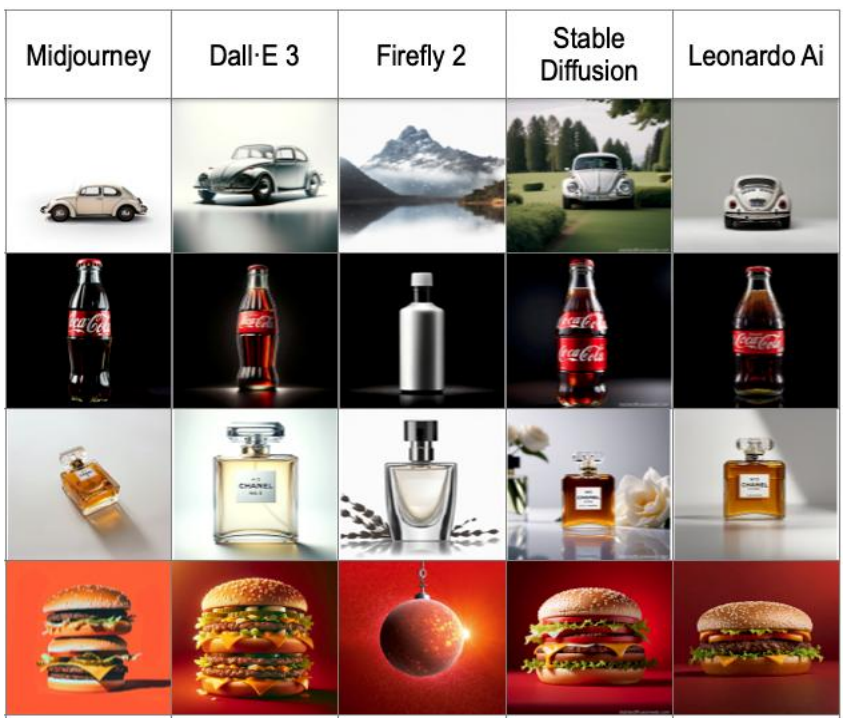
	Realismo de la imagen	Atractivo de la imagen	Reglas de composición	Tipo de iluminación	Coincide con el prompt	MEDIA
Midjourney	4,56	4,08	4,28	4,12	4,32	4,27
Dall·E	3,92	4,28	4,04	4,48	4,2	4,18
Firefly	2,48	2,48	3,08	3,12	2,92	2,82
Stable diffusion	3,96	3,56	3,64	3,96	2,84	3,59
Leonardo.Ai	3,36	2,92	3,8	3,6	2,88	3,31

Fuente: Elaboración propia

Midjourney y Dall·E 3 obtienen mejor puntuación que el resto (tabla 2), siendo Firefly el de menor puntuación, aunque comentar que Adobe confirma que las imágenes creadas con Firefly pueden ser utilizadas comercialmente al haber sido entrenada con sus imágenes de Stock o por un banco de imágenes ya libre de derechos de autor y que tiene

licencia de uso, tal como describen en sus credenciales de contenido (Adobe, 2024). La limitación inherente y el sesgo de su creación impiden la producción de productos comerciales. Por ejemplo, al solicitar la representación de "un Volkswagen Beetle sobre un fondo blanco", generó un paisaje montañoso con un lago, en lugar del vehículo solicitado. De manera similar, al pedirle que inventara "una botella de Coca-Cola sobre fondo negro", solo produjo una botella blanca sobre fondo negro, sin referencias a la marca. Incluso al presentar el prompt de "una botella de Chanel Nº. 5 sobre fondo blanco", la representación resultó muy diferente de la realidad. Además, no logró crear "una hamburguesa BigMac sobre fondo rojo", simplemente generando una forma que parece ser una bola navideña. (Figura 2).

FIGURA 2. *Imágenes creadas mediante los prompts (por orden) "A photograph of a Volkswagen Beetle seen from afar on a white background", "a bottle of Coca-Cola on a black background", "A bottle of Chanel No. 5 on a white background" y "A BigMac on a red background".*



Fuente: elaboración propia

En el apartado de reproducir imágenes de gente famosa Firefly sigue con las mismas políticas de restricción preservando los derechos de autor y de imagen de la gente, cuando se le pidió que recreara la famosa "fotografía de Cristiano Ronaldo y Leo Messi jugando al ajedrez encima de unas maletas de la Louis Vuitton", campaña publicitaria realizada por Annie Leibovitz para la marca, este solo realizó una imagen de un chico y una chica jugando al ajedrez sin el logo característico de la marca en la maleta (figura 3).

FIGURA 3. *Imagen creada mediante el prompt "a photograph of Messi and Cristiano Ronaldo playing chess on a Louis Vuitton suitcase".*

Fuente: elaboración propia

Todas las aplicaciones de GenAI se podría considerar que entienden los colores, cuando se les ha pedido "un coche rosa", han acertado más o menos en el color (figura 4).

FIGURA 4. *Imágenes creadas mediante el prompt "a Pink colored car".*

Fuente: elaboración propia

Cuando se les ha pedido algo un poco más fuera de lugar, como por ejemplo "un caballo cabalgando un astronauta", todas las aplicaciones excepto Dall·E han creado lo natural, un astronauta sobre un caballo, mientras que Dall·E ha puesto el caballo encima del astronauta, sin embargo, no de una forma muy correcta ya que no lo monta, sino que más bien parece que lo esté atacando (figura 5).

FIGURA 5. *Imágenes creadas mediante el prompt "a horse riding an astronaut".*

Fuente: elaboración propia

También se puede considerar que los generadores de imágenes no saben contar, si les solicita la indicación "cuatro coches en la calle" los GenAI no han sabido poner la cantidad exacta en la mayoría de las ocasiones mientras que, si les facilita una descripción más precisa del estilo "dos perros y un gato sentados en la hierba", Midjourney y Dall·E si han creado un resultado correcto (figura 6).

A la hora de evaluar si saben colocar objetos en la escena se les han facilitado *prompts* como "Una pila de 3 libros. Hay uno verde en la parte superior, sobre un libro rojo. El libro rojo está en el medio, sobre un libro azul. El libro azul está en la parte inferior", solo Midjourney y Dall·E han sabido resolverlo correctamente colocando cada libro de su color en la posición que correspondía, aunque Firefly casi lo consigue recreando el libro azul con medio lomo rojo como si fueran dos libros (figura 7).

FIGURA 6. *Imágenes creadas mediante los prompt "four cars on the street" y "One cat and two dogs sitting on the grass".*

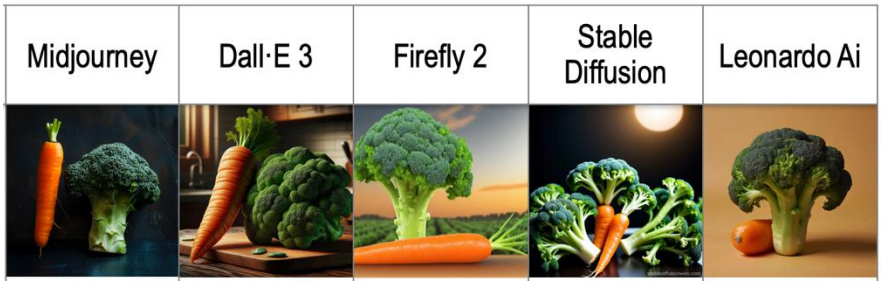
Fuente: elaboración propia

FIGURA 7. *Imágenes creadas mediante el prompt "A stack of 3 books. A green book is on the top, sitting on a red book. The red book is in the middle, sitting on a blue book. The blue book is on the bottom."*

Fuente: elaboración propia

Igual ha pasado con el texto "una zanahoria a la izquierda de un brócoli" donde Midjourney y Dall·E han sido los únicos en colocar correctamente la zanahoria a la izquierda del brócoli, mientras que Leonardo Ai la ha colocado a la izquierda, pero mayoritariamente detrás del brócoli, mostrando solo una parte muy pequeña de esta (figura 8).

FIGURA 8. *Imágenes creadas mediante el prompt "A carrot on the left of a broccoli*



Fuente: elaboración propia

Se puede pensar que a las aplicaciones les cuesta entender la representación de un objeto, si se les pone como *prompt* un texto de una descripción de un objeto, en este caso la descripción de un gato, solo Midjourney y Dall·E han sabido entenderla y han sido los únicos en recrear la imagen correcta de un gato, mientras que el resto han recreado un animal imaginario más parecido a un roedor que a un felino (figura 9).

FIGURA 9. *Imágenes creadas mediante el prompt "A small domesticated carnivorous mammal with soft fur, a short snout, and retractable claws. It is widely kept as a pet or for catching mice, and many breeds have been developed."*

Fuente: elaboración propia

Lo que se puede pensar es que todos son muy imaginativos, al solicitarles imágenes surrealistas del estilo “Una fotografía antigua de un dirigible de los años 20 con forma de cerdo, flotando sobre un campo de trigo.” o “Una foto realista de un caniche vestido como un luchador profesional de los años 80 con pintura facial verde neón y naranja neón y medias de lucha de color verde brillante con botas de color naranja brillante“ las cinco aplicaciones han sabido crear una imagen más o menos correcta (figura 10).

FIGURA 10. *Imágenes creadas mediante el prompt “An old photograph of a 1920s airship shaped like a pig, floating over a wheat field.” Y el prompt “A realistic photo of a Pomeranian dressed up like a 1980s professional wrestler with neon green and neon orange face paint and bright green wrestling tights with bright orange boots.”*

Fuente: elaboración propia

En el apartado de escritura la cosa cambia, hasta mediados del año 2023 los GenAI no habían aprendido a recrear textos escritos en imágenes, actualmente se ha mejorado mucho y estas últimas versiones ya casi obtienen resultados definitivos. Al pedirles que reproduzcan “Un cartel que dice <*Hello world*>” las cinco aplicaciones han generado el cartel y letras reconocibles, pero solo Dall·E ha escrito correctamente *Hello World*, las otras aplicaciones se han dejado una L, una R o han añadido caracteres de más (figura 11).

FIGURA 11. *Imágenes creadas mediante el prompt "A sign that says 'Hello World'."*

Fuente: elaboración propia

Por último, se puede suponer que en general todos son bastante publicitarios a la hora de general imágenes, sobre todo Midjourney y Dall·E, teniendo un buen control de la luz y las sombras, así como de la perspectiva y tamaño de los objetos, colocación y elección de fondos.

4.1. Realismo de las imágenes

Los 5 generadores han creado muchas veces imágenes bastante realistas, a veces difíciles de diferenciar de una fotografía real, tenían un correcto desenfoque en la profundidad de campo, buenas texturas de los objetos siendo estas realistas y adecuadas al material que representan. El más fotorrealista de todos ha sido Midjourney muy por encima del resto, obteniendo una nota media de 4,56 mientras que Firefly se ha quedado en un 2,48 de media siendo la nota más baja.

Hay que comentar que Dall·E exhibe una técnica pictórica marcada, generando imágenes con una inclinación hacia ilustraciones fotorrealistas en lugar de replicar el aspecto de fotografías auténticas y eso ha hecho que no obtuviera una buena clasificación. Stable Difussion y Leonardo.Ai han creado buenas imágenes, aunque tienen margen aun de mejora.

4.2. Atractivo de la imagen

En el apartado atractivo de la imagen, Midjourney y Dall·E están muy a la par, siendo este último un poco mejor, creando imágenes muy atractivas e impactantes que son consistentes en el tamaño, escala y

colocación realista de los objetos. Leonardo.Ai y sobre todo Firefly son los que tienen peor puntuación, aunque se ha de mencionar que algunas de sus imágenes han obtenido un 5 en esta categoría, no siendo todas poco atractivas.

4.3. Reglas de composición

En esta categoría Midjourney vuelve a ser el que tiene mejor puntuación mientras que Firefly sigue siendo el peor puntuado, debido sobre todo a errores de perspectiva no manteniendo el punto de fuga de las imágenes, errores de medidas en los objetos o no cumpliendo las reglas básicas de composición, por ejemplo, al cortar el objeto principal ni respetando la regla de los tercios.

4.4. Tipo de iluminación

La iluminación que utiliza Dalll·E en sus imágenes suele ser más fotográfica, con una tendencia a crear más contraste y volumen a los objetos, respetando la coherencia de las sombras de la imagen, así como los reflejos que se reproducen en ella, manteniendo una relación entre la fuente de luz y el objeto. En el lado opuesto esta Firefly que tiende a crear imágenes más planas, con luces más suaves y sin tanto volumen, donde las sombras no suelen mantener la dirección de la luz y donde diferentes objetos de la escena pueden tener diferentes fuentes de luz sin una relación entre ellas.

4.5. Coincide con el Prompt

Por último, en la coincidencia del *prompt* respecto a la imagen creada hay que comentar que ha sido la categoría con la media más baja de las cinco y es que, aunque los programas crean imágenes fotorrealistas, atractivas, con una buena composición y manteniendo una coherencia en la luz no son capaces de plasmar lo demandado, sobre todo en *prompts* largos donde los programas no entiende todo el texto escrito o solo una parte de este, así que no consiguen recrear todo lo solicitado y se inventan el resultado final.

Hay que destacar que algunos de los programas tienen restricciones de uso, como se ha comentado antes, Adobe nos informa que Firefly está entrenado con sus imágenes de Stock y bancos de imágenes con los derechos de autor ya caducados y que no puede crear imágenes de productos comerciales o de gente famosa; mientras que Dall·E, si agregamos nombres de gente famosa o le pedimos según que situaciones en el *prompt*, nos informa que una o varias palabras no cumplen con las directrices y que las elimina del *Prompt* y se observa que no son consideradas para la generación de la imagen final. Se puede ver por ejemplo en la figura 3, donde ninguno de los dos futbolistas es reconocible en la imagen mientras que, a excepción del ya mencionado Firefly, los otros tres intentan representar con mayor o menos acierto a los dos famosos futbolistas.

5. DISCUSIÓN

En el estudio de Göring y et al., publicado en abril de 2023, se evaluó la generación de imágenes por parte de Craiyon, Dall·E-2, Glide, Midjourney y Stable Diffusion. Desde entonces, la tecnología de IA ha avanzado de manera exponencial, dando lugar a nuevas herramientas como Firefly o Leonardo.Ai. Paralelamente, aplicaciones como Glide y Craiyon han perdido relevancia. Por ello, se ha decidido centrarse en las plataformas emergentes, descartando aquellas que no han mantenido el paso con la rápida evolución del campo.

No solo han surgido herramientas nuevas y mejores, sino que Dall·E ha evolucionado a la versión 3 con ChatGPT4 como modelo de lenguaje de gran tamaño, mientras que Midjourney ha alcanzado la versión 6 en modo Alpha. Esto hace que las mejoras en la creación de imágenes sean mucho mejores como podemos ver en el estudio de Galindo et al. (2024), donde se compara la evolución de una misma fotografía con los diferentes motores de creación de Midjourney, desde la versión 1 hasta la 5.2 que es la última versión cuando se realizó el estudio y donde concluye que la evolución en estos dos años ha sido como pasar de un dibujo de un niño de tres años (versiones 1 y 2) a un dibujo en la edad adulta (versiones 3 y 4). La GenAI se podría considerar un motor de plagio avanzado que se dedican a imitar y desviarse de los estilos

artísticos con los que han sido entrenados siendo un motor de plagio avanzado, que reempaqueta y recontextualiza la creatividad humana existente. Sin embargo, la GenAI produce resultados creativos distintos de simples imitaciones y pueden generar imaginativas "alucinaciones" que divergen de sus datos de entrenamiento, emulando el proceso creativo humano (Bellini-Leite, 2024).

6. CONCLUSIONES

Después del análisis de todas las imágenes y de los resultados obtenidos, se podría concluir que las GenAI han demostrado una gran capacidad para recrear imágenes con una calidad notable. Algunas de las imágenes son tan realistas y convincentes que a simple vista resulta difícil distinguirlas de una fotografía real. Este avance en la calidad de las imágenes generadas por IA representa un hito significativo en el desarrollo de esta tecnología y plantea nuevas posibilidades en campos como el diseño gráfico o la publicidad.

Es importante resaltar que cada aplicación de GenAI tiene sus propias debilidades y fortalezas. Algunas pueden sobresalir en la creación de retratos realistas, mientras que otras pueden destacarse en la generación de paisajes o escenas abstractas. Por lo tanto, es fundamental comprender estas diferencias para seleccionar la herramienta más adecuada según las necesidades del usuario y el contexto específico de aplicación.

Sin embargo, también es crucial abordar las implicaciones éticas asociadas con el uso de estas herramientas. Es conocido que muchas de estas aplicaciones no respetan los derechos de imagen de marcas comerciales o personas famosas al generar imágenes. Aunque existen excepciones notables, como Firefly y, en ciertos casos, DALL-E, es necesario desarrollar políticas y regulaciones que aborden estas preocupaciones éticas y protejan los derechos de propiedad intelectual en el contexto de la generación de imágenes por IA.

Como restricciones del estudio hay que comentar que se podían haber creado más versiones de imágenes de cada *prompt* en cada aplicación para tener una mayor elección de imágenes analizadas.

Futuras líneas de investigación podrían explorar un estudio similar, pero con un análisis más amplio de imágenes y una variedad de *prompts* diferentes. Además, sería interesante analizar estas aplicaciones con *prompts* más extensos y complejos para comprender hasta qué punto las GenAI interpretan y generan contenido basado en la información proporcionada. También sería valioso repetir este estudio en el futuro para evaluar versiones más actualizadas de estas herramientas y observar cómo han evolucionado y mejorado con el tiempo. Por último, sería relevante llevar a cabo una investigación ética para evaluar los límites éticos de las GenAI al proporcionarles *prompts* comprometidos, lo que ayudaría a comprender mejor las implicaciones de su uso en diversos contextos.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS (APARTADO OPCIONAL)

Quiero dar las gracias a mis directores de tesis la Dra. Ana Beriain y el Dr. Alfonso Freire por la revisión que han hecho de este artículo.

8. REFERENCIAS

Adobe (2024). Adobe Firefly (versión 2) [software]. https://adobe.ly/49qsx9F

Adobe (2024). Credenciales de contenido para activos generados con Adobe Firefly. https://adobe.ly/49zuTlw

Bellini-Leite, S. C. (2024, 30 de marzo). Are Generative AIs like Midjourney and Sora creative? The "Generative AI Mary's room" thought experiment. https://doi.org/10.31234/osf.io/xj54a

Chen, J., An, J., Lyu, H., & Luo, J. (2023). Learning to evaluate the artness of ai-generated images. arXiv preprint https://arxiv.org/pdf/2305.04923.pdf

Fernández, J., (2023, 30 de marzo). Historiadores y bibliotecarios para mejorar la IA: así crece la demanda de ingenieros de 'prompts'. XATAKA. https://bit.ly/4cOEDvb

Galindo-Rubio, F., Román-Quiñones, E., Suárez-Carballo, F., (2024) El proceso evolutivo de la formación de la imagen en las herramientas de creación de imagen con IA Generativa. ATIC.

Girón Sierra, J. M. (2023). Introducción a la inteligencia artificial. La tecnología que nos cambiará para siempre. (Primera edición ed.). Sekotia.

Göring, S., Ramachandra Rao, R. R., Merten, R., & Raake, A. (2023). Analysis of Appeal for Realistic AI-Generated Photos. IEEE. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2023.3267968

Leonardo.Ai (2024). Leonardo.Ai (versión 2) [software]. https://bit.ly/3IfFpmW

McCarthy, J., Minsky, M., Rochester, N., & Shannon, C. (1955). A proposal for the dartmouth summer research project on artificial intelligence. https://stanford.io/4atzozk

Midjourney (2024). Midjourney (versión 6 Alpha) [software]. https://bit.ly/3SRd5MI

Morales-Chan, M. (2023, 24 de febrero). Explorando el potencial de Chat GPT: Una clasificación de Prompts efectivos para la enseñanza. https://bit.ly/4cQLNix

OpenAI (2024). Dall·E (versión 3) [software]. https://bit.ly/3P28VQP

Parsons, G., (2022, 13 de julio). The Dall·E 2 Prompt Book. https://bit.ly/4cRCFdl

Stability,A.I. (2024) Stable Diffusion web (versión XL) [software]. https://bit.ly/3UPymZJ

Wang, J., Duan, H., Liu, J., Chen, S., Min, X., & Zhai, G. (2023, July). Aigciqa2023: A large-scale image quality assessment database for ai generated images: from the perspectives of quality, authenticity and correspondence. In CAAI International Conference on Artificial Intelligence (pp. 46-57). Singapore: Springer Nature Singapore https://arxiv.org/abs/2307.00211

TEJIENDO LO INTANGIBLE EN EL ARTE CONTEMPORÁNEO. TECNOLOGÍA Y MÍSTICA EN LA OBRA DE JAMES TURRELL, BILL VIOLA Y EULALIA VALLDOSERA

ALEJANDRO MAÑAS GARCÍA
Universitat Politècnica de València

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto contemporáneo, la interacción entre el arte, la tecnología y la espiritualidad ha emergido como un tema de inmenso interés y relevancia. A lo largo de la historia, los artistas han aprovechado diversas formas de tecnología para expresar ideas y emociones, explorar la experiencia mística y desafiar los confines del arte convencional. En este artículo, nos proponemos profundizar en cómo figuras destacadas del arte contemporáneo como James Turrell, Bill Viola y Eulalia Valldosera han empleado la tecnología como un medio para expandir las fronteras del arte y profundizar en la experiencia mística, y en cómo estas prácticas han moldeado la percepción y comprensión del espectador.

2. OBJETIVOS

El propósito fundamental de este estudio es examinar el rol fundamental de la tecnología en la expansión de los límites del arte contemporáneo y la experiencia mística, focalizando nuestra atención en la obra de los artistas mencionados anteriormente. Con este objetivo, nos proponemos: Explorar de qué manera estos visionarios del arte han utilizado la tecnología como una herramienta para crear obras que desafían las convenciones artísticas y profundizan en la experiencia espiritual; Analizar el impacto de la tecnología en la amplitud y profundidad de las expresiones artísticas, permitiendo la creación de significados y

símbolos que trascienden los confines del lenguaje tradicional; Reflexionar sobre los desafíos y oportunidades que la tecnología presenta para las artes, incluyendo la influencia de las tecnologías en la percepción y comprensión del espectador.

3. METODOLOGÍA

La metodología propuesta para este análisis implica una mirada a la obra de los creadores Bill Viola, James Turrell y Eulalia Valldosera, así como una exploración detallada de los conceptos de mística y espiritualidad en el arte contemporáneo. Se han examinado las técnicas y herramientas tecnológicas empleadas por estos artistas, junto con una investigación interdisciplinaria que aborda tanto los aspectos artísticos y tecnológicos como los conceptuales y espirituales. Este enfoque ha permitido comprender cómo la tecnología se convierte en un medio para expresar y dar forma a estos conceptos intangibles, haciendo que cobren vida en las creaciones artísticas. Además, se han analizado la recepción crítica de algunas de sus obras, lo que proporciona una visión más completa de su impacto en el ámbito del arte y en la percepción del público.

4. TEJIENDO LO INTANGIBLE EN EL ARTE CONTEMPORÁNEO

4.1. MÍSTICA Y ARTE CONTEMPORÁNEO

> «Es natural que al comienzo no sientas más que una especie de oscuridad sobre tu mente o, si se quiere, una nube del nosaber... Hagas lo que hagas, esta oscuridad y esta nube se interpondrán entre tú y tu Dios... Pero aprende a permanecer en esa oscuridad. Vuelve a ella tantas veces como puedas, dejando que tu espíritu grite en aquel a quien amas. Pues si en esta vida esperas sentir y ver a Dios tal como es, ha de ser dentro de esta oscuridad y de esta nube» (Anónimo inglés del siglo XIV, 1981, p. 65).

Con esta cita de *La nube del no saber* queremos emprender este recorrido; lo espiritual y la mística, como un camino apasionante donde el arte, quiere hacer visible lo intangible. Donde en el vasto lienzo del tiempo, el arte se erige como un monumento a la exploración de los misterios del universo y la esencia misma del alma humana. Desde las

cavernas iluminadas por el fuego hasta las vanguardistas instalaciones interactivas, los artistas han sido incansables de lo divino, narradores de las historias más profundas del ser humano y arquitectos de templos donde lo invisible se hace visible.

La mística, una palabra que resuena con un eco ancestral, se alza como la fuerza motriz detrás de muchas de las creaciones artísticas más impactantes de la historia. Pero, ¿qué es exactamente la mística? Es más que una definición en un diccionario, más que un concepto filosófico; es una experiencia[52], una sensación de conexión con algo más grande que uno mismo, una percepción de lo sagrado que trasciende las palabras y las ideas. La mística es el momento en el que el ser humano se sumerge en la inmensidad del universo y siente la presencia de algo más grande y más profundo que la realidad tangible que lo rodea. Nos enseña también a ver el «mundo en una proporción más auténtica discerniendo la belleza eterna más allá y por debajo de la aparente crueldad» (Underhill, 2015, p. 17). Es un estado de comunión con lo divino, un éxtasis de unión con el cosmos, una celebración de la existencia en toda su plenitud. Es un camino de búsqueda de la verdad. La mística es humanización y «puede llegar a ser, por tanto, una escuela de abertura al otro, pues se requiere un acto de vaciamiento y de desapego de sí para que surjan nuevas posibilidades de pensar estos mismos conceptos y la vida misma» (Barboza, 2014, p. 561). La mística es una experiencia rica en sí, y en la que se hace partícipe a todo ser y que «pueden sobrevenir en personas no religiosas o que no afirman practicar un credo particular, estas experiencias se caracterizan especialmente por el sentimiento de existencia de lo infinito» (Cadavid, 2014, p. 139).

La palabra «mística y misterio[53]» es utilizada también en el ámbito artístico y, en particular, en el arte contemporáneo, y se emplea para

---

[52] Para hablar de mística, hay que hablar de fenómeno místico. Luis Aróstegui Gamboa citando a Herbert Vorgrimler nos define que la mística es un «concepto para la experiencia interior, transitoria, de un encuentro unitivo de una persona con la divina infinitud que funda a ella y a todo lo existente (en el Judaísmo, Cristianismo y en el Islam con el tú del Dios personal), y también un concepto para la reflexión e interpretación científica de esa experiencia» (2009, p. 13).

[53] «La palabra castellana "mística" es la transcripción de un término griego, el adjetivo *mystikós*, derivado de la raíz indoeuropea *my*, presente en *myein*: cerrar los ojos y la boca, de

abarcar la profundidad del ser humano, la espiritualidad[54]. No es sorprendente que esta palabra nos acompañe en el ámbito del arte, ya que «la invención del arte fue un paso decisivo para expresar simbólicamente los sentimientos», y en este caso también de la mística, experiencias «que sobrepasan la capacidad humana de expresión como sucede en las reacciones ante el misterio», como afirma Jesús Casás (2012, p. 24). Un proceso que se manifiesta en la creación artística. Un recorrido que nos habla de interioridad. En consecuencia, la mística se refiere a lo inexplicable o complejo de comprender, los sentimientos y la esencia secreta. De esta forma, nos referimos a las experiencias interiores que ocurren en un nivel de conciencia superior a lo habitual, cualquiera que sea su forma de vivencia, donde el hondón de la persona se une con el todo, lo absoluto y lo divino. La mística es el elemento que nos conduce a lo mistérico, lo oculto, lo escondido, que, según M. de Certeau, «sirve para hacer perceptibles los viajes indecibles de las cosas o de la vida interior» (2006, p. 102).

La mística en el arte es un viaje, una búsqueda, una exploración de lo desconocido. Es un recordatorio de que hay más en este mundo de lo que nuestros sentidos pueden percibir, más en nosotros de lo que nuestra mente puede comprender. Es un llamado a la aventura, a la exploración de lo profundo, a la revelación de lo oculto. Es un puente entre lo visible y lo invisible, lo material y lo espiritual, lo humano y lo divino. Como afirma Javier Sancho Fermín, «la expresión artística ya manifiesta en sí misma la profunda dimensión espiritual del ser humano» (2012, p. 9).

La mística en el arte es un recordatorio de nuestra conexión con lo sagrado, con lo trascendental, con lo eterno. Es un llamado a despertar, a abrir los ojos del alma y ver más allá de las apariencias, más allá de las ilusiones, más allá de la realidad mundana. Es un recordatorio de que

---

donde procede "miope", "mudo" y también "misterio", que remite a algo oculto, no accesible a la vista, de lo que no puede hablarse» (Martín, 2008, p. 54).

[54] Según Evelyn Underhill, una de las estudiosas de la mística, «la espiritualidad no es una carrera especial que implique la abstracción del mundo de las cosas. Es parte de la vida de cada hombre, y hasta que esto no lo haga realidad no constituye un ser humano completo y no ha entrado en posesión de todos sus poderes» (2015, p. 17).

somos seres espirituales en un universo lleno de maravillas y misterios, de belleza y verdad. En este sentido, el arte contemporáneo se convierte en un faro de luz,[55] en un mundo de oscuridad, una ventana a lo trascendental, en un mundo de lo mundano.

4.2. TECNOLOGÍA Y ARTE CONTEMPORÁNEO

En el vasto paisaje del arte contemporáneo, la convergencia entre la tecnología[56], el arte y la espiritualidad ha generado un terreno fértil para la exploración de lo espiritual y místico en la era digital. Desde la introducción del tubo de neón como obra de arte por parte del minimalista Dan Flavin (1933-1996) hasta las complejas instalaciones multimedia que incorporan realidad virtual, los artistas contemporáneos han utilizado la tecnología como una herramienta para expresar sus ideas (Villagómez, 2022, p. 16) y hacer tangible lo intangible, para convertir las experiencias interiores en obras de arte que cautivan y transforman al espectador.

Dan Flavin, conocido por sus esculturas de luz fluorescente, introdujo un elemento industrial de la tecnología de la época en el mundo del arte. Su obra *The diagonal of May 25*, 1963, también conocida como

---

[55] La luz es uno de los símbolos que unen a estos tres artistas de los que hablaremos más adelante. Y en concreto, relacionados con la mística, donde la luz es el símbolo del conocimiento y el camino ascendente para conocer lo absoluto. Queremos señalar que este símbolo se utiliza para representar la creación, la que irrumpe la oscuridad: «Las expresiones coloquiales en torno a la luz, como iluminar o aclarar, entre otras, son significaciones que conllevan revelar lo oculto» (Revilla, 2012, p. 456). La luz en el contexto religioso se utiliza para hablar siempre de lo bueno, lo inmaterial, lo trascendente, lo divino, el Dios vivo.

[56] La convivencia entre el arte y las nuevas tecnologías constituye una fascinante intersección de dos esferas fundamentales: el arte y la tecnología, dando lugar al emergente campo del arte mediático. Esta disciplina, que abarca tanto el arte electrónico, el arte robótico como el arte genómico, se caracteriza por el aprovechamiento creativo de nuevas tecnologías que no necesariamente están orientadas únicamente hacia la comunicación. Y el arte de los medios, por su parte, abarca una amplia gama de expresiones artísticas que encuentran su raíz en las tecnologías de los medios de comunicación. Desde el videoarte hasta el arte de transmisión y el cine experimental, estas manifestaciones artísticas se nutren de los avances tecnológicos para explorar nuevos territorios estéticos y narrativos, trascendiendo las convenciones tradicionales del arte. En este sentido, la convergencia entre arte y tecnología abre un vasto abanico de posibilidades creativas y reflexivas, donde la experimentación y la innovación juegan un papel central en la configuración de nuevas formas de expresión artística y cultural.

Diagonal del éxtasis personal[57], marcó un punto de inflexión en la manera en la que se percibía el arte contemporáneo. Al incorporar el tubo de neón como medio artístico, Flavin desafió las convenciones establecidas y abrió nuevas posibilidades para la expresión creativa. Sus obras no solo eran objetos estéticos, sino que también transmitían una sensación de misticismo, contemplación y materializaban «lo trascendente» (Lowry, 2021, p. 25), como su serie *Icons*, 1963, invitando al espectador a sumergirse en la experiencia lumínica y emocional que ofrecían.

En la actualidad, la tecnología digital ha ampliado aún más el horizonte del arte contemporáneo, permitiendo a los artistas explorar nuevas formas de expresión y experimentación. Donde los creadores toman conciencia de su contemporaneidad, y como afirma el historiador del arte Nicolas Bourriaud también «los modos de producción y de las relaciones humanas producidas por las técnicas de su época» (2008, p. 82). La luz, el vídeo y la instalación se han convertido en herramientas fundamentales para la creación artística, ofreciendo posibilidades ilimitadas para la materialización de ideas y conceptos abstractos. Los pioneros de la videocreación y el arte conceptual de los años 60 y 70 sentaron las bases para esta revolución tecnológica, utilizando la tecnología como un medio para transmitir mensajes y emociones de una manera nunca antes vista.

La prevalencia de la imagen en movimiento en el ámbito artístico contemporáneo tiene sus raíces en una larga historia que se remonta al desarrollo de la cinematografía a finales del siglo XIX y se expande con la evolución del medio electrónico del vídeo a mediados del siglo XX. En la actualidad, el arte de los medios se ha extendido a través de internet y diversas plataformas digitales, ejerciendo una fuerte influencia en la creación y difusión de imágenes en movimiento. Museos, galerías, ferias internacionales de arte y coleccionistas reconocen esta trayectoria histórica y valoran a los creadores clave que han contribuido a convertir el vídeo en una forma de arte contemporáneo. Entre los pioneros que

[57] Su obra se convirtió, como él mismo describió, en «una imagen gaseosa, vigorosa y persistente que, por medio del brillo, traicionaba su presencia física y la acercaba a la invisibilidad» (Flavin, 1965, p. 24). Cuyos brillos de su obra le recordaban «al retrato eufórico de *El Éxtasis de Santa Teresa*» (Lowry, 2021, p. 29).

exploraron el potencial del vídeo y la televisión, nadie desempeñó un papel tan fundamental como el coreano Nam June Paik (1932-2006), cuyos escritos, enseñanzas y extenso corpus de obras en vídeo, esculturas, instalaciones y producciones televisivas han tenido un impacto extraordinario. El florecimiento de las tecnologías audiovisuales ha brindado a generaciones de artistas, inspirados por el legado de Paik, nuevas oportunidades para enriquecer la historia del arte con la presencia de la imagen en movimiento, tanto a finales del siglo XX como en la actualidad.

La tecnología digital ha democratizado el proceso creativo, permitiendo a los artistas experimentar con nuevas técnicas y medios sin las limitaciones de los materiales tradicionales. La realidad virtual, en particular, ha abierto un mundo de posibilidades para la creación artística, permitiendo a los artistas construir entornos inmersivos que desafían la percepción del espectador y lo transportan a mundos imaginarios y espirituales. En estas experiencias digitales, el espectador no es un mero observador, sino un participante activo que contribuye a la creación de significado y narrativa.

La tecnología, sin embargo, no es solo una herramienta para la creación artística, sino también un tema en sí. Muchos artistas contemporáneos utilizan la técnica como medio para reflexionar sobre las complejidades de la sociedad digital y explorar las implicaciones éticas y filosóficas de la tecnología en nuestras vidas. En obras como *The weather project,* 2003, de Olafur Eliasson (1967), la tecnología se convierte en un vehículo para explorar la relación entre el ser humano y su entorno, cuestionando nuestra comprensión del mundo natural y artificial.

Sin embargo, más allá de su función como herramienta o tema, la tecnología y la luz[58] también ha sido utilizada por los artistas para explorar la espiritualidad y el misticismo en el arte contemporáneo. En obras como *Solid Light Works,* 2018, de Anthony McCall (1946), la tecnología se convierte en un medio para crear experiencias trascendentales

[58] En este caso, no podemos obviar el grupo de artistas *light and space artists* de Los Ángeles, que en los años sesenta experimentaron con la luz y el espacio. De entre los más conocidos podemos destacar artistas de la talla de James Turrell, Maria Nordman, Larry Bell, Eric Orr, Douglas Wheeler o Robert Irwin entre otros.

que invitan al espectador a conectarse con lo divino y lo espiritual. Estas obras no son sólo exhibiciones visuales, sino también espacios de meditación y contemplación, donde el espectador puede experimentar una sensación de asombro frente a lo desconocido.

La convergencia entre la tecnología, el arte y la espiritualidad en el contexto del arte contemporáneo ha dado lugar a una nueva forma de expresión artística que desafía las convenciones establecidas y amplía los límites de lo que es posible. Los artistas contemporáneos utilizan la tecnología como una herramienta para hacer visible lo invisible, para transmitir experiencias interiores y emociones de una manera que resuene con el espectador a un nivel profundo y significativo. En un mundo cada vez más dominado por la tecnología, el arte contemporáneo nos recuerda la importancia de la conexión humana, la contemplación espiritual y la búsqueda de significado en un mundo lleno de maravillas y misterios.

4.3. TEJIENDO LO INTANGIBLE: JAMES TURRELL, BILL VIOLA Y EULALIA VALLDOSERA

En este fascinante viaje, nos adentraremos en las profundidades del arte contemporáneo, donde tres luminarias destacan por su capacidad para entrelazar lo tangible con lo intangible, lo visible con lo invisible. James Turrell, Bill Viola y Eulalia Valldosera nos guían con sus creaciones en un recorrido multidimensional que desafía nuestros sentidos y nuestra comprensión del mundo que nos rodea.

Estos tres artistas, cada uno en su propio camino, emplean la luz como un medio para trascender los límites de nuestra percepción, explorando así las dimensiones más profundas de la experiencia humana. A través de la convergencia de arte, tecnología y espiritualidad, nos invitan a contemplar lo invisible a través de lo visible, desafiando nuestras concepciones del espacio, el tiempo y la realidad.

La obra de James Archibald Turrell (1943) se erige como un monumento a la exploración de los límites de la percepción humana gracias a su producto de una técnica precisa, utilizando la luz como medio para transportarnos a estados de conciencia alterados y experiencias

estéticas casi místicas. El artista asume la luz como un objeto de naturaleza espiritual (Sánchez, 2015, p. 167), espacios cromáticos como objetos de revelación. Turrell, denominado como el «escultor de la luz» (Torres, 2004, p. 10), trasciende las fronteras del arte convencional al manipular cuidadosamente la luz y el color para crear entornos inmersivos que desafían nuestra percepción del espacio y el tiempo. Turrell ha dedicado su carrera a investigar las posibilidades expresivas de la luz y su relación con la espiritualidad y la mística intrínseca[6] en una calidad ancestral del ser humano, donde desmaterializa el objeto artístico. Su obra se convierte en una ventana hacia lo intangible, una invitación a explorar lo invisible a través de lo visible, fusionando arte, tecnología y espiritualidad en una experiencia única.

Turrell aborda la luz no sólo como un fenómeno físico, sino como un medio para explorar la conciencia y la percepción. Sus instalaciones, «y ninguna lo hizo de forma más clara que la obra de James Turrell, quien establece enormes campos de luz de color» (Foster, H. Krauss., R. Bois, Y-A. *et al*., 2005, p. 654), que van desde simples proyecciones de luz hasta complejas estructuras arquitectónicas, nos invita a sumergirnos en un mundo de contemplación silenciosa y asombro, donde la realidad parece desdibujarse.

Una de las características más distintivas de la obra de Turrell es su capacidad para transformar los espacios arquitectónicos en entornos completamente nuevos mediante el uso de la luz. En obras como *Afrum, Red*, 1968 y *Afrum, Blue,* 1968, el creador utiliza proyecciones de luz para crear cubos que parecen flotar en el aire, transportando al espectador a espacios cuasi sagrados donde la luz adquiere un significado trascendental. Nos invita a cuestionar nuestra realidad y a reflexionar sobre nuestra relación con el universo.

No obstante, más allá de su uso de la tecnología como herramienta artística, Turrell también explora temas más profundos relacionados con la espiritualidad y la mística (Aguirre, 2022, p. 124). En obras como *Ronin*, 1968 y *Rondo Double, Pale Blue*, 1969, nos sumerge en un mar de serenidad y contemplación, donde la luz se convierte en un símbolo de búsqueda existencial y conexión con lo divino.

La evolución de las obras de Turrell a lo largo de las décadas también refleja el avance de la tecnología y su impacto en el arte contemporáneo. En sus primeros experimentos, el artista utilizaba proyecciones de luz artificial para crear formas geométricas en espacios existentes, explorando la relación entre la luz y la arquitectura. Con el tiempo, sus instalaciones se volvieron más complejas y envolventes, utilizando tecnologías de iluminación más avanzadas para crear efectos visuales impresionantes que desafían nuestra percepción del espacio y el tiempo.

En sus primeras obras, Turrell se enfocó en la arquitectura y en la capacidad de manipular espacio mediante la luz. El creador diseñó paredes iluminadas desde la parte postrera mediante tubos fluorescentes. Produciendo una impresión de reducción de la profundidad de la habitación, puesto que los tabiques de enfrente parecían transparentes, difuminando el espacio. Donde la profundidad espacial se reducía considerablemente generando obras similares a las pinturas abstractas. Creaciones en las que el color juega un papel importante, y donde el «mundo de Turrell se alinea junto al de aquellos grandes visionarios cuyas imágenes tan a menudo se ofrecen desde la experiencia estética» (Aguirre, 2022, p. 130). En sus primeros trabajos, buscaba sugerir tres dimensiones mediante la luz, logrando transformar el espacio bidimensional en tridimensional.

La obra de James Turrell nos invita a explorar los límites de la percepción humana y a reflexionar sobre nuestra relación con lo divino y lo trascendental. A través de la manipulación de la luz y el espacio, el creador nos lleva en un viaje hacia lo desconocido, donde la realidad se desvanece y nos encontramos inmersos en un mar de serenidad y contemplación. En un mundo cada vez más dominado por la tecnología, la obra de Turrell nos recuerda la importancia de reconectar con lo esencial y explorar las profundidades de nuestra propia conciencia.

Desde la creación del videoarte como un reflejo de la espiritualidad y las emociones profundas, encontramos a Bill Viola (1951). Visionario del arte contemporáneo, que ha explorado las profundidades de la experiencia humana a través de su obra innovadora que combina tecnología, espiritualidad y misticismo. En medio de un panorama artístico caracterizado por numerosas propuestas frías y distantes de la segunda

mitad del siglo XX, Bill Viola emerge como un punto de calor singular. Su obra se destaca por integrar lo espiritual en los espacios del museo, navegando por dos sendas que suelen presentarse como opuestas, pero que, en su caso, convergen de manera única: «la tecnología y la mística» (Fontán, 2018, p. 13). Viola emplea la cámara lenta como una herramienta fundamental, lo que confiere a sus obras una cualidad que invita al espectador a sumergirse en ellas y a experimentar una sensación de asombro y fascinación a la experiencia inmersiva. Viola ha dejado una marca indeleble en el mundo del arte con sus instalaciones de vídeo que invitan al espectador a sumergirse en un viaje emocional y espiritual único.

Un artista internacionalmente reconocido cuya obra, iniciada a partir de 1970, está impregnada de filosofías orientales y rica en preocupaciones espirituales, quien «reconectó con la tradición de lo espiritual en el arte, con la religión y con la mística cristiana, zen y sufí»[59] (Fontán, 2018, p. 12). Viola se inspira en el misticismo oriental y la literatura mística occidental, destacando su especial predilección por san Juan de la Cruz[60], a quien descubrió de forma inesperada en 1983, como afirma el mismo artista: «es uno de mis héroes, fue mi guía y me enseñó mucho durante años» (Gaviña, 2014).

La obra de este autor se centra en la exploración de las energías más profundas de la vida. Sus creaciones surgen de su espiritualidad y de su propio proceso de autoconocimiento. A través del videoarte, el artista

---

[59] Su creación contiene elementos narrativos y simbología mística. Viola se centra en el conflicto de la mística medieval que surge de la espiritualidad del Meister Eckhart, Hildegard von Bingen, y, en particular, de Yalal al Din Rumi, entre otros. «Así como el taoísmo, el Zen y el sufismo, es decir, mística oriental» (Utrera, 2011, p. 42). Este artista se inspiraba a sus 32 años con las obras y la literatura del Siglo de Oro. Por lo tanto, no es de extrañar que su creación tenga la presencia de la búsqueda de Dios en forma de *unio mystica*.

[60] Bill Viola comenta: «San Juan de la Cruz ha sido para mí una de las personas más importantes de la historia, no solo de la historia de la religión, sino de la humanidad. Conocí su trabajo a través de su poesía, cuando compré un libro de poemas suyos. Entonces yo no sabía quién era. Pero leí sobre su vida y cambió la mía. Porque él fue un hombre al que encerró la Inquisición en 1577, al que torturaron, pero cuyo trabajo ha llegado afortunadamente hasta nuestros días. Y fue un hombre que después de aquella experiencia de nueve meses de sufrimiento, no odió a sus captores. Y además de eso, escribió mientras estaba en la cárcel algunos poemas de amor… Sí, sí, poemas de amor que salieron de aquella situación tan horrible. Y esos poemas continúan enseñando e inspirándonos hoy en día» (Utrera, 2011, p. 163).

nos transporta a través de dípticos, trípticos y cuadros que recuerdan a los altares religiosos ejemplificados en su creación *Los mártires*, 2014. Su enfoque en la historia del arte, particularmente en la tradición pictórica medieval, renacentista y barroca, influye en la disposición y la estética de sus obras. El artista utiliza el lenguaje visual y la tradición pictórica para dar vida a sus creaciones, manifestando su cercanía con el arte sagrado debido a su naturaleza simbólica. Muchas de sus obras se inspiran en los grandes maestros de la pintura religiosa[61], conectando el pasado con el presente y recuperando una profunda espiritualidad que a menudo se pasa por alto en la sociedad actual.

Desde sus primeros trabajos en la década de 1970 hasta sus instalaciones más recientes, Viola ha utilizado el vídeo como medio para explorar temas universales como el nacimiento, la muerte, el amor y la espiritualidad. Su obra se caracteriza por su enfoque contemplativo y su capacidad para evocar una profunda resonancia emocional en el espectador.

Una de sus creaciones más emblemáticas de Viola es *The Greeting*, 1995, una instalación de vídeo que recrea la pintura del mismo nombre de Jacopo Pontormo. En esta obra, Viola utiliza la tecnología para reinterpretar una obra maestra del Renacimiento italiano, llevando al espectador a un mundo de belleza y misterio que trasciende el tiempo y el espacio. En la videocreación vemos a dos mujeres que conversan en un fondo urbano desolado. Mientras aparece una tercera mujer que irrumpe en la escena para saludar a una de las mujeres, la luz cambia y la brisa azota. En la escena se pone de relieve el lenguaje corporal, los gestos y los sentimientos se dilatan en el tiempo de una forma sutil y delicada. Gracias al uso de la tecnología realizó esta obra a través de

[61] Uno de los hallazgos más sorprendes para este creador fue el descubrimiento en el Louvre, la obra de *San Francisco recibiendo los estigmas con tres escenas de su leyenda* de 1300 de Giotto, pintura que cambió su forma de ver las cosas, dándose cuenta de que lo representado no está en el exterior, sino el interior, hablando del fenómeno místico: «A su juicio, era una visión, una transformación del yo profundamente interna y metafísica: el ser humano en la cima del éxtasis espiritual centrado en el cuerpo, el lugar donde la fe y la materia se encuentran y se unen». En este acontecimiento, tras la pintura de Giotto, en la cual la vida estaba representada con sangre y luz, en esa representación de santidad y mística, se preguntó: «¿Podría yo registrarlo?» (Utrera, 2011, p. 109).

300 fotogramas por segundo, mientras en el cine se utiliza 24. Experiencia que trasladó a la serie de las pasiones.

A diferencia de la obra anterior, donde reside su importancia en lo gestual, *The Messenger*, 1996, se centra en la conceptualización de lo espiritual, en las reflexiones humanistas y existenciales de la vida y la muerte. La creación, de duración de 28 minutos, aparece un hombre desnudo que aflora hacia la superficie de las profundidades del agua, conceptualizando la vida, en la que la luz tiene una simbología profunda de libertad y de trascendencia.

Viola ha descrito su obra como «un intento de revelar los misterios del alma humana», y esta búsqueda de lo esencial se refleja en cada uno de sus trabajos. A través de su uso innovador de la tecnología, Viola nos invita a reflexionar sobre nuestra propia existencia y a explorar los límites de la conciencia humana.

En *The Raft,* por ejemplo, Viola crea una experiencia inmersiva en la que el espectador se encuentra flotando en un mar de imágenes y sonidos que evocan una sensación de trascendencia y asombro. En esta obra se representa a escala natural a un grupo de individuos comunes y corrientes unidos de manera casual. De repente, son golpeados por fuertes oleadas de agua que los envuelven, los alcanzan y luego, de igual manera inesperada, retroceden. Tras el diluvio, los afectados se agrupan, buscando refugio y brindando ayuda a quienes han caído. El espectador vive este suceso en un entorno inmersivo, parado en una habitación oscura y rodeado por el estruendo del agua. Filmada meticulosamente en cámara lenta, la videocreación despierta una experiencia visceral de espiritualidad humana y solidaridad compartida, incitando una reflexión sobre la diversidad de respuestas ante la adversidad. En esta obra, Viola nos invita a reflexionar sobre la naturaleza efímera de la vida y la eternidad del alma humana, utilizando el vídeo como medio para explorar temas existenciales y espirituales.

La evolución de las obras de Viola a lo largo de los años refleja su continua exploración de la relación entre el arte, la tecnología y la espiritualidad. Desde sus primeras obras experimentales hasta sus instalaciones más recientes, Viola ha seguido empujando los límites de lo que es

posible con el vídeo, llevando al espectador a nuevos territorios de la conciencia y la percepción.

En *The Passing*, por ejemplo, Viola nos sumerge en un viaje a través del tiempo y el espacio, utilizando el vídeo como medio para explorar la naturaleza transitoria de la vida y la muerte. En esta obra, Viola nos invita a reflexionar sobre nuestra propia mortalidad y la fugacidad del tiempo, usando la imagen en movimiento como medio para explorar temas universales como el amor, la pérdida y la trascendencia. La obra de Bill Viola nos invita a una reflexión sobre nuestra propia existencia y a explorar los misterios del alma humana. A través de su uso innovador de la tecnología y su profunda exploración de temas espirituales y místicos, Viola nos lleva en un viaje hacia lo desconocido, donde el arte se convierte en un medio para explorar los límites de la conciencia humana y la naturaleza misma de la realidad. Sus obras son ventanas tecnológicas de ejercicios espirituales que nos ayudan a reflexionar sobre nuestra propia existencia. «Como un alquimista, Viola conforma sus elementos para definir lo indecible, combinar esencias y encontrar oro. Ese oro se formula en silencio, en cámara lenta, con personajes que miran fijamente al espectador y transmiten una experiencia de transcendentalidad» (Sedeño, 2020, p. 3).

Eulalia Valldosera, artista catalana nacida en Barcelona en 1963, ha dejado una huella profunda en el mundo del arte contemporáneo con su enfoque multidisciplinario y su exploración innovadora de temas que van desde la identidad y la memoria hasta la relación entre el cuerpo y el espacio. A lo largo de su carrera, Valldosera ha utilizado una amplia gama de medios y técnicas, incluyendo la fotografía, la instalación, la performance y la escultura, para expresar sus ideas de manera provocativa y emotiva. La artista defiende el posicionamiento de la experiencia como «base de la creatividad, y posibilitar su imbricación en el pensamiento, la espiritualidad, la memoria y la inmemoria» y continúa declarando «fue la consecución de un estadio de silencio y de negación, de vacío y no-productividad lo que me permitió comenzar a trabajar a partir de sí misma» (Enguita, 2000, p. 198). A lo que se refiere, en buscar su propia verdad, su propia experiencia personal como fuente propia de conocimiento. Y a lo que tiene mucha coherencia, con el trabajo que actualmente está llevando a cabo, toda una introspección y una

búsqueda con el misterio, con la espiritualidad y, por tanto, con la mística. Es a partir del año 2007 cuando la propia artista se define como una médium y utiliza el arte como práctica curadora, e inicia un camino espiritual, y que dejó reflejado en obras como *Autoretrat. Sóc roure*, 2017, o *Los otros invisibles I*, 2019. Obras que se presentaron en la exposición que en el año 2020 le realizó el Centro de Arte Contemporáneo de Málaga. En una entrevista comentó: «es una investigación que estoy llevando a cabo sobre las sibilas y las tecnologías psíquicas de canalización y sanación. He ido a un santuario específico donde está la Sibila de Cumas… voy leyendo las piedras y recibo un mensaje para hacer una acción específica para limpiar de memorias oscuras ese lugar» (Lozano, 2017, pp. 122-123). La artista se define como activista mística, sanadora, mediadora y canalizadora (Valldosera, 2024) con la necesidad de regenerar el contexto de las artes.

En la obra *Loop*, 1996, la artista nos sumerge en una experiencia profundamente mística, donde el agua y la simetría corporal se convierten en elementos centrales que exploran la conexión entre el inconsciente humano y el cosmos. Valldosera nos presenta una reflexión sobre la dualidad del ser humano, representada a través de la simetría de su propio cuerpo. Al dividirse en dos mitades interdependientes, la artista nos invita a contemplar nuestra propia dualidad, donde convergen la luz[62] y el infierno, lo consciente y lo inconsciente. Esta luz, en palabras de la artista, «son los extremos de un camino que conduce al ser a la

[62] Al igual que James Turrell y Bill Viola, a Eulalia Valldosera le interesa el efecto de la luz, su simbología y como artefacto. En una entrevista que le hizo Rosa Martínez, la creadora afirmó que: «En el caso del uso de la luz, he utilizado herramientas muy distintas pero siempre presentes en el mercado. No me ha seducido la búsqueda formal en cuanto a cómo se produce la luz, de la misma manera que no me ha interesado fabricarme los colores para poder pintar un lienzo. Sin embargo, me interesan los artefactos que producen luz como objetos en sí, que intervienen siempre como parte de la imagen. Coloco los proyectores en la misma categoría de objetos que una botella. Porque la intromisión de la tecnología en nuestro quehacer cotidiano se ha convertido en algo casi natural. Por otro lado, me han interesado los proyectores de cualquier tipo: de diapositivas, de cine, de vídeo, porque hablan de la imagen como algo que se proyecta desde un punto -desde nuestro interior diría yo-» (1998, pp. 36-37). Ahora la artista, a través de su nueva línea de investigación, se ha adentrado en el trabajo con la luz del sol, la luz natural, la luz creadora de la madre naturaleza: «Son entidades vivas que nacen en planos-conscienciales muy elevados. Llegan a todas partes y atraviesan todas las realidades multi-dimensionales hasta anidar en cada unidad celular. Son los caminos que toma la luz para experimentarse y recrearse» (Valldosera, 2024).

dualidad» (Valldosera, 2024). En esta obra el agua, como símbolo primordial del inconsciente humano, se convierte en el material de la artista, una sustancia que toma múltiples formas y que es capaz de reflejar nuestras experiencias más profundas. La cisterna, como gran contenedor, y el cuerpo de la artista como recipiente, se convierten en canales a través de los cuales fluyen las aguas del inconsciente colectivo.

La acción de intercambiar el agua entre dos recipientes, reflejada por las sombras proyectadas en la pared, nos remite a la idea de un ciclo eterno de transformación y renacimiento. La pérdida del agua en el magma inicial representa el retorno al origen, al lago abismal del inconsciente del cual todas las experiencias emergen y regresan.

La cueva matricial, evocada en la oscuridad contenedora de agua, nos sugiere la idea de un útero primordial, un espacio de gestación y creación donde todas las potencialidades y posibilidades yacen latentes. Al superar el miedo y establecer un vínculo con el agua, Valldosera nos invita a reconocer nuestra capacidad como seres humanos para canalizar y dar forma a las fuerzas creativas y místicas del universo.

Loop nos presenta a la artista como una mediadora o canal de las aguas primordiales del inconsciente humano, un ser que, al explorar su propia dualidad y conectarse con las profundidades del ser, revela la naturaleza sagrada y mística de la creación artística y de la existencia misma.

En *Plastic Mantra*[63], 2016, una obra magistral de la artista contemporánea, se despliega un complejo entramado de significados que abordan temas tan pertinentes como el arquetipo materno, la relación entre la naturaleza y la psique humana, y el impacto del plástico en nuestra sociedad contemporánea.

---

[63] En palabras de la creadora: «Mi primer-mensaje, *Plastic Mantra* (2016), describe la apertura de los registros *akháshicos de Cumae*, sede de la mayor escuela de pitonisas mediterráneas heredera de Delfos (Antigua Grecia), y explica que la toxicidad presente en el medio natural se corresponde y depende de la toxicidad psíquica humana reinante, causada por los abusos al poder personal y sagrado que dispone todo ser, ambas toxicidades están unidas. La famosa Sibila Cumana me describió cómo llevaban a cabo su entrenamiento, sus sanaciones, sus cantos. Mi conexión con las aguas planetarias nació en las costas sorrentinas, y durante un período movilización a través de las RSS acciones de reciprocidad de las aguas locales de los municipios catalanes» (Valldosera, 2024).

***FIGURA 1**. Eulalia Valldosera. El Manto, 2016. (Lámina de plástico, metacrilatos, proyección lumínica, corona de inox con vasos plásticos rellenos de esencias florales). Cortesía de la artista*

La obra se compone de tres elementos principales: *El Manto*, una instalación visualmente impactante que evoca la figura de la Virgen María y revisa el arquetipo materno en la iconografía religiosa; *El Canto*, una video-narración que profundiza en los conceptos explorados en la instalación; y *La fuente del Perdón*, cuyas comunicaciones con la Sibila Cumana, aunque permanezcan inéditas, sugieren una conexión mística y espiritual en la obra. Valldosera nos invita transversalmente a reflexionar sobre el uso del plástico y su relación con temas más amplios, como la contaminación ambiental, el aislamiento psicológico y político, y el futuro de la humanidad. A través de su obra, la artista cuestiona cómo el desequilibrio en la relación entre la naturaleza y la psique humana puede conducir a consecuencias devastadoras, manifestadas tanto en la contaminación del agua como en la contaminación psico-emocional de la humanidad.

La artista sugiere que la memoria de prácticas ancestrales y la conexión entre la naturaleza y la psique humana pueden ofrecer un camino hacia

una comprensión más profunda de nuestra relación con el medioambiente y con nosotros mismos. Al explorar la polaridad femenina de la energía y desvelar prácticas ancestrales que resignifican nuestro concepto de ecología, Valldosera nos desafía a reconsiderar nuestra relación con la naturaleza y a reconocer el impacto de nuestras acciones en el mundo que habitamos.

La obra de Eulalia Valldosera nos invita a explorar los límites de la percepción humana y a reflexionar sobre nuestra relación con el mundo que nos rodea. A través de su uso innovador de la tecnología y su profunda exploración de temas espirituales y trascendentales, la artista nos lleva en un viaje hacia lo desconocido, donde el arte se convierte en un medio para explorar los misterios del universo y la naturaleza misma de la existencia humana. Una artista que está recuperando una de las partes más esenciales en el arte en este mundo capitalista, lo humano, y, por tanto, el ser, como un medio de conocimiento que la sociedad está perdiendo, y, por ende, la parte espiritual como medio de conocimiento, y como afirmó Underhill «el acceso a un universo nuevo, a un nuevo orden de la realidad» (2015, p. 30), la libertad.

5. CONCLUSIONES

La mística en el arte, desde tiempos inmemoriales, ha sido el hilo dorado que ha tejido las narrativas más profundas de la humanidad en el vasto lienzo del tiempo. Desde las ancestrales pinturas rupestres hasta las complejas obras digitales contemporáneas, los artistas han sido los arquitectos de la esencia humana, explorando los rincones más oscuros y luminosos de nuestro ser. Nos desafían a mirar más allá de lo tangible, a conectar con lo sagrado que habita en cada fibra del universo, y a contemplar lo divino en lo cotidiano. En última instancia, la mística en el arte nos invita a abrir nuestros corazones y mentes a la belleza y el misterio de la existencia, recordándonos nuestra conexión eterna con el cosmos y nuestra búsqueda incesante de significado y trascendencia.

La convergencia entre la tecnología, el arte y la espiritualidad en el contexto del arte contemporáneo ha dado lugar a una sinfonía de expresiones artísticas que desafían los límites de lo convencional. Desde las pioneras obras de Dan Flavin hasta las sofisticadas experiencias inmersivas

de hoy en día, los artistas contemporáneos utilizan la tecnología como un pincel para hacer visible lo invisible y transmitir experiencias interiores de manera profunda y significativa. Esta evolución histórica refleja la eterna búsqueda del ser humano por conectar con lo divino y lo espiritual a través del arte, recordándonos la importancia de la conexión humana y la contemplación espiritual en un mundo cada vez más dominado por la tecnología.

En este fascinante viaje, hemos comprobado como figuras como James Turrell, Bill Viola y Eulalia Valldosera emergen como faros que iluminan el camino hacia lo desconocido, entrelazando lo tangible con lo intangible, desafiando nuestros sentidos y nuestra comprensión del mundo. Estos maestros del arte emplean la luz, el vídeo y la multidisciplinariedad como vehículos para trascender los límites de nuestra percepción, explorando las dimensiones más profundas de la experiencia humana y fusionando arte, tecnología y espiritualidad en una experiencia única e inolvidable.

James Turrell, conocido como el escultor de la luz, nos invita a sumergirnos en un océano de contemplación silenciosa y asombro, desafiando nuestra percepción del espacio y el tiempo con sus instalaciones lumínicas. Bill Viola, visionario del arte contemporáneo, nos conmueve con sus obras que exploran los temas universales de la vida, la muerte y la trascendencia, invitándonos a reflexionar sobre nuestra propia existencia y los misterios del alma humana. Por último, Eulalia Valldosera nos sumerge en un viaje místico a través de sus instalaciones y performances multidisciplinarias, explorando la conexión entre el inconsciente humano y el cosmos, y desafiándonos a reflexionar sobre la identidad y la relación entre el cuerpo y el espacio.

En conjunto, estas luminarias del arte contemporáneo nos desafían a cuestionar nuestras percepciones del mundo y a explorar los misterios del universo y la naturaleza humana. Su obra nos recuerda la importancia de reconectar con lo esencial y de explorar las profundidades de nuestra propia conciencia en un mundo lleno de maravillas y misterios. Creadores que, como describió Evelyn Underhill comparándolos con los místicos, se dan estos parámetros en los que «cuanto más grande es el artista, más amplio y profundo es el alcance de esta pura sensación, más vívida es su conciencia del torrente de vida y belleza, la rica

profusión de formas y hermosuras» (2015, p. 29). Además, la integración de la tecnología en estas expresiones artísticas nos ofrece una oportunidad única para alcanzar metas espirituales a través de la inmersión total en la experiencia estética, marcando así un hito en la evolución cultural de la humanidad desde una perspectiva académica y científica.

6. REFERENCIAS

Aguirre, G., (2022). Cromatismo como símbolo alucinado en la obra de James Turrell a partir de los presupuestos en torno al mundo imaginal y la semántica de la luz. Thémata. Revista de filosofía, 66. Julio-Diciembre. https://doi.org/10.12795/themata.2022.i66.06

Anónimo inglés del siglo XIV. (1981). La nube del no-saber y el libro de la orientación particular. Ediciones Paulinas.

Aróstegui, L. (2009). Filosofía y mística: un encuentro. Sancho, F. J. (ed.). Mística y filosofía (). Universidad de la Mística.

Barboza, C. F. (2014). La contribución y especificidad de la mística en el diálogo interreligioso. Sancho, F. J. (dir.), La identidad de la Mística. Fe y experiencia de Dios. Actas del Congreso Internacional de la Mística, Ávila 21-24 de abril 2014. Homenaje a los 400 años de la beatificación de Sta. Teresa de Jesús (pp. 541-570). Monte Carmelo – Universidad de la Mística-CITeS.

Bourriaud, N. (2008). Estética relacional. Buenos Aires

Cadavid, L. (2014). Experiencia mística: hacia una definición naturalizada. Praxis Filosófica, 39, julio-diciembre, 135-155.

Casás, J., (2012). Estética, teología y arte sagrado. Sancho, F. J. (coord.), Estética y espiritualidad. "Via pulchritudinis". La belleza en el arte sagrado, la educación, la música, la arquitectura, el cine, la pintura (pp. 11-37). Monte Carmelo-Universidad de la mística.

Certau, M. de, (2006). La fábula mística. (Siglos XVI-XVII). Siruela.

Enguita, N. (2000). Dar nombre a la experiencia. Enguita, N., Marí, B., y Valldosera, E. Eulàlia Valldosera: obres 1990-2000 (pp. 198-204). Fundació Antoni Tàpies.

Flavin, D. (1965) "… in daylight or cool White". An autobiographical sketch. Artforum, 4(4), 21-24.

Fontán, M. (2018). El espíritu a cámara lenta. Notas sobre Bill Viola en Cuenca. Viola, B., Perov, K. y Fontán, M. Bill Viola. Vía mística (pp. 10-17). Fundación Impulsa Castilla-La Mancha.

Foster, H., Krauss, R., Bois, Y-A., Buchloh, H. D. y Joselit, D. (2005). Art Since 1900: Modernism, Antimodernism, Postmodernism. Thames and Hudson.

Gaviña, S., (2014, 12 de enero). El amor de "Tristan Isolda", envuelto en el agua y el fuego de Bill Viola. ABC. http://www.abc.es/cultura/musica/20140112/abci-estreno-tristan-isolda-teatro-201401092246.html

Lowry, A. (2021). Luz ambigua: de los icons a las barreras. Noorthoorn, V., Pacheco, M. E., Govan, M., Valdés, E., Lowry, A., Bell, T., Bowman, R. y Flavin, D. Dan Flavin. Ilusión fluorescente (pp. 25-34). Museo de Arte Moderno de Buenos Aires.

Lozano, A. (2017). Conversación entre Eulàlia Valldosera y Amparo Lozano. Sin Objeto, 00. 110-124. http://dx.doi.org/10.18239/sinobj_2017.00.07

Martínez, R., (1998). Eulalia Valldosera. Atlántica: Revista de arte y pensamiento, 21. 32-37.

Martín Velasco, J. (2008). Mística y humanismo. PPC.

Paulo, M. (2012). El espectador desorientado: luz, espacio y percepción en las instalaciones de James Turrell. Bajo Palabra, (7), 195-206. https://doi.org/10.15366/bp2012.7.017

Revilla F. (2012). Diccionario de iconografía y simbología. Cátedra.

Sánchez, J. (2015). Skyspace. James Turrell. Paradigma de integración al espacio natural: una aproximación a la muerte desde el límite. [Aisthesis en 'Second Wind, 2005']. [Tesis Doctoral Universidad Miguel Hernández].

Sancho, F. J. (2012) (coord.). Estética y espiritualidad. "Via pulchritudinis". La belleza en el arte sagrado, la educación, la música, la arquitectura, el cine, la pintura. Monte Carmelo- Universidad de la mística.

Sedeño, A. (2020). El vídeo como método: Espejos de lo invisible de Bill Viola, en Fundación Telefónica. Visión Doble: Revista de Crítica e Historia del Arte, 2, 1-6

Torres, A. M., (2024). James Turrell. Valencia: Institut Valencià d'Art Modern.

Underhill, E. (2015). La práctica del misticismo. Trotta.

Utrera, F. (2011). Viola on vídeo. Hijos de Muley-Rubio.

Valldosera, E., (2024). ¿Quién soy?. https://eulaliavalldosera.com/me-we/

Villagomez, C. (2022). El arte contemporáneo, electrónico y digital diferenciados. Index, revista de arte contemporáneo, 7(13), 10-27. https://doi.org/10.26807/cav.v0i13.468

EL ESPECTADOR FRENTE A LA PANTALLA. EL PASO DEL ESPECTADOR PICTÓRICO-TEATRAL DEL CINE DE ORÍGENES AL ESPECTADOR OMNIPRESENTE DEL CINE MODERNO

SUSANA PALÉS CHAVELI
Universitat Politècnica de València

1. INTRODUCCIÓN

La primera proyección de *La sortie des usines* (Lumière, 1895) culmina un largo proceso de innovación y experimentación tecnológica desarrollado durante décadas. Su proyección supone además el inicio hacia la conversión de este nuevo invento en un medio artístico por derecho propio. En el contexto de la imagen bidimensional, el cine nace heredando su lenguaje de disciplinas como la pintura o el teatro. De la primera hereda las soluciones compositivas más clásicas, aquellas que estaban siendo ya superadas y transformadas desde el propio medio pictórico, adscribiéndose a la tradición de la teatralidad, el plano general y el punto de fuga en el centro geométrico del formato. Por su lado, las complejas narrativas que le ofrecía su capacidad de movimiento y renovación le acabaron vinculando directamente con la escena teatral, de la que hereda no solo gran parte de la puesta en escena -herencia, a su vez, de la propia pintura- sino también la relación de los personajes con el espacio de la representación.

El paso de las décadas se traduce, en el contexto del cine de orígenes, en la transformación vertiginosa de sus principios a través de la creación de un lenguaje propio. Cuando el cine desarrolla y explota la capacidad de movimiento de la cámara y las posibilidades del montaje –aquello que le separaba de la pintura y el teatro—comienza a desvincularse del rígido sistema representacional sobre el que se basaba en sus

inicios. En este proceso de liberación, las transformaciones que experimenta la imagen cinematográfica se desenvuelven a un ritmo frenético, especialmente al compararse con los procesos de cambio paulatinos y en cierta medida mucho más progresivos que había experimentado la pintura occidental a lo largo de su historia.

Los cambios que experimentarán las narrativas y el lenguaje visual en la pantalla presentan una relación paralela a la transformación del espectador en las salas. Mientras las escenas proyectadas iban desligándose del lenguaje que habían heredado de otros medios, el espectador clásico –pictórico y teatral- comienza a su vez una transformación propia que cambiará para siempre el modo de relacionarse y habitar el espacio de la representación. Mientras el cine de orígenes construye el espacio en torno a un espectador externo situado en una posición privilegiada pero inamovible, el camino hacia el cine moderno eliminará la distancia entre el espectador y la pantalla haciéndole habitar la escena de una forma inconcebible hasta el momento.

2. EL ESPECTADOR PICTÓRICO FRENTE A LA PANTALLA

Resulta difícil imaginar las sensaciones que debió despertar entre el público la primera proyección de *La sortie des usines* en 1895. Por supuesto que los espectadores no eran totalmente ajenos a las imágenes en movimiento[64], sin embargo, la impresión que produjeron los trabajadores saliendo de la fábrica anunciaba ya el nacimiento de algo nuevo y sin precedentes. Aunque todavía eran muchas sus limitaciones, desde su aparición, el cine parecía posicionarse entre la pintura, el teatro y la fotografía, heredando los principios que habían regido en las principales artes visuales hasta el momento pero presentándose a su vez, como algo totalmente diferente. En los primeros años, el peso de esta herencia fue muy grande, puesto que el cine aún no tenía las herramientas necesarias para acabar con la rigidez del punto de vista único e inamovible que había regido la pintura. Por este motivo, el cine de orígenes se identifica a menudo con cuadros en movimiento, *tableaux vivant* que

[64] La linterna mágica, heredera directa de la cámara oscura, había sido introducida ya en el siglo XVI, alcanzando gran popularidad en espectáculos del siglo XVIII y XIX.

reproducían, con sus personajes en movimiento, escenas y espacios que bien podían haber sido sacados de un cuadro del siglo XV. Con respecto a los factores que determinaron la "planitud" de estas primeras películas y por tanto su vinculación plástica con la pintura, Noël Burch señala en *El tragaluz del infinito*, seis premisas que se mantuvieron casi generalizadamente hasta 1906:

> 1.Una iluminación más o menos vertical, que baña con perfecta igualdad el conjunto del campo que abarca el objetivo.
>
> 2.El carácter fijo de este último
>
> 3.Su colocación horizontal y frontal a la vez
>
> 4.La utilización muy generalizada del telón de fondo pintado
>
> 5.Finalmente, la colocación de los actores, siempre lejos de la cámara, desplegados casi siempre como cuadros vivientes, sin "escorzo", sin movimiento axial de ningún tipo. (Burch, 2016, p.173)

De este modo, mientras la pintura se encontraba superando y transformando la representación espacial más clásica en favor de la plasticidad y los puntos de vista subjetivos, el cine heredaba y perpetuaba entre otros, los principios compositivos de la perspectiva lineal, la persistencia de la horizontal frente al escorzo y los espacios cerrados en sí mismos, recuperando soluciones compositivas con más de cinco siglos de antigüedad. La comparativa entre una puesta en escena en el cine de orígenes con *El grito* (Edvard Munch, 1893) testimonia la disyuntiva entre el paradigma pictórico de la época y aquello que el cine había heredado del cuadro. Frente a las transformaciones del espacio pictórico que presentaba la pintura en del siglo XIX, la puesta en escena del cine de orígenes presenta, casi sin excepción, la composición del *tableaux-vivant* con un espacio cerrado en sí mismo donde todo parece disponerse en torno al centro de la imagen. Comparar un fotograma de *El proceso de Dreyfus*, (Méliès, 1899) [Fig.1] con algún episodio de *La Maestà* (Duccio, 1308-1311) [Fig.2] –comparativa que a priori, pudiera parecer extravagante- demuestra como en ambos casos el espacio se construye como un cubículo perfectamente encuadrado frente al espectador donde la marcada simetría se rompe solo a través de los personajes o los elementos decorativos.

FIGURA 1. *Georges Méliès. El proceso Dreyfus. 1899*

Fuente: IMDb

FIGURA 2. *Duccio. Detalle de La Maestà. 1308-1311*

Fuente: Museo de'lIOpera del Duomo

Todo lo importante se encuentra en su interior y nada parece poder escapar de él. Se produce, en estos casos, lo que Barry Salt denomina como "composición en profundidad" (Salt, 2009) aludiendo a la negativa de extender la imagen hacia los extremos. Y es que en efecto, nada parece a priori poder atravesar el opresivo marco en el que se inscriben ambas imágenes y sin embargo, en los fotogramas que le siguen, los personajes de Méliès acaban abandonando el espacio, demostrando que nos encontramos ante algo muy distinto al cuadro de Duccio. Este gesto, punto de partida del fuera de campo cinematográfico, acaba rompiendo esa composición en profundidad y permite si no la ruptura, al menos si la aparición de una grieta en el opresivo espacio del cine primitivo. Este movimiento nos permite además apreciar la herencia teatral que tenía también el cine de la época más allá de la utilización de decorados, las narrativas y la interpretación. En estos ejemplos vemos cómo la cámara parecía representar el movimiento solo mediante el desplazamiento de los personajes, que como ocurría en el teatro, sólo eran capaces de abandonar la escena hacia los laterales, evitando utilizar cualquiera de los otros seis segmentos[65], especialmente el espacio detrás de la cámara[66]. La cámara no seguía jamás la trayectoria del personaje que abandonaba la escena o lo hacía solo mediante el ensamblaje de planos-cuadro independientes como ocurría en los distintos actos teatrales. De este modo, el objetivo de la cámara se mantenía siempre fijo y frontal, reproduciendo la posición ideal del espectador en la sala del teatro.

Todas estas cuestiones nos llevan a crear una imagen bastante definida de cómo era el espectador del cine de orígenes y cuáles eran sus relaciones con el espacio en la pantalla. En el proceso de su concepción, el cine no solo heredaba las cuestiones plásticas que mencionábamos anteriormente, sino que se veía obligado también a heredar un tipo de espectador que venía de otros medios. Un espectador habituado a la exterioridad del

[65] En sus primeras reflexiones sobre el fuera de campo, Noël Burch (Burch, 2008) nos habla de los seis segmentos hacia los que el espacio de la representación parece continuar, haciéndolos coincidir con los cuatro lados del marco más el de detrás de la cámara y aquel situado tras el decorado.

[66] Existen, por supuesto, algunas excepciones como vemos en algunas escenas de *El proceso de Dreyfus* (Méliès, 1898).

cuadro y del teatro, manteniéndose inamovible y ajeno a la narración y obligado a observar la escena desde una posición distante.

Las cuestiones que hemos analizado hasta el momento responden al modelo del cine narrativo, que como vemos, se encontraba tradicionalmente vinculado al rodaje en el estudio y por tanto, a la construcción de un espacio desde cero, similar a lo que ocurría en el espacio del lienzo. Sin embargo, existe otra corriente vinculada al cine documental, que romperá ya desde los primeros ejemplos parte de los rígidos esquemas que mantenían al cine anclado a la tradición más clásica. *L'arrivée d'un train en gare* (Louis Lumière, 1895) nos anuncia ya estas ligeras variaciones que acabarán por liberar la cámara de su posición inamovible. El encuadre seleccionado muestra aquí un ligero desplazamiento del punto de fuga. Los raíles del tren presentan una marcada diagonal que rompe con la opresiva frontalidad que veíamos en los ejemplos de Méliès. Los personajes, además, acceden al espacio reservado para la cámara, lejos del rígido desplazamiento lateral de la escena teatral. *L'arrivée d'un train en gare* no nos recuerda ya al cuadro renacentista, sino que conecta directamente con algunos de los encuadres y puntos de vista que encontrábamos en el Impresionismo como *Tren en la nieve* (Monet, 1875). Este ejemplo sirve para ilustrar como el cine documental, sin puesta en escena, conecta de forma directa con el turista, el paseante y el *flâneur* dando inicio a la mirada errática y la sensación del espectador en movimiento.

Pese a la existencia de estos ejemplos, la popularidad del cine narrativo frente al documental acabaría por normalizar y extender un lenguaje completamente teatral que terminó por retrasar la llegada los cambios que anunciaba el cine de los Lumière. Sin embargo, aunque la influencia de los lenguajes heredados será demasiado fuerte en las primeras décadas, la introducción progresiva de nuevos códigos acabará por romper con la idea del cuadro en movimiento o teatro filmado. Para que se produzca esta ruptura, sin embargo, será esencial que el ojo del espectador, vinculado al objetivo de la cámara, sea liberado de la rigidez inicial.

3. HACIA LA PANTALLA INFINITA. LA INTRODUCCIÓN DEL ESPECTADOR EN LA ESCENA

Para que se produjera el abandono del Método de Representación Primitivo (M.R.P)[67] –aquel que caracterizaba al cine de orígenes—en favor del Método de Representación Institucional (M.R.I) que daría paso al cine moderno, fue necesario el abandono de muchas prácticas narrativas y la aceptación de otras que permitieran la ruptura definitiva con la pintura y el teatro. Afirmábamos anteriormente cómo en el cine documental estas nuevas prácticas parecían extenderse con naturalidad, mientas el cine narrativo se empeñaba en perpetuar antiguas tradiciones. Comúnmente representados por los hermanos Lumière y Georges Méliès, el cine documental y el narrativo enfrentan dos espectadores distintos: el espectador teatral y aquel que vendría a convertirse en el espectador cinematográfico moderno:

> Las cámaras que los hermanos Lumière mandaron alrededor del mundo para filmar escenas de la vida real conocían y empleaban procedimientos (panorámicas, *travellings*, planos generales, primeros planos y planos medios) que los escenógrafos de las películas de ficción no lograron que el público aceptara hasta mucho más tarde. La multiplicidad de los puntos de vista o, lo que es lo mismo, la multiplicidad de los encuadres de las vistas filmadas por el operador, se admitían perfectamente cuando se trataba de hechos reales registrados a partir de la realidad, en la que se suponía que el operador podía desplazarse, y cuya continuidad espaciotemporal reproducía para los espectadores. No así cuando se trataba de una historia representada como en el teatro, es decir, representada en un lugar único: el escenario. (Villain, 1997, p. 127)

El cine documental propició la aparición de estos recursos gracias a que su concepción del espectador era totalmente distinta a la del cine narrativo. Mientras el primero respondía a la mirada turística –cuyo

[67] Los términos Método de Representación Primitivo y Método de Representación Institucional fueron introducidos por Noël Burch (Burch, 2016). El primero hace referencia al método de representación común a toda producción cinematográfica desde 1985 mientras el segundo se refiere al nuevo método de representación implantado hacia 1915. Es importante señalar que el paso de un método a otro -que suele señalarse con el film *El nacimiento de una nación* (Griffith, 1915)- no fue un cambio repentino y definitivo, sino que necesitó de un largo proceso de adaptación donde ambos métodos convivieron y se imbricaron, pudiéndose encontrar rasgos de uno y otro en un mismo film.

movimiento, además, se justificaba con la colocación de la cámara sobre trenes o barcos—el segundo continuaba con la concepción del espectador sentado en la butaca teatral. Mientras a uno se le invitaba a pasear por el espacio, al otro se le obligaba a mantener su posición inmóvil, frontal y distante. En compensación por esta inmovilidad a la que era sometido el espectador en el cine narrativo -y por ende, gran parte del cine inscrito en el M.R.P.—la imagen quedaba dispuesta ante él y su presencia se convertía en el eje frente al que se vertebraba toda la composición. No se esperaba de él que recorriese el espacio de la representación más que con su mirada. Este distanciamiento, que en pintura queda parcialmente burlado cuando se enfrenta a algún retrato en primer plano donde su cercanía al sujeto es mucho mayor, resulta aberrante e impensable en el teatro. Como consecuencia, el cine de orígenes narrativo, que como decíamos, beberá directamente de la escena teatral, parece respetar al máximo esta premisa, inmovilizando irremediablemente al espectador. En la liberación del espectador cinematográfico el papel del cine documental será por tanto fundamental. Gracias a su distanciamiento del teatro y el vodevil, el espectador comenzaba a habitar por primera vez la escena desde una mirada subjetiva que le permitía recorrer el espacio sin ataduras aparentes.

Sin embargo, no todos los cambios fundamentales se producirán en el contexto documental, y a los movimientos de cámara introducidos en éste, vendrán a sumarse la introducción del montaje y la fragmentación espacial cuyo origen se vincula al cine narrativo. Nos gustaría destacar en relación a este tema, las palabras que dedicó Georges Méliès a ese "nuevo cine" que parecía enfrentarse al Método de Representación Primitivo imperante causando en él un auténtico rechazo:

> […] qué decir de las filmaciones actuales, cuyo objetivo se supone que es seguir a personajes de la vida real y fotografiarlos sin que ellos se den cuenta… Qué decir también de los decorados que se desplazan horizontalmente, o de abajo arriba, para dejar ver las distintas partes de una habitación, de los personajes que súbitamente engordan, cuando no son sus manos y pies los que se vuelven enormes para ver dejar un detalle. Con toda evidencia nos dirán: ¡es la técnica moderna! ¿Es ésta la buena técnica? Este es el problema: ¿Es natural? (Méliès en Burch 2016, p.174)

Resulta paradójico que las reflexiones de Méliès, el mejor exponente del cine teatral, funcionen como testimonio del nuevo lugar al que los cineastas estaban llevando al cine. Hemos hablado ya de los movimientos de cámara, pero igual de trascendentes serán el montaje y la descomposición del espacio según distintos puntos de vista a los que hace referencia Méliès. La introducción del montaje permite la convivencia de planos generales y planos de detalle en una misma escena. En sus primeros pasos, el montaje era utilizado solo para ensamblar varias escenas, distintos planos-cuadro que actuaban en el conjunto como los distintos actos de una representación teatral. En cada uno de ellos, sin embargo, la cámara se mantenía siempre a la misma distancia del objetivo. Aunque esta primera finalidad no rompía de ninguna manera con la escena clásica, el desarrollo de narrativas más complejas propiciaría a su vez el desarrollo de un montaje mucho más complejo que permitiría intercalar distintos puntos de vista de una misma secuencia.

Por su parte, la fragmentación espacial rompe con la rigidez del plano general, permitiendo al espectador observar los elementos desde una distancia mucho más corta. Gracias a esto, el rígido asiento en el que parecía situarse el público se desvanecerá mientras la escena en pantalla romperá definitivamente sus relaciones con el teatro filmado. La introducción de los planos detalle, originada en el cine narrativo, fue sin embargo mucho más difícil de aceptar que aquellos movimientos de cámara vinculados a la mirada del turista. Del mismo modo que éstos necesitaron justificarse a través de la mirada errática del turista o del *flâneur*, el uso de los primeros planos necesitó de una justificación narrativa para ser aceptado por el público. Pensemos en lo aberrante que podía resultar para el espectador teatral la idea de levantarse de su butaca para acercarse a los actores. Esto debieron experimentar los espectadores de films como *El beso* (Edison, 1896) que calificaron este acercamiento a los sujetos como algo monstruoso y terrorífico. Aquí, por supuesto, parece imponerse la experiencia teatral por encima de la pictórica, donde "la elección del punto de vista será totalmente ilimitada" (Aumont, 1997, p.119). Sentado frente a la pantalla, el primer espectador cinematográfico debía encontrar cuanto menos antinatural este acercamiento hacia los personajes:

> El montaje, el cambio de plano, el cambio brusco en general en el cine, ha sido una de las mayores violencias cometidas nunca contra la percepción "natural". Nada en nuestro entorno modifica nunca todas sus características tan total y tan bruscamente como la imagen fílmica, y nada en los espectáculos preexistentes al cine los había preparado para semejante brutalidad. (Aumont, 1997, p.74)

Para acabar con esa sensación de monstruosidad que llevó a Méliès a considerar estos acercamientos como "personajes que súbitamente engordan" (Méliès en Burch 2016, p.174) el cine recurrió a soluciones que introducían los primeros planos o planos de detalle dentro de la propia línea narrativa. El procedimiento en estos casos era muy sencillo: se introducía en la escena alguna lente o mirilla a través de la cual el personaje principal observaba algún elemento. Acto seguido, la cámara pasaba a enseñar aquello que el personaje parecía estar mirando. Lupas, prismáticos o telescopios justificaban así este acercamiento extremo hacia el elemento filmado, acostumbrando al público de forma sutil, a planos mucho más cerrados de lo habitual. Lo vemos por ejemplo en *Grandma's Reading glass* (George A. Smith, 1900) donde vemos a un niño junto a una anciana. Este plano de conjunto nos desvela cómo ambas figuras juegan con una lupa y observan los elementos a su alrededor. Cada gesto del niño con la lupa viene acompañado de este primer plano que, para reforzar sus intenciones, ha sido recortado circularmente para remitirnos directamente a la lupa que sujeta. Lo que iniciaron estos gestos[68], además, fue la identificación total del sujeto con la cámara a través de los primeros planos subjetivos de la historia.

La comparativa entre *Grandma's Reading glass* y *The sick kitten* (George A. Smith, 1903) presenta una configuración espacial radicalmente distinta: mientras el primero justifica el acercamiento mediante la cámara subjetiva, el segundo nos acerca al gato sin justificación

[68] En este contexto, el caso de *The big swalow* (James Williamson, 1901) es especialmente curioso, pues juega con la monstruosidad que emanaba de aquellos primeros planos y hace de ella la base sobre la que construir la narración. Tras mostrar una figura con un plano medio, la cámara comienza a acercarse sin piedad al objetivo filmado. Cuando parece que el plano de detalle no puede cerrarse más, el sujeto abre la boca para tragarse con su gesto cámara y camarógrafo. Tras su ingesta, la cámara abre el plano de nuevo para mostrarnos al sujeto masticando con gusto.

narrativa. No vemos el gato mediante los ojos del personaje, sino que somos nosotros mismos los que, como entidad que observa, nos acercamos al elemento para verlo con más detalle. Cuando esta normalización de los planos de detalle propicia la fragmentación de la escena en distintos puntos de vista, de pronto el espectador se ve liberado de su asiento mientras es invitado a acercarse y recorrer la escena desde distintos ángulos. Mostrando distintos puntos de vista de un mismo espacio, el cine permite al público tener una visión mucho más completa del espacio. Este nuevo modo de construir responde además a una experiencia mucho más cercana a la que mantenemos con nuestro entorno. El público puede acercarse a observar un vaso sobre la mesa o mirar por la ventana que hasta hace un momento ocupaba el último plano. El espectador es, en definitiva, empujado a deshacerse de su sensación de inmovilidad para iniciar una experiencia que parece situarle en el centro mismo de la acción.

¿Qué deriva de todo esto? Un espectador que puede acercarse a la escena, que parece tener una libertad absoluta para recorrer el espacio, cuya mirada no necesariamente se vincula a la del espectador externo y tampoco necesariamente a la de ningún personaje. Pasa de ser un *voyeur* a una especie de fantasma que recorre la escena desde el interior sin llegar a ser visto, "un observador atento pero exterior al drama" (Mitry, 1999, p.205). Frente a las diferencias entre el espectador del cine de orígenes y el espectador moderno, creemos conveniente rescatar las reflexiones de Francisco Gómez Tarín en su libro *Más allá de las sombras*:

Desde la confrontación exhibicionista de los primeros tiempos, donde público *y* pantalla tienen muy claramente delimitadas sus posiciones y funciones, y hegemónicamente se lleva a cabo un cine de atracciones que no atiende ni a la verosimilitud ni a la generación de un espacio habitable, se pasa a la disgregación espacial, a la fragmentación, pero, al mismo tiempo, a la sutura de los engarces que pueda garantizar la integración narrativa, un cine de absorción diegética en el que la prioridad es construir un espacio habitable para el nuevo espectador, aparentemente desubicado. (Gómez Tarín, 2006 p.42)

Las transformaciones en el lenguaje cinematográfico que hemos visto en estas páginas parecen en efecto girar en torno a la construcción de un espacio habitable para el espectador. Mientras los movimientos de cámara parecían liberarle de la rigidez del asiento teatral, la fragmentación espacial y el montaje complejo pretendían acercar su experiencia a la de un ente situado en el centro de la acción. Con todo esto podemos afirmar que en el paso del cine de orígenes al cine moderno el espacio se transforma de imagen impenetrable a espacio habitable mientras el público se relaciona con él desde la rígida exterioridad hasta su aparente inclusión en el centro de la representación.

4. CONCLUSIONES

La historia del espectador cinematográfico es una historia de liberación. La radical transformación del paradigma representacional producida en el primer periodo del cinematógrafo permite al espectador, que hasta ahora había sido condenado a permanecer en un lugar fijo, abandonar su asiento y recorrer un espacio habitándolo desde distintos puntos de vista gracias a los movimientos de cámara, el montaje, y una concepción de espectador omnipresente inconcebible hasta el momento.

> *El visionado de las películas producidas en el primer período del cine, aquel conocido como el cine de orígenes, evidencia inmediatamente la tradición de unos valores compositivos y narrativos heredados directamente de la pintura y el teatro. La figura del espectador cinematográfico, eje central de nuestra investigación, se verá erigida y transformada como consecuencia tanto de esta herencia, como de su posterior ruptura. El espectador cinematográfico de las primeras décadas difiere radicalmente del espectador moderno, del mismo modo que la construcción espacial en los primeros films difiere en innumerables aspectos de la que encontramos en el cine moderno. El cine de orígenes nos muestra un espacio cerrado en sí mismo con una tendencia compositiva hacia la centralización y la frontalidad. Frente a la inmovilidad de la cámara, los únicos movimientos vienen dados a través de los personajes, que mantendrán una relación con el espacio idéntica a la teatral. Con todo esto, no es de extrañar que el espectador estableciese una relación con la pantalla idéntica a la que podría mantener desde el teatro.*

Estas relaciones, sin embargo, se vieron transformadas en el seno del cine documental. Frente a la puesta en escena del cine narrativo, el cine documental colocaba la cámara en exteriores, eliminando la puesta en escena del espacio. Aunque sigue habiendo una elección consciente del punto de vista y el lugar reservado para la cámara, lo azaroso de filmar en un espacio real vinculaba estas películas a un tipo de mirada más cercana al turista que al público en el teatro. De este modo, mientras el cine narrativo, encabezado por Georges Méliès perpetuaba cánones compositivos ya superados desde la pintura, el cine documental, con los hermanos Lumière a la cabeza, vinculaba la práctica cinematográfica con la pintura impresionista. A pesar de sus diferencias, en el seno de ambas vertientes tendrá lugar la introducción de los recursos necesarios para la liberación del espectador de la rigidez a la que se había visto sometido. En el cine documental se introducirán los movimientos de cámara, mientras en el narrativo surge por vez primera el concepto de fragmentación espacial.

Los pequeños gestos introducidos en el cine de orígenes como los *travellings* sobre trenes o los primeros planos a través de lentes anuncian las complejidades de un espacio cinematográfico que más adelante llegará a desarrollar un lenguaje propio con problemáticas inexistentes hasta el momento. Con todo esto, el espectador cinematográfico moderno tendrá por primera vez la oportunidad de acercarse a la escena, con una aparente libertad para recorrer el espacio de la representación. Su mirada no necesariamente se vinculará ya a la del espectador en el asiento teatral y tampoco necesariamente a la de ningún personaje como ocurría con los primeros planos de detalle subjetivos. La historia del cine parece así llevar al espectador desde una experiencia completamente teatral, a la del *voyeur* para finalmente convertirlo en una especie de fantasma situado en medio de la acción sin llegar a ser partícipe de ella.

5. REFERENCIAS

Aumont, J. (1997). El ojo interminable. Cine y pintura. Paidós

Bazin, A. (1990) ¿Qué es el cine? Rialp.

Burch, N. (2016). El Tragaluz del infinito. Cátedra

(2008). Praxis del cine. Fundamentos

Casetti, F. (1989). El film y su espectador. Cátedra

Deleuze, G. (1984). La imagen-movimiento. Estudios sobre cine 1. Paidós

Fried, M. (2000). El lugar del espectador. La balsa de Medusa.

Gómez Tarín, F. (2006). Más allá de las sombras. Lo ausente en el discurso fílmico desde los orígenes hasta el declive del clasicismo (1895-1949). Universitat Jaume I

Mitry, J. (1999). Estética y psicología del cine I. Las estructuras. Siglo XXI.

Sadoul, G. (1964). Louis Lumière. Seghers.

Salt, B. (2009). Film style and technology: history and analysis. Starword.

Villain, D. (1997). El encuadre cinematográfico. Paidós.

VV.AA. (1996) Estética del cine. Espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje. Paidós.

LA REVALORIZACIÓN DE LA PINTURA DEL NATURAL EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA, COMO SUMA DE ACTOS PARA EL CONOCIMIENTO / ENTENDIMIENTO DE LA BIOSFERA

ALBERTO BIESOK FORÉS
Universitat Politècnica de València

1. INTRODUCCIÓN

Partiendo de la experiencia docente, podemos observar que nos hallamos en una situación donde la investigación y la docencia en las bellas artes, va abandonado paulatinamente el contacto sensorial y cercano a la naturaleza. La pintura de paisaje del natural se encuentra en una situación de arrinconamiento, en una mezcla de desprestigio por su popularidad y por la constante lucha que tiene el pintor/estudiante al ser complacido por la facilidad procedimental que otorgan las pantallas electrónicas. Esta alienación de la naturaleza, fruto de una hipertecnologización de nuestras vidas, pretende ser contrastada con el favorecimiento de un procedimiento de trabajo del natural, pintando paisaje.

2. OBJETIVOS

El objetivo primordial de esta investigación, como afirma su título, es la de aportar al mundo de las bellas artes, una reflexión generada a partir de una investigación en términos cualitativos. Dentro de la tradición investigativa que va más allá de lo historiográfico y pretende llevar lo epistemológico al campo de la pintura, el objetivo es apoyar la reflexión que conlleva el pintar del natural, el paisaje. Pintura del natural o *plenairismo*, son términos usados en la actualidad, y aunque su definición no es exactamente la misma, el elemento común de la frase en castellano, así como del término francés, es el acto de pintar en medio de la

naturaleza. Por otro lado, se puede afirmar que se usan casi indiscriminadamente y con poca fortuna, en ocasiones.

Este acto tan común durante algunas generaciones, (pensemos en Carlos de Haes, Aureliano de Beruete, el valenciano Gonzalo Salvà Simbor) tiene hoy en día una pátina que la postmodernidad ha marcado como "antiguo", "caduco" o incluso "anacrónico".

Por el contrario, esta investigación pretende afirmar que, son precisamente la suma de actos que se dan en la pintura del natural los que dan un valor intrínseco y atemporal a este hecho.

En primer lugar, debemos aclarar qué es "paisaje".

Los aportes de Martínez de Pisón, son muchos y enriquecedores, como es bien sabido. Precisamente, es la mirada de geógrafo, la que tanto conviene tener para conseguir revalorizar la pintura del natural como instrumento de/para conocimiento de la biosfera.

"El paisaje es, por tanto, un método de comprender. Por eso la relación con el paisaje es estética, es científica, es sentimental y es moral."(Martínez de Pisón, 2010) Partiendo de estas ideas, se percibe con evidente claridad, que acudir a las fuentes, en este caso trabajar del natural la pintura de paisaje, nos permite desarrollar un método investigativo preciso y no sólo estético.

2.2. Observar

Ampliar la mirada implica observar detalladamente el entorno natural a través de la representación en el lienzo. La observación aguda y atención al detalle conlleva la comprensión más profunda de los elementos de la biosfera.

2.3. Estudiar

La interacción de la luz con los objetos y cómo se reflejan los colores en diferentes condiciones naturales.

2.4. EXPLORAR

El estudio de los ciclos de la naturaleza genera una sensibilización hacia los desafíos ambientales que surgen en la biosfera.

2.5. INTERACTUAR

El contacto físico con la biosfera fomenta la relación entre los seres humanos y la naturaleza.

2.5. PRACTICAR

La práctica al aire libre ayuda a generar una conexión más íntima con el entorno natural.

3. METODOLOGÍA

3.1. ACERCA DE LA CUESTIÓN METODOLÓGICA

Cualquier trabajo académico universitario, en su desarrollo ha de contener garantías de conocimiento científico. (Martínez Barragán, 2011). Esta evidencia del profesor Martínez Barragán, se amplía más adelante: "¿Cómo se debía actuar ante la diversidad de los problemas artísticos y explicar, de manera objetiva y verificable, aquel mundo que pareciera que rehúye a todo esfuerzo de sistematización? ¿Cómo explicar el proceso creativo, y no sólo sus productos, bajo las premisas del método científico?" (Martínez Barragán, 2011).

Precisamente, una metodología de indagación e investigación, de tipo cualitativo, es la más adecuada para este caso que aquí se describe.

> "La investigación cualitativa toma a su objeto de estudio en su estado "natural", observando y registrando todos los datos que influyen en la creación de sentido y significado. Así el enfoque en este caso no es el aislamiento ni la discriminación, como lo hace el punto de vista cuantitativo, sino que se sumerge de lleno en el ámbito en el que se desarrolla el objeto de estudio. "(Martínez Barragán, 2011)

Bajo las premisas metodológicas de este tipo de investigación, la participación, la presencia del investigador se hace patente. Será partícipe de todos los procesos, de principio a fin, en mayor o menor grado. Se

puede afirmar que el investigador se convierte en instrumento, siendo a la vez impulsor y medio.

En última instancia, en la tradición investigativa en bellas artes, lo pretendido es la persuasión del lector de la investigación.

Para ello, asumiendo la figura del observador participante, que supera anteriores marcos empiristas y positivistas, se produce un nuevo marco estructural.

El contacto intenso entre el sujeto que estudia y el sujeto estudiado, procura integrar experiencias en las que las personas investigadas o métodos estudiados, desarrollan, comparte cotidianeidad, son interrogados, se y dialoga con ellos. Llega a descubrir sus preocupaciones y sus esperanzas, interioriza su forma de entender el mundo y accede a sus motivaciones íntimas para comportarse y actuar de tal manera. Es una suerte de "visión desde dentro", que es tomada en el ambiente natural. Esta metodología se aplica tanto al proceso pictórico plenairista como al método didáctico seguido en el aula.

Aunque el observador participante no ha de ser, necesariamente un experto en la materia a investigar rápidamente observará fuertes diferencias entre lo percibido desde un punto de vista externo y las percepciones internas de lo estudiado.

En esta situación, aquello que se va a investigar es el lugar donde ocurre el fenómeno y al mismo tiempo es el objeto de la hipótesis en sí mismo.

A modo de ejemplo, sirva la siguiente reflexión: si en la naturaleza se dan ciclos dependientes de fenómenos meteorológicos que van más allá de la esfera terráquea (como es la rotación alrededor del sol), al mismo tiempo, suceden fenómenos dentro de ella. Por lo tanto, se puede afirmar que tanto el observador como lo observado, forman parte de un todo. Lo cultural está dentro de lo natural.

Esta fenomenología de la naturaleza, a veces se convierte en un hecho oculto a las miradas (los ciclos/estaciones tienen su propio ritmo, tiempo, sinergias que a veces pasan desapercibidas).

La ecología y la biología, entre otras ciencias se encargan de estudiarlas, pero no en su parte estética.

Es por esto, que la ventaja del observador participante (en este caso, la persona que pinta) observa de modo directo.

Es la plena interacción con las fuentes documentales (el paisaje observado, vivido, en este caso) la que permite un aprendizaje sensorial total.

Observar permite realizar descripciones elaboradas (pinturas), pese a que el ejecutante lucha contra el tiempo (material y atmosférico). La dificultad estriba, precisamente, en administrar armoniosamente esa lucha, al mismo tiempo que intenta captar aquello que mira.

La interacción con el contexto (el biotopo), depende en gran medida, una vez más, de fenómenos fisiológicos que pueden implicar cansancio, lugar desde el que se coloca el ejecutante, interacción con otras personas, y un largo etcétera fenomenológico.

Gran desventaja de este método es que la capacidad de observación del alumno como investigador varía notablemente dependiendo de la experiencia y la actitud de la persona. La experiencia viene dada con la práctica. La actitud observacional puede mejorarse mediante la aplicación de ejercicios didácticos previos, que familiaricen al alumno con lo que va a ser observado al natural.

Describir y elaborar una metodología de investigación apropiada a los objetivos e intención primaria, es la base de cualquier acto científico.

Es por esto que habitualmente (como se describe anteriormente), en cualquier proceso de investigación la metodología usada en las Bellas Artes parte de un proceso donde prima lo cualitativo.

Para este caso concreto, partimos de conceptos teórico-prácticos, asumiendo métodos históricamente contrastados. Dicha metodología, siendo dual, mixta y transversal, tanto en su parte investigativa, como en su aplicación didáctica, es la suma de procesos. La mezcla de sistemas de investigación metodológicos, que acumulen experiencia teórica y práctica en el uso y manejo del color, claroscuro, selección del paisaje a pintar, etc, conforman un sistema didáctico completo. La parte teórica, que enlaza lógicamente con la práctica, genera un procedimiento que tiene sus resultados en lo actitudinal. Estos procesos, en su vertiente

más teórica, parten de una concepción humanista y transversal, con un enfoque muy centrado desde la pedagogía crítica y la actitud ecológica.

Desde la práctica del aprendizaje experiencial, que tiene como fundamento la reflexión al hacer, implementamos un programa didáctico que actúa sobre el alumno de manera individualizada.

Los alumnos deben generar predisposición a participar activamente en la experiencia. Dicha experiencia debe ser reflexionada a posteriori, en el aula. El análisis de los resultados obtenidos, a través de la suma de habilidades analíticas que se han ido enseñando, tiene como resultado la toma de decisiones tanto procedimentales, como reflexivas.

Estas decisiones, obtenidas a partir de estas nuevas experiencias, se pueden aplicar a muchos y diferentes campos, no sólo a la pintura de paisaje.

La reflexión crítica, en este método pedagógico que centra su funcionalidad precisamente en la didáctica de la práctica experiencial, es la respuesta que el alumnado debe hacer al tener el contacto directo con la naturaleza a través de la pintura. Plantearse, a través de sus pinturas y resultados obtenidos, no sólo lo que está consiguiendo, si no también qué sucede y cómo sucede en la biosfera. Casi se podría afirmar, que se produce un debate ontológico interno.

3.2. Cuestiones pedagógicas procedimentales

Cualquier estudiante universitario español, en el ámbito de las bellas artes, recibirá en su formación, un acercamiento a la pintura del natural. Habitualmente este término no se circunscribe especialmente al paisaje, si no que incluye el "dibujo del natural", pintura de bodegones o incluso pintar con un modelo vivo, es decir: fisonomía de éste y el espacio circundante. En todo caso, no son estos trabajos, los que se circunscriben a esta investigación. Acotar la idea de la pintura del natural, realizándola en el paisaje *in situ,* no es siquiera la cuestión didáctica planteada. Lo que se propone es, precisamente, reequilibrar la balanza. Si existe la evidencia de una saturación de pantallas, y un alejamiento del medio natural, el reequilibrio consiste precisamente, pertinentemente, en volver a situar la naturaleza en su justo medio.

Es por ello, que el método didáctico implementado tiene el siguiente aspecto:

Las primeras sesiones de trabajo se realizan en el aula, aunando partes teóricas y prácticas. Es básico, en que la estructuración del marco teórico de la metodología pivote, en primera instancia, tanto en los referentes históricos como en la propia historiografía sobre la pintura de paisaje. La tradición, en el marco académico español, se debe fundamentalmente a la renovación sistémica, en el aprendizaje experiencial, planteada a partir de 1860 por Carlos de Haes [69].

El marco teórico/histórico, se completa con el aporte de los ejercicios planteados bajo el procedimiento *plenairista,* pero todavía realizados partiendo de fotografías.

Posteriormente, se realizan ejercicios in situ de color, forma, tono, claroscuro, densidad de la materia, escala, perspectiva, siempre bajo el acompañamiento del profesor/investigador. La suma de los estudios realizados se añade a un proyecto pictórico personal.

Esta última tarea práctica consiste en la realización de un trabajo de mayores dimensiones, partiendo de los bocetos realizados con anterioridad. La selección del tema, proporción del lienzo, así como la forma en el que estudiante expresa aquello que quiere pintar, viene acompañado de un trabajo docente de acompañamiento crítico. Este ejercicio final, concluye con la puesta en común en el aula, contrastando aprendizajes y resultados obtenidos, con el resto de los compañeros de asignatura.

4. RESULTADOS

Como hemos visto en la parte metodológica, en las últimas etapas y sesiones del método de aprendizaje planteado, se realiza un análisis formal, contrastando los resultados obtenidos en trabajos realizados del natural frente a trabajos realizados usando pantallas.

En la actualidad, siendo las tecnologías de la imagen y sus diferentes herramientas de edición (*Photoshop, Illustrator,* etc) un factor

[69] Carlos de Haes es nombrado en 1860 académico de número en la Academia de San Fernando de Madrid.

fundamental en el aprendizaje formal de las Bellas artes, la pintura de paisaje del natural queda constantemente relegada a un segundo plano formativo. A esto hay que añadir el elemento disruptivo generado por el uso indiscriminado de la IA, no sólo en la redacción de todo tipo de textos (desde el divulgativo o científico, pero sobre todo en redacciones y resúmenes por parte del estudiante), sino también en la generación de imágenes para tener un material gráfico del cual partir.

Los resultados que se obtendrán partiendo del programa pedagógico completo han de ser necesariamente aquellos que lleven a una reflexión actitudinal individual. Ésta ha de tener un cariz que venga marcado tanto por la experiencia al pintar, pero también dentro de la empatía creada a partir de conceptos ecologistas.

Desde el convencimiento que una práctica artística basada en la sostenibilidad procedimental ha de tener paralelamente una autorreflexión crítica con la sociedad en la que se vive.

La discusión a la cual pretende contribuir esta investigación no es de carácter ético o moral en esencia, más bien de aporte y advertencia de aquello que conlleva el uso de herramientas tecnológicas electrónicas: alejamiento de las fuentes originales (la naturaleza y el paisaje objeto de estudio), así como la dependencia que generan estos medios electrónicos tan inmediatos y resultadistas.

Como sucede en las ciencias sociales y humanidades en general, así como en la investigación en las bellas artes, y partiendo de una metodología de investigación cualitativa, que conlleva esa subjetividad inherente, los resultados que se obtienen en esta investigación, están en una constante reevaluación y ponderación. Es por esto, que los resultados son obtenidos partiendo de una implementación didáctica activa en las asignaturas impartidas en el grado de Bellas Artes de la Universitat Politècnica de València.

5. DISCUSIÓN

Las dinámicas de investigación y trabajo docente desarrolladas en ámbito universitario están generando un vivo debate acerca del uso o no, especialmente en textos académicos, de herramientas de IA. A modo de ejemplo: Ya es posible generar imágenes artificiales partiendo de

palabras clave. El uso de estas imágenes, en el ámbito de la enseñanza universitaria en la pintura, está ya empezando a ser común. Este hecho tiene un significado especial en el hecho pictórico, porque llega incluso a sustituir los bocetos digitales realizados por el alumnado con herramientas de edición digital de imágenes. No es objeto de este artículo, contribuir a profundizar más en el debate acerca del uso de todos estos programas informáticos. Posiblemente, contribuyan en mayor o menor grado a la alienación del individuo de la naturaleza. Por el contrario, sí que se puede observar y afirmar, que la dependencia generada por el uso indiscriminado de pantallas está creando unas dinámicas donde el simple hecho del desplazamiento del alumnado en búsqueda del paisaje "inspirador", supone ya todo un reto, incluso desde el punto de vista físico. Es la inmediatez, la facilidad y comodidad del uso del teléfono móvil, entre otros *new media*, no sólo una adicción, sino incluso rechazo ante el esfuerzo físico y mental que conlleva la pintura del natural.

No obstante, no se trata de retornar al pasado. Cualquier acto, incluso aquel que se haga en plena naturaleza, sin demasiados apoyos tecnológicos, supone un acto de uso de muchas herramientas de cualquier índole tecnológica. Desde el uso del vehículo particular (motor de combustión), pasando por el desarrollo tecnológico que supuso el caballete de campo, hasta el transporte de los colores para pintar en cómodos tubos. Es por ello, que no se puede negar que la tecnología y el arte van de la mano, en mayor o menor grado. Pese a esto, la discusión es justamente la que gira en torno al hecho de investigar en la fuente. ¿Es pintar paisaje del natural ir a la fuente primaria y originaria del conocimiento? Partir con una respuesta afirmativa a la anterior pregunta, supone también entender que, desde la Ilustración, ha habido una continua búsqueda de conocimiento en el lugar donde se producen los hechos. El hecho diferenciador (a veces olvidado) que marca a figuras históricas como J.A. Cavanilles, A. von Humboldt o incluso la obra de J.M.W Turner, es la presencia del ser humano en el lugar. El valor intrínseco que tiene el desplazamiento para investigar la biosfera propia de cada lugar (más allá de la botánica, la geografía o la pintura) dota al investigador de un conocimiento de primer orden.

Es importante recalcar que la contribución a la discusión sobre la revalorización o no, está en íntima ligazón al desarrollo de una metodología de investigación procedimental que aúne aquello que es dérmico (superficial, si así se quiere definir, en la pintura) con el conocimiento multifactorial (sensorial, historiográfico, ecológico y antropológico).

Conviene, para aclarar del porqué del valor de la pintura del natural paisajística, procurar acercarse de nuevo a los autores que más han contribuido en nuestro país. Es importante constatar, para entender que la propuesta que se está realizando, pretende volver a estimular al alumnado con proyectos investigativos y didácticos que tengan un mayor peso en el trabajo en la naturaleza.

En "Paisaje" de la revista "La Ilustración Artística" (1886), Francisco Giner de los Ríos, crea una primera definición, canónica, pero también actual y contemporánea, del concepto paisaje. Veamos el bello pasaje:

> "Todo el mundo saber lo que es un paisaje, y, sin embargo, ¡qué concepto más complejo encierra esta palabra! A primera vista, quien dice "paisaje" parece decir "campo"; pero el desierto dista mucho de ser campo y nadie negará que es paisaje. Además, si por campo se entiende una comarca con vegetación, donde la vida del animal y la planta prepondera sobre la del hombre, por oposición á [sic] la ciudad, donde acontece lo contrario, en el paisaje, concepto mucho más comprensivo, pueden entrar no sólo los caseríos y los pequeños grupos de población rural diseminada, sino las ciudades mismas, por grandes que sean, á condición de avenirse á no representar más que uno de tantos accidente, de subordinarse á la naturaleza -por decirlo así_ deshabitada, merezca ó no el nombre de campo. "(Giner de Los Ríos, 1886)

Giner de los Ríos, aleja el paisaje de lo pastoril o romántico. Su defensa será, en este texto, la del modo de conocimiento del geógrafo, que hila con aquello que afirma en nuestros días E. Martínez de Pisón. No está de más, recordar: "Por esto podría decirse en algún modo que la pintura de paisaje es el más sintético, cabal y comprensivo de todos los géneros de la pintura. "(Giner de Los Ríos, 1886)

Al fin y al cabo, para entender qué elementos son importantes en la pintura del natural, dentro de la pintura de paisaje, valgan también estas palabras de Giner de los Ríos:

> "la tierra y el agua en sus formas; el mundo vegetal, con sus tipos, figuras y colores; la atmósfera con sus celajes; el hombre con sus obras; los animales y hasta el cielo con sus astros y con el juego de tintas, luces y sombras, que matizan diversamente el cuadro á cada hora del día y de la noche."(Giner de Los Ríos, 1886)

Ortega Cantero, resume la magnífica aportación de Giner de los Ríos en este sentido:

> "Las claves de la nueva manera de entender el paisaje, de verlo y de valorarlo, pero aportaba también algunas peculiaridades. Una de ellas, sin duda la más interesante y fecunda, fue la búsqueda de una relación equilibrada entre las miradas explicativa y comprensiva -entre la ciencia y el arte, si se prefiere, o entre la razón y el sentimiento- a la hora de entender el paisaje."(Ortega Cantero, 2015)

La vigencia del debate crítico en torno a la actitud hacia el paisaje, es necesaria traerla al debate académico, dadas las circunstancias de emergencia climática que vamos observando.

En palabras de José Albelda :

> "No se trata, decíamos, de una nueva fase de reafirmación en las raíces, a modo de manifiesto contra otros lenguajes tecnológicos, sino de recuperar un lugar humanizante y autoexpresivo, desde una óptica plenamente contemporánea, que no puede colmar los *new media*". (Albelda Raga, n.d.)

Más adelante, añade:

> " …la necesidad de investigar múltiples caminos practicables de un arte del hacer directo, que reclama su lugar necesario para contribuir a la construcción de un sujeto no alienado. Un sujeto que poco a poco que nos descuidemos acaba siendo un simple operario del interface de turno, que obedece los programas, que sigue sin rechistar las órdenes de la pantalla, que se convierte en un persona inútil si hay un corte eléctrico.". (Albelda Raga, n.d.)

Para evitar caer en simplismos y evidenciando que las preguntas en cuanto a la "fórmula" que se debe aplicar, es interesante el aporte de Albelda en este sentido:

> "…la investigación sobre el lugar de la pintura en la sociedad digital contemporánea es un reto plural que no a apunta a una metodología unitaria, si bien parece pertinente fijar entre sus objetivos primarios la discusión sobre sus nuevas funciones contextuales y humanistas.".(Albelda Raga, n.d.)

En cualquier caso, la urgencia de plantear una investigación tanto metodológica, procedimental y con un peso fundamental en la experiencia del y en el natural, se constata año tras año, conforme nos adentramos a pasos agigantados en la crisis ecológica global.

> "En el contexto de la crisis ecológica, el valor de un paisaje en relación a la cultura que lo conforma depende de muchas variables, algunas muy conocidas, como su contribución al mantenimiento de la identidad cultural de los pueblos que alberga, la presencia de hitos que aluden a su historia pasada, o su papel como lugar de actividad económica de proximidad que lo va transformando al hilo del tiempo. Pero también otras que adquieren un nuevo protagonismo, como la preservación de los ecosistemas naturales y característicos de cada zona, la continuidad topológica de los paisajes y su armonía perceptiva, el equilibrio entre el paisaje cultural y la expresión natural del territorio, y un largo etcétera que en el fondo resume los conceptos de diversidad, sostenibilidad y equilibrio."(Albelda Raga, 2014)

Clarificadoras palabras de J. Albelda, respecto al valor del paisaje, dentro del contexto crítico en el que nos hallamos.

Por otro lado, hay que reivindicar la variedad paisajística que, con fundamentos académicos, podemos pintar. En este sentido:

> "… un paisaje antropizado no tiene porqué tener menor entidad o interés que un paisaje natural aparentemente no intervenido. Una panorámica de la Toscana o del valle del Jerte puede ser tan apreciada estéticamente como un alcornocal o un hayedo, con independencia de su riqueza ecológica y de su naturalidad diferencial." (Albelda Raga, n.d.)

6. CONCLUSIONES

Frente a la hipertecnologización de las artes visuales que se da en la actualidad, los resultados de esta investigación en curso pretenden llegar a generar una actitud, a partir de un método de aprendizaje experiencial, teórico práctico, basado en el acercamiento al paisaje, de manera que se genere la revalorización de la pintura del natural como medio de conocimiento de la biosfera. Pintura que ha de ejecutarse necesariamente en la naturaleza con el objetivo de recrear el biotopo cercano a las aulas donde se imparten las asignaturas de pintura básicas en el grado de Bellas Artes.

En una sociedad que vive inmersa en la tecnología y rehén de la imagen generada electrónicamente (pantallas), el acto de pintar del natural (*plenairismo*), permite al practicante conocer la biosfera a través del contacto directo. Es por ello que la pintura denominada plenairista, (cuyo momento álgido fue durante el siglo XIX), otorga al que la práctica, un conocimiento profundo de la biosfera, más allá de las estructuras de apariencia de la naturaleza (luz, color, forma). Las herramientas metodológicas son: la observación, la práctica in situ, el estudio, la exploración y la interactuación con el medio ambiente en general en un biotopos particular y seleccionado exprofeso.

La pintura de paisaje al natural genera un vínculo que no tiene la tecnología, y permite acercarse a la biosfera y reflexionar sobre ella, en ella. El contacto físico con cualquier espacio natural, más o menos antropizado, aquellos que tengamos en las cercanías de nuestros espacios docentes, da lugar a una motivación excepcional para pintar. Salir de las aulas, de los edificios cerrados y con luz artificial, con el afán de conocer aquello que la naturaleza y sus ciclos nos deparan.

Haciendo frente a la crisis ecológica global, yendo a las fuentes, podemos conocer la complejidad de nuestra biosfera, generando un cambio cualitativo en lo actitudinal.

8. REFERENCIAS

Albelda Raga, J. L. (n.d.). El lugar de la pintura en el contexto de una sociedad digital. Pensar o Fazer Da Pintura.

Albelda Raga, J. L. (2014). Los paisajes del declive. La concecpción del paisaje en el contexto de la crísis ecológica global. Fabrikart Nº 11, 12–27.

Giner de Los Ríos, F. (1886). Paisaje. 362–370.

Martínez Barragán, C. (2011). Metodología cualitativa aplicada a las Bellas Artes. Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad, 46–62. http://www.revistadocrea.com

Martínez de Pisón, E. (2010). Saber ver el paisaje. Estudios geográficos, 71(269), 395–414. https://doi.org/10.3989/estgeogr.201013

Ortega Cantero, N. (2015). Francisco Giner y el descubrimiento moderno del paisaje de España. Anales de Literatura Española, 27, 23. https://doi.org/10.14198/aleua.2015.27.02

EL MUNDO DE LAS COFRADÍAS: ¿UNA INDUSTRIA CULTURAL MÁS?

HILARIO MOYA-LÓPEZ
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de industria cultural que surge en los años 40 de la mano de Horkheimer y Adorno ha evolucionado con el paso del tiempo. Si bien en un principio se refería al funcionamiento de los medios de comunicación como una industria más dentro del sistema capitalista, con el tiempo se ha pluralizado este concepto, haciendo referencia a distintas industrias como son la música, la literatura o las artes plásticas.

Por otra parte, el mundo cofrade se caracteriza por agrupar a varias de estas disciplinas artísticas como la artesanía, la música o el mundo escénico en una misma esfera. Con el crecimiento, la masificación y la espectacularización de las cofradías a lo largo de los siglos XX y XXI cabe plantearse la siguiente pregunta: ¿se ha convertido el mundo cofrade en una nueva industria cultural?

1.1. LAS INDUSTRIAS CULTURALES

El concepto de industria cultural se refiere a la evolución de diversos ámbitos culturales hacia la producción de bienes siguiendo una línea industrial (Adorno y Horkheimer, 1944). Es decir, se concibe a la cultura y sus productos como un mercado más del que poder extraer beneficios. Por lo tanto, se parte de dos conceptos que podrían antojarse opuestos – la libertad de la creación cultural contra la planificación y mecanización de la producción industrial – para reflejar cómo ambos se han entrelazados en un mismo constructo. Como explica Zallo

(1992), la cultura había cambiado tanto en su forma de producción como en el lugar que ocupaba socialmente.

El Departament for Culture Media and Sport de Inglaterra (2001) elaboró un listado de diversas industrias culturales y su impacto económico en el país anglosajón. De todas ellas, algunas como la artesanía o las artes escénicas tienen un hueco y desempeñan un papel en el mundo cofrade. Incluso, algunas más nuevas como los videojuegos (Morales, 2012) también han encontrado su sitio.

1.2. Características de una industria cultural

Para poder identificar el mundo cofrade como una industria cultural más no basta solo con rastrear una serie de ámbitos del mismo que encajen en este concepto. También es necesario comprobar si este cumple con las características propias de una industria cultural.

Parece lógico señalar que lo primero que debe tener una industria cultural es un bien o producto cultural que sirva de objeto de consumo y alrededor del cual se construya esta esfera industrial. Sirvan de ejemplo la música, la artesanía o los medios de comunicación u otros más recientes como los videojuegos (Morales, 2012) o, incluso, deportes como el fútbol (Moya-López y Oliveira, 2022).

Igualmente, las industrias culturales se caracterizan por cumplir con algunos rasgos identificativos. Uno de ellos es la creación de una cultura de masas que extienda de forma significativa al bien cultural en cuestión (Zallo, 1992). En esta cultura de masas juega un importante papel la difusión masiva de los bienes culturales. Aquí es donde entran en juego los medios de comunicación, la publicidad y, con las nuevas tecnologías, nuevos escenarios como las redes sociales. Así, las creaciones culturales pueden propagarse de forma múltiple y simultánea. Especialmente, con la llegada de internet, llegando cada vez a más población y, en consecuencia, a potenciales consumidores.

El otro rasgo diferencial al que hace referencia Zallo (1992) es la aplicación de la lógica taylorista a la producción cultural. Es decir, concebir esta de una forma industrial a la hora de su funcionamiento. En cierto modo, esta visión mercantil de la cultura que también describe Adorno

(2000, cit. en Singer, 2004) hace posible concebir a las industrias de la cultura como una especie de negocio del entretenimiento, dejándose atrás la tradición.

Un elemento esencial para que esta producción en cadena sea efectiva y exitosa es que el producto sea de consumo fácil, como recoge Adorno (2006) en referencia a la música. Se buscan productos que no requieran esfuerzo para ser consumidos. El consumidor no debe quebrarse la cabeza ni cuestionar el producto como tal, sino poder acceder a él con facilidad.

Un último rasgo vinculado a las industrias culturales es la función propagandística que pueden tener (Jiménez, 2002). Donde más importancia pudo cobrar este factor fue durante los regímenes totalitarios del siglo XX, si bien es un rasgo que sigue latente en diversas industrias culturales como pueden ser la literatura, la música, las producciones audiovisuales como el cine o las series o, incluso, en el deporte. En este sentido, se pueden utilizar para persuadir a la población y difundir valores concretos.

1.3. Breve historia del mundo cofrade

Las primeras cofradías existentes fueron aquellas de carácter gremial o institucional que reunían a personas que compartían una misma profesión. Por ejemplo, las cofradías de panaderos, de forjadores o de transportistas – de ahí el nombre de algunas hermandades de penitencia actuales –. Sin embargo, no es hasta el siglo XV cuando, en Sevilla, se fundan las primeras cofradías de carácter religioso (Mensaque y Domínguez, 2003); congregaciones de personas que se reunían para rendir devoción a la Pasión de Cristo. Si bien algunas podían tener una historia previa relacionada con la devoción, no es hasta este momento en el que adquieren un auténtico carácter penitencial.

Este rasgo penitencial surge de la tradición arraigada de realizar "estación de penitencia" hacia la Cruz del Campo de Sevilla en ejercicio de vía crucis (Mensaque y Domínguez, 2003). Esta idea de realizar un recorrido para rememorar los misterios de la Pasión evolucionaría y se acabaría convirtiendo en lo que es hoy: procesiones que parten de una

capilla o iglesia y se dirigen hacia la Santa Iglesia Catedral de Sevilla – en el caso de la Semana Santa sevillana – o que realizan un recorrido alrededor de su feligresía para hacer acto público de fe sin ningún destino establecido previamente – como puede ocurrir en otras localidades más modestas –.

El carácter popular de las procesiones se desarrolla a lo largo del siglo XX (Mensaque y Domínguez, 2003). Previamente, las cofradías eran más propias del clero y de la burguesía. Pero es en este momento cuando la población empieza a volcarse con estas procesiones. Se engalanaban las calles por donde discurrían o se estrenaban ropajes en fechas señaladas como el Domingo de Ramos. Y ese arraigo popular, que ya contaba con la visita de forasteros atraídos por este fenómeno tan singular, ha terminado de masificarse en este siglo. Han contribuido a ello la globalización, la mayor facilidad para desplazarse – sobre todo entre las regiones cercanas de Andalucía – y la proyección de esta cultura hacia el exterior.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es discutir y valorar si el mundo cofrade ha evolucionado hasta ser una industria cultural más.

3. METODOLOGÍA

Para satisfacer este objetivo se realizarán dos estudios diferentes:

1. **Recopilar los diferentes ámbitos culturales del mundo cofrade y valorar su evolución.** Se recogerán diferentes productos culturales procedente del mundo de las cofradías y se repartirán entre las diferentes industrias culturales, analizando cómo este mundo se ha amplificado y ha abarcado diferentes facetas propias de una industria cultural.

2. **Identificar los rasgos propios de una industria cultural.** Siguiendo lo descrito en el marco teórico, se repasará y revisará cada una de las características, comprobando si son aplicables al mundo de las cofradías actual.

En ambos casos se partirá desde Sevilla como referente del mundo cofrade, si bien puntualmente se viajará a otros puntos de la región andaluza. Asimismo, se dará una perspectiva evolutiva a los diferentes objetos de estudio para poder valorar adecuadamente los posibles cambios en este mundo y su evolución.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Los ámbitos de la industria cultural cofrade

Dentro del mundo de las cofradías podemos identificar los siguientes ámbitos que se corresponderían con las industrias culturales antes mencionadas.

4.1.1. Artes y antigüedades

La industria cultural de las artes y antigüedades se refiere a productos culturales como las pinturas o las esculturas. En el mundo cofrade lo encontramos en las tallas veneradas en los diferentes templos cristianos. Hablamos de imágenes como podrían ser Jesús del Gran Poder o la Virgen de la Esperanza Macarena.

En este primer punto encontramos la faceta que se conserva con mayor tradición. Las tallas no son cambiadas de forma industrial ni son renovadas con tal de sacar algún beneficio. Salvo por algún motivo mayor (daños irreparables, pérdidas, desapariciones…) y salvo excepciones puntuales, las tallas no han sido cambiadas desde que llegaron, conservándose por la tradicional devoción que se les tiene.

4.1.2. Producciones audiovisuales

Las producciones audiovisuales hacen referencia a la producción de medios multimedia, a la creación y distribución de productos como películas o vídeos.

Todos estos productos están presentes en el mundo de las cofradías y han alcanzado una evolución notable hasta llegar al punto de poder considerarlo una faceta industrial más. Esta evolución se aprecia con el cambio que han adquirido los propios productos. Podemos tomar como

referente original los DVD que distribuían y vendían diferentes periódicos locales como el *Diario de Sevilla*, el *ABC* o *El Correo de Andalucía* de forma anual en cada Semana Santa. Estos discos recogían diferentes escenas cofrades grabadas y que los consumidores podían volver a visualizar. Para ello, se escogían sitios icónicos, momentos emblemáticos, hermandades señeras… para ofrecer la mejor escena posible.

El desarrollo de nuevas tecnologías y plataformas ha llevado a que estos DVD queden obsoletos y hayan sido sustituidos por la plataforma sevillana *Neflicofrades*, similar en características y funcionamiento a la plataforma *Netflix* pero dedicado exclusivamente al mundo de las cofradías. Cabe señalar que, incluso, esta plataforma también recoge procesiones extraordinarias o procesiones de otras ciudades andaluzas. Incluso, como dato ilustrativo de esta evolución, la plataforma también recoge escenas de años anteriores a su nacimiento que eran distribuidas a través de los DVD antes mencionados.

No obstante, la faceta más industrializada podemos encontrarla a través de la plataforma YouTube, donde desde hace unos años existen diferentes canales especializados y profesionalizados que copian el funcionamiento de estos DVD, pero subiéndose las producciones a esta página web, donde los consumidores pueden acceder fácilmente. Algunos ejemplos de estos canales son 'Desde Triana', 'La Molía', 'JPedro Martín' o 'La Chicotá Israel'.

Más allá, incluso, encontramos la aparición de otros canales destinada a la emisión en directo de procesiones. Sus creadores se trasladan al punto en el que sucede dicho evento y lo retransmiten en vivo a través de YouTube, de forma que cualquiera puede visualizar esta procesión sin necesidad de moverse, haciendo más accesibles procesiones que antes pasaban desapercibidas por la lejanía del consumidor o por ser de una zona mucho más escondida. El referente claro en este tipo de producción es el canal de YouTube 'erbeso'.

Completan esta parrilla de productos audiovisuales elementos más tradicionales como las películas – p.e. *Parasceve, retrato de una Semana Santa* (Abad, 2021) o *Nadie conoce a nadie* (Gil, 1999) – o series de humor cofrade como *El palermasso* y otros más recientes como los

creadores de contenido o *influencers* de temática cofrade – p.e. 'DaríoElJartible' en YouTube o 'Virgilio' en TikTok –. Esta cantidad de productos, todos ellos relacionados con el mundo cofrade, nos muestran que las producciones audiovisuales son una de sus ramas más industrializadas.

4.1.3. Artes escénicas

Las artes escénicas se describen como un acto artístico que combina diferentes disciplinas como el teatro, la música o la danza. Si consideramos que en una procesión cofrade se reúnen estos diferentes elementos – el protocolo de la procesión como un teatro, las bandas, saetas o capillas como acompañamiento musical y el movimiento de las andas como danzar – parece razonable considerar estas procesiones como un arte escénico más.

En el mundo de las cofradías, las procesiones suelen tener una fecha estipulada de antemano. Algunas cofradías realizan su procesión en Semana Santa, mientras que otras realizan su procesión en fechas posteriores y con un carácter más alegre. Pero, en resumidas cuentas, existe un calendario fijo marcado por las reglas de cada cofradía.

En ocasiones especiales se producen también procesiones extraordinarias fuera de la fecha prevista para celebrar alguna efeméride especial. Por ejemplo, en las coronaciones canónicas de las vírgenes, donde el palio realiza una procesión fuera de Semana Santa y se dirige a la catedral para que la virgen sea coronada por la autoridad eclesiástica. Otro ejemplo serían las procesiones magnas, cuando se suceden varias procesiones a la vez durante el mismo día por el mismo motivo. El ejemplo más claro de este tipo de procesiones es el Santo Entierro Magno (SEG). En Sevilla, por ejemplo, ha sucedido en tres ocasiones en los últimos 34 años (1992, 2004 y 2023).

Estas procesiones, que se antojan tradicionales y reservadas para fechas específicas, parecen haberse industrializado también. Si bien antes también se producían puntualmente, es en la década de 2010 cuando parece producirse una explosión que aún perdura a día de hoy. Si nos ceñimos a las cofradías penitenciales de Sevilla, en la década del año 2000 hasta 2010 se contabilizan 29 procesiones extraordinarias en Sevilla – sin contar

el SEG de 2004 – y 136 en total desde el siglo XX hasta el año 2011 (Parejo, abril de 2011). Sin embargo, solo en el lapso de 2023 a 2025 se han celebrado y celebrarán, al menos, 15 procesiones extraordinarias, más de la mitad que la década señalada. Evidentemente, si nos trasladamos a otros puntos de la región andaluza, el número se dispara aún más.

Las procesiones magnas también se han disparado en los últimos años. No solo con las magnas de las capitales de provincia (Cádiz en 2018, Cádiz y Málaga en 2022, Sevilla, Granada y Almería en 2023, Sevilla en 2024, Huelva en 2025), sino también con las de localidades más pequeñas pero con un considerable número de cofradías (San Fernando y Carmona en 2023, La Línea de la Concepción y Jerez de la Frontera en 2024).

Merece un punto de interés especial el caso de las asociaciones civiles cofrades. Se tratan de organizaciones privadas cuya finalidad es recrear el funcionamiento de una cofradía más pero fuera del mundo eclesiástico. Así, se forma una entidad con una junta de gobierno, con una cuota de socio, se adquieren tallas, estandartes, andas, parihuelas… Todos los elementos propios de una cofradía pero sin pertenecer a una parroquia y sin bendecir a las imágenes. Estas asociaciones también celebran sus procesiones, muy similares a las de cualquier cofradía, pero sin contar con el aprobado de la Iglesia y sin cumplir una labor evangelizadora real.

Estas asociaciones también han conocido una considerable expansión en los últimos años, llegando al punto en el que se ha elaborado su primer programa de mano para las procesiones que realizan en Cuaresma, antes de Semana Santa (fecha estipulada para las procesiones que pretenden imitar). Se cuentan en total 12 asociaciones en la ciudad de Sevilla, si bien es un fenómeno existente en otras ciudades andaluzas e, incluso, en localidades más pequeñas.

Ya sea desde el mundo eclesiástico o desde el mundo civil, este repunte de procesiones lleva a cuestionar si se mantienen los valores tradicionales que las envolvían y a considerar si no han evolucionado hacia un espectáculo. Las cofradías realizan las procesiones para realizar un acto público de fe, pero ante la creciente cantidad de estas y el cuestionable origen de las mismas, no es desdeñable considerar que este elemento también se haya industrializado como un producto cultural más.

4.1.4. Música

La música tiene un gran peso dentro del mundo cofrade. Es imposible concebir este mundo sin el acompañamiento musical que dio origen a todo un ámbito musical como son las marchas procesionales.

Esta faceta musical tiene su origen en las bandas militares que inicialmente acompañaban a las procesiones. No obstante, de este comienzo solo quedan algunos vestigios como son la uniformidad de algunas formaciones musicales, las marchas clásicas – con claras inspiraciones en la música militar – o la instrumentación – que también ha cambiado considerablemente –. Actualmente, la música cofrade funciona de una forma muy acorde a la industria musical: estrenos de sencillos, álbumes de música, presencia en plataformas musicales, videoclips, conciertos y certámenes de música que han evolucionado hasta convertirse en festivales…

En este caso no solo es que se esté perdiendo ese origen tradicional, sino que incluso en algunos casos se está buscando dejar atrás esa tradición. Por ejemplo, con el caso de aquellas formaciones que están "desmilitarizando" su uniforme. La industrialización también se puede encontrar en la saturación de estrenos musicales anuales a la que se ha llegado, donde empieza a primar la cantidad sobre la calidad y la originalidad.

4.1.5. TV y radio

Esta rama no solo se refiere a la prensa y la radio, sino que abarca un amplio abanico de medios de comunicación en el que se encuentran, por ejemplo, la televisión o los medios digitales.

La radio puede ser considerada el medio con más tradición dentro del mundo de las cofradías. Programas como El llamador (*Canal Sur Radio*), Cruz de Guía (*Cadena SER*) o Saeta (*Cadena COPE*) han sido las principales referencias a la hora de mantenerse informado sobre lo que sucede en directo durante la Semana Santa e, incluso, sobre lo que acontece durante los días previos de Cuaresma. No obstante, con el tiempo la televisión ha ganado un mayor peso que ha ido acompañado de diversos vaivenes.

Al principio, los canales de televisión locales – véase, por ejemplo, *Sevilla Televisión*, *GiraldaTV*, *Ondaluz* u *Onda Cádiz* – retransmitían el paso de las procesiones por la carrera oficial y algunas zonas icónicas de la ciudad. Durante unos años (finales década 2000 – principios década 2010), con la desaparición de algunos de estos canales, las retransmisiones perdieron presencia y se mantuvo mínimamente. Sin embargo, en los últimos años, ha recobrado importancia y ha ganado mucha presencia gracias a una mayor cobertura televisiva. Pero, sobre todo, el aspecto diferencial se encuentra en que la programación cofrade va más allá de la Cuaresma y la Semana Santa. Programas como La Pasión (*7TV*) o Al Cielo (*101TV*) también ocupan temáticas diferentes a las procesiones: actualidad musical, historia y patrimonio de las hermandades, entrevistas a personalidades del mundo cofrade, etc.

Este notable crecimiento en la producción de televisión y radio, amplificado gracias al desarrollo de las redes sociales y plataformas digitales como YouTube, sugiere que esta rama del mundo cofrade también ha sido industrializada.

4.1.6. Artesanía

El mundo artesanal recoge productos como los textiles o la joyería, los cuales son claramente identificables en el mundo cofrade a través de diferentes creaciones como los ropajes de las tallas – túnicas, mantones, sayas… –, los tejidos que adornan los pasos procesionales – faldones, respiraderos, bambalinas, techo de palio… – y también a través del mundo de la orfebrería – coronas, potencias, candelería, varales… –.

Este ámbito, a diferencia del de las tallas, sí ha seguido produciendo nuevas creaciones para las diferentes cofradías existentes. Los estrenos y las restauraciones se siguen sucediendo año tras año, pero no arrastra el mismo movimiento que, por ejemplo, la música cofrade. Por esto mismo, parece razonable considerar que el mundo artesanal no se ha industrializado.

4.1.7. Literatura

La industria cultural literaria se presenta en forma de diferentes productos escritos como pueden ser los libros o las revistas, así como el proceso de publicación que hay a su alrededor.

La literatura encuentra diferentes formatos en el mundo de las cofradías. Desde los tradicionales programas de mano de Semana Santa hasta libros especializados en historia cofrade, pasando también por novelas con una temática inspirada en esta cultura. Y, por supuesto, los pregones que anuncian las diferentes festividades o celebraciones de carácter cofrade.

Los programas de mano son libretos que recopilan información sobre las diferentes cofradías que procesionan durante la Semana Santa de cada localidad. Son uno de los productos con más tradición del mundo cofrade, registrándose su existencia desde mediados del siglo XX (y su posible origen a finales del siglo XIX). Suelen ceñirse a localidades con un amplio número de cofradías (capitales de provincia como Sevilla, Málaga o Cádiz o amplios municipios como Jerez de la Frontera), pero también existen programas específicos para comarcas como el Aljarafe sevillano.

Estos programas son normalmente distribuidos por los principales medios de comunicación que cubren esta festividad y por comercios locales. En estos programas encuentran una oportunidad de sacar un beneficio económico mediante la publicidad que se anuncia dentro de los propios libretos. No obstante, aunque muchos mantienen su formato físico de forma tradicional, es cierto que algunos programas han optado por desarrollar una versión digital o una aplicación móvil para poder tener la información en dispositivos electrónicos.

Otro evento literario de gran valor tradicional en este mundo es el pregón que anuncia la llegada de la Semana Santa de cada ciudad. En Sevilla se celebró por primera vez en el año 1937. No obstante, con el paso del tiempo este evento se ha multiplicado y expandido a otros actos culturales ajenos a la Semana Santa como tal. Hablamos de pregones como, por ejemplo, el Pregón de los Armaos (inicia en 1996) o diversos pregones propios de diferentes cofradías como, por ejemplo, el Pregón de la Juventud Macarena (inicia en 2022)… Incluso, la heterogeneización de los consumidores cofrades ha llevado al nacimiento de

un pregón heterodoxo realizado por y para seguidores del mundo cofrade que se consideran ateos, agnósticos o, en definitiva, ajenos al mundo eclesiástico.

Finalmente, respecto a la producción literaria más común, los libros de temática cofrade son numerosos. Podrían distinguirse tres tipos de libros cofrades. En primer lugar, aquellos que abordan el mundo de las cofradías, las procesiones y las tallas, entre otros, desde una perspectiva académica, histórica y profesional. Sirva de ejemplo el libro de Mensaque y Domínguez (2003) ya citado. Por otra parte, tenemos las novelas inspiradas en la temática cofrade pero cuyo argumento no es necesariamente algo relacionado con el mundo de las cofradías. Véase, por ejemplo, Soleá, dame la mano (Álvarez, 2021). Finalmente, se encuentran aquellos libros en los que tanto la temática como el argumento pertenecen al mundo de la cofradía, siendo este un caso más numeroso que el anterior. Sirvan de ejemplo los libros *Pesadillas de cofrade* (García, 2008), *Tontos de capirote* (Robles, 1998) y, su continuación, *Frikis de capirote* (Robles, 2022).

En definitiva, encontramos en el ámbito literario otra rama más que toma la esencia y el concepto del mundo de las cofradías para crear nuevos productos culturales con una perspectiva más industrial que en su origen.

4.1.8. Videojuegos

Con la evolución de la tecnología y la popularización de los videojuegos, este mundo se ha convertido en una industria cultural más. Es, además, otro ámbito que ha conseguido tener presencia en el mundo cofrade.

El origen de los videojuegos cofrades puede encontrarse en los discos que se entregaban con el ABC de Sevilla donde había minijuegos como un pequeño trivial cofrade o puzles. Sin embargo, este mundo ha alcanzado un gran desarrollo con la aparición de las aplicaciones móviles. El caso de *Chicotaz* (2019) ha sido el más viral hasta la fecha; un videojuego en el que tienes que dirigir un paso procesional sevillano por diferentes calles evitando obstáculos. Pero este no es el único existente. También está la saga *MyCofradia* (2014), que inspiró a otros juegos

como *SoyCofrade* (2021) o TuCofradía (2023). En todos ellos la temática del juego es crear y gestionar tu propia hermandad. Un último ejemplo lo encontramos en juegos más clásicos y sencillos pero también inspirados en este mundo como *Carrera Cofrade* (2019).

Incluso, saliendo de la temática puramente cofrade, también se pueden encontrar videojuegos que han encontrado su inspiración en este mundo, como es el caso de *Blasphemous* (2019).

Esta recopilación permite apreciar que el mundo de los videojuegos cofrades aún está en crecimiento, pero que las diferentes opciones que han surgido ya cuentan con la aceptación y el éxito de los diferentes consumidores cofrades.

4.1.9. Otros productos culturales

Aunque no constituye una industria cultural como tal, merece detenimiento un aspecto que sí es identificativo de otras industrias culturales como es la venta de productos[70].

Tradicionalmente se podían adquirir pequeñas réplicas de las principales imágenes cofrades de las diferentes ciudades andaluzas, así como de los estandartes de las hermandades. Hoy día ya se pueden adquirir todo tipo de réplicas, desde imágenes secundarias hasta banderines de bandas de músicas. Incluso, los diferentes elementos para replicar un altar.

Otro producto tradicional como es el incienso también ha evolucionado hasta el punto en el que se puede adquirir el incienso de la mayoría de las cofradías. O, incluso, salió a la venta un gel hidroalcohólico con aroma a incienso durante la pandemia de la COVID-19.

No obstante, el salto diferencial se encuentra en cómo se ha pasado de estos productos tradicionales a todo un mercado de *merchandising* cofrade donde se incluyen cromos de Semana Santa, tejas decorativas que recrean capillas o iglesias y varios juegos de mesa inspirados en otros archiconocidos como Trivial, ¿Quién es quién? o Uno.

---

[70] Sirva de referencia la tienda Inciensos de Sevilla, la cual vende productos de todas las provincias de Andalucía. Enlace: https://inciensosdesevilla.es/

En suma, encontramos todo un catálogo de productos similar al de otras industrias culturales como podrían ser los videojuegos o el fútbol, lo que se antoja otro síntoma de industrialización del mundo cofrade.

4.2. Los rasgos de la industria cultural cofrade

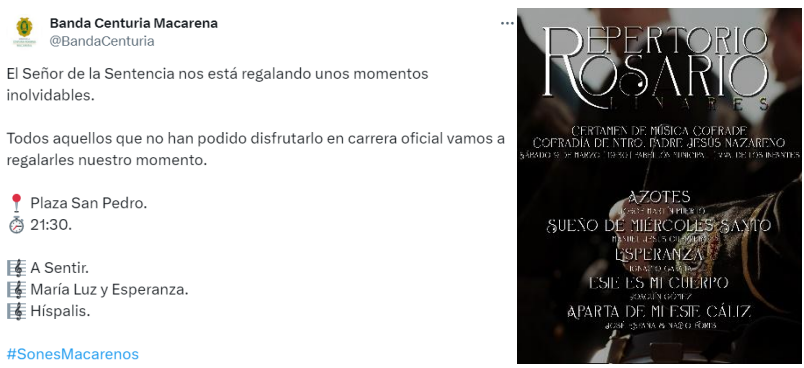
El primer rasgo necesario para concebir una industria cultural es la existencia de un producto cultural, rasgo que ha quedado bien constatado en el apartado anterior. Partiendo de la base del mundo cofrade – la religión cristiana y la devoción – se pueden encontrar diferentes productos culturales que giran en torno a esta temática y que van desde las propias procesiones hasta un género más reciente como los videojuegos.

El segundo rasgo esencial en una industria cultural es que sus productos deben ser de fácil consumo, evitando que el consumidor cuestione el producto y deba esforzarse considerablemente para acceder a él. Es este el caso del mundo cofrade. Por ejemplo, consumir una procesión es tan sencillo como desplazarte al punto en el que esta transcurre. Incluso, actualmente, es tan simple como entrar en YouTube y buscar la procesión en algún canal en directo. Lo mismo ocurre con los demás productos cofrades que hemos mencionado.

Si existe una amplia variedad de productos y estos son sencillos de consumir, resulta fácil identificar una cultura de masas en torno a este fenómeno cultural. Esta cultura se caracteriza porque en ella se produce una difusión masiva de los productos, de forma que dicho fenómeno cultural se extiende y difunde hasta llegar a nuevos consumidores. En el caso del mundo cofrade, este tercer rasgo se ha visto disparado por el aumento de canales cofrades en la plataforma YouTube – lo que ha facilitado la difusión de las procesiones a una mayor escala – y por el cambio en la programación audiovisual cofrade. Asimismo, esta cultura de masas queda constatada en redes sociales como X, donde se encuentran perfiles públicos que representan a personajes típicos del mundo cofrade – incluyendo tallas procesionales – que difunden información, opiniones e, incluso, memes cofrades. Así encontramos, por ejemplo, cuentas que se hacen pasar por Poncio Pilatos (@_Pilatos__), Claudia Prócula (@Claudiaaprocula) o Herodes (@AlvaroNua) u otras que toman personajes más cotidianos como El alzacable (@alzacable) o El

patero (@elpatero_). Finalmente, el cambio en la comunicación dentro de la esfera cofrade también manifiesta esta evolución, donde algunas bandas de música anuncian qué repertorio tocarán en un concierto o en un determinado punto de una ciudad para tratar de atraer público (véase la Figura 1).

FIGURA 1. *En la imagen de la izquierda, un tweet de la Centuria Macarena anunciando qué repertorio tocará durante una procesión en un punto concreto. En la de la derecha, el repertorio escogido para un concierto por la banda Rosario de Linares.*



Fuente: twitter.com

En relación con esta difusión masiva de la cultura cofrade se encuentra un cuarto rasgo propio de las industrias culturales: su función propagandística. Al ser un medio para llegar a muchos consumidores, este bien cultural puede ser aprovechado para difundir determinados valores o ideas. En el mundo de las cofradías encontramos dos casos diferentes. Por un lado y, como puede resultar más lógico, se encuentra la difusión de los valores cristianos, religión que origina este fenómeno cultural. Pero, igualmente, la política local también aprovecha este espacio cultural para su propaganda y llamar la atención de los ciudadanos. El mundo cofrade es una rama más a gestionar por parte del ayuntamiento de cada localidad, lo que muestra una gran importancia en el funcionamiento del municipio. De ahí que, como se aprecia en la Figura 2, los partidos políticos locales aprovechan para captar nuevos simpatizantes a través de su vinculación con las diferentes cofradías de la ciudad.

Uno de los rasgos más importantes para concebir una industria cultural es la mercantilización de la cultura. Es decir, visualizar los diferentes bienes culturales como productos con los que sacar un rédito económico. Esta característica está muy presente en el mundo de las cofradías actual. Ya se ha visto con los diferentes productos propios de cualquier *merchandising*, pero también se puede apreciar en aspectos más centrales de este mundo. Por ejemplo, en los abonos de las sillas de la carrera oficial de la Semana Santa, en las cuotas de hermano que se pagan en las cofradías o en las papeletas de sitio que se pagan para poder participar en las procesiones. Y no se trata tanto de la existencia de cuotas en sí, sino de su evolución en la actualidad, aumentándose la frecuencia de estas cuotas con las extraordinarias o magnas o anexionando el pago de la cuota y la papeleta en uno solo para incrementar el beneficio económico. Beneficio que, en los tres casos mencionados, es directo para las cofradías – en el primer caso, el dinero obtenido por los abonos de la Carrera oficial de Sevilla, por ejemplo, es repartido por igual entre todas las hermandades de la ciudad (Consejo General de Hermandades y Cofradías de Sevilla, 2022) –, lo que conlleva un interés en llevar el producto cultural al mayor número de consumidores posibles y así obtener un mayor beneficio.

FIGURA 2. *Tweets de los partidos políticos Vox y Ciudadanos en los que comparten su visita a diversas cofradías en los momentos previos a las procesiones durante la Semana Santa de Sevilla.*

Fuente: twitter.com

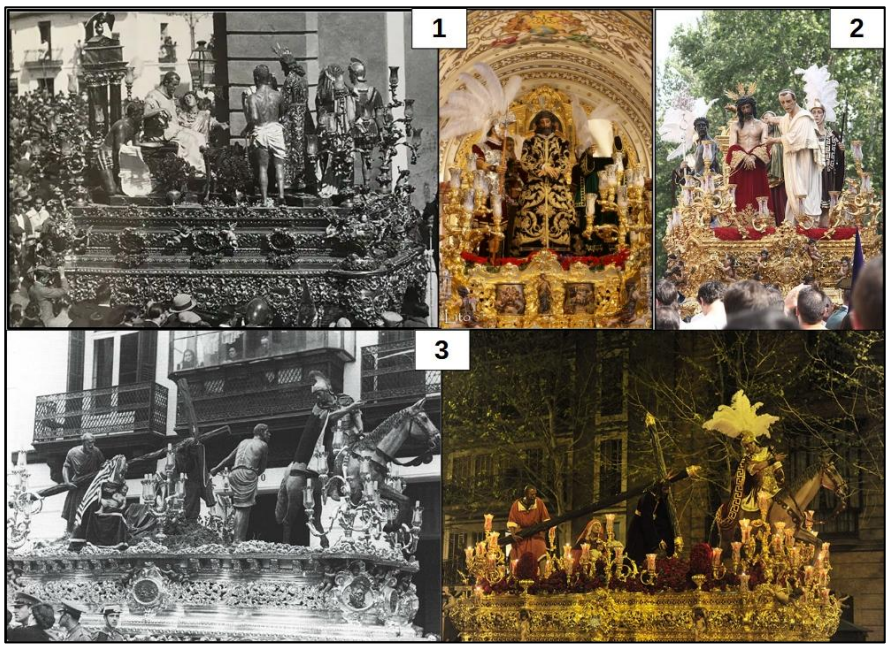
No obstante, los propios municipios también se ven beneficiados por las procesiones y el atractivo del mundo de las cofradías. Especialmente, por el impacto turístico que tiene en cada localidad. Tanto es así que, incluso, el Ayuntamiento de Sevilla subvencionaba a las hermandades para que estas crecieran y atrajeran un mayor número de turistas (Mensaque y Domínguez, 2003), mostrando así cómo se concibe al mundo cofrade como un mercado más del que extraer beneficios. De ahí que también se invierta en publicitarlo y ofrecerlo como un producto atractivo para consumir.

Como consecuencia de esta mercantilización se llega a uno de los elementos más esenciales de una industria cultural: dejar atrás los valores tradicionales para convertir el producto cultural en un mero entretenimiento. Para desarrollar este último rasgo podemos acudir a dos sucesos diferentes. El primero de ellos, más discutible, es la transformación de los pasos procesionales hacia un modelo más integrador con el público. Véanse los ejemplos de la Figura 3, donde se observan los cambios en el misterio de la Sentencia de Cristo – girando la talla cristífera hacia el público –, en el de las Tres Caídas de Triana – dándole al Señor más protagonismo – o la Presentación al Pueblo – donde Pilatos se dirige a los espectadores –.

Otro fenómeno más clarividente, así como más reciente, es la popularización de los ensayos de costaleros. En diferentes documentos videográficos se aprecia cómo hay un público en estos ensayos donde las andas procesionales se mueven sin tener una sola talla encima. No hay ninguna representación cristiana ni ningún cortejo que represente a la cofradía como tal, pero se acude a este evento solo por ver el arte escénico de mover las andas. Es aquí donde se aprecia más claramente cómo se deja atrás el origen tradicional – el acto público de fe – y se abraza el puro entretenimiento – la parte más escénica de la procesión –.

Incluso, este cambio puede apreciarse recientemente en los traslados de las imágenes de una capilla a otra. Antes, estos traslados se realizaban en silencio o con música de capilla, respetando la solemnidad del acto. Ahora se pueden encontrar traslados con un acompañamiento musical más numeroso e incluso con los movimientos propios de un ensayo, lo que los convierte en un acto más atractivo para el público.

FIGURA 3. *Cambios en las representaciones procesionales ocurridos durante el siglo XX en algunas hermandades de Sevilla.*



Fuentes: 1: Sentencia de Cristo (Hdad. La Macarena). 2: Presentación al pueblo (Hdad. San Benito). 3: Las Tres Caídas (Hdad. Esperanza de Triana). Autorías: 1: ABC y Wikimedia Commons; 2: Wikimedia Commons; 3: Hdad. Esperanza de Triana.

5. CONCLUSIONES

Los diferentes datos recopilados, así como las diferentes reflexiones realizadas a raíz de los mismos, permite apreciar que gran parte de los elementos que componen el mundo de las cofradías se han industrializado. La masificación de la cultura, el notable aumento de procesiones o la evolución de la música cofrade son solo algunos de estos aspectos que muestran un cambio de paradigma considerable dentro de este mundo.

Algunos elementos permanecen relativamente intactos y ajenos a dicha industrialización, pero el pequeño porcentaje que representan dentro de este ámbito cultural lleva a concluir que no resulta descabellado considerar al mundo de las cofradías como una industria cultural más. Existe una serie de productos culturales en torno a los cuales existe un mercado y una cultura de masas.

Realizando una analogía y manteniendo las distancias, se puede apreciar una cierta similitud con el funcionamiento de competiciones deportivas como la Premier League o la NBA. Si en estas hablamos de franquicias o clubes, de abonos para ver los partidos, de cuotas de socio o de productos deportivos para consumir que surgen de un fenómeno cultural como es el deporte, aquí podemos hablar de cofradías, de abonos para ver las procesiones o de productos cofrades para consumir que provienen del fenómeno cultural cofrade. Lo que, en definitiva, manifiesta la evolución del mundo cofrade hacia una nueva industria cultural.

6. AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento al doctor Daniel Moya López y la doctora Julieti Sussi de Oliveira por sus consejos y observaciones a la hora de plantear y desarrollar este trabajo.

7. REFERENCIAS

Abad, H. (Director) (2021). Parasceve, retrato de una Semana Santa (Película). Hilario José Abad Salmoral.

Adorno, T. (2000). Escritos musicales I-III. Obra completa, 16. Akal.

Álvarez, A. (2021). Soleá, dame la mano. Alfar.

Blasphemous (Videojuego). (2019). The Game Kitchen.

Consejo General de Hermandades y Cofradías de la Ciudad de Sevilla (2022). Reglamento de uso y adjudicación de sillas y palcos. Recuperado de: https://tinyurl.com/2zjjcddx

Department of Culture, Media and Sport (2001). Creative Industries Mapping Document. DCMS.

García, F. (2008). Pesadillas de cofrade. Jirones de azul.

Gil, M. (Director) (1999). Nadie conoce a nadie (Película). Sogetel y Maestranza Films.

Horkheimer, M. y Adorno, T. (1998). Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos. Trotta.

Jiménez, J. (2002). Teoría del arte. Tecnos.

Mensaque, C. y Domínguez, J. (2003). Breve historia de la Semana Santa de Sevilla. Sarriá.

Moya-López, D., & Oliveira, J. S. de. (2022). El deporte como industria cultural en auge. Poder y concentración. El caso de City Football Group. ZER: Revista De Estudios De Comunicación = Komunikazio Ikasketen Aldizkaria, 27(53), 213–233. DOI: doi.org/10.1387/zer.23810

Morales, E. (2012). El reconocimiento institucional español de los videojuegos como industria cultural: propuestas para crear industria. Derecom, 11 (sept-nov), 17-33. Recuperado de: https://tinyurl.com/3e4bkbzh

Parejo, J. (2011, 5 de abril). Salidas extraordinarias: Una práctica de siglos. Diario de Sevilla. Recuperado de: https://tinyurl.com/wnwva42c

Robles, F. (1998). Tontos de capirote. Signatura.

Robles, F. (2022). Frikis de capirote. El paseo.

Singer, D. (2004). ¿Puede atribuírsele valor estético a la música popular? Una postura frente a Adorno, Revista Electrónica Educare, 7, 143-156. DOI: 10.15359/ree.2004-7.8

United Nations Conference on Trade and Development (UNCTAD). 2008. Creative economy report 2008. United Nations

Zallo, R. (1992). El mercado de la cultura. Estructura económica y política de la comunicación. Gakoa Liburuak.

MULTICURSAL Y MULTIMEDIA. LA TECNOLOGÍA COMO MEDIADORA ENTRE EL CAMINAR Y LA EXPERIENCIA EN INSTALACIONES ARTÍSTICAS CONTEMPORÁNEAS VINCULADAS AL TERRITORIO

ISMAEL TEIRA MUÑIZ
Universitat Politècnica de València

1. INTRODUCCIÓN

La presencia del espectador activo que participa a lo largo de su trayecto en la experiencia de una instalación artística es un fenómeno que se pone de relieve desde finales de los años 60. Dicha posibilidad, disruptiva en su contexto, supera la mera contemplación como finalidad, incluyendo también el acto de caminar dentro, en o sobre la propia obra, complemento a la mirada atenta y el interés por el sentido conceptual de la misma. Este interés por lo que podríamos llamar la cuestión móvil impera en gran parte de las producciones artísticas del siglo XX, con antecedentes, por ejemplo, en el Dadaísmo y Surrealismo de principios del siglo pasado pero, especialmente significativo, a partir de la década de los 2000.

Las manifestaciones escultóricas en el campo expandido -como las denominaría Rosalind E. Kraus en 1979- promovieron un apertura significativa que dio lugar a espacios o *sites* donde sucedían acontecimientos con un carácter más experiencial e, incluso, inscritas en lo que podría ser considerado como un lugar propicio para el "arte relacional" o estética relacional, término acuñado por Nicolas Bourriaud en su libro homónimo publicado en 1998. En dicho ensayo, el autor incluye algunas reflexiones entre el arte de entonces – finales de los años 90- y la tecnología en un capítulo que lleva por título "relaciones pantalla". Resulta precursor el hecho de considerar esta realidad ya en un momento tan primitivo que

hoy vendría representado por todas las relaciones mediadas por Internet, los *smartphones* y sus aplicaciones de RR. SS. Incluso en el tema que nos ocupa, sobre la experiencia de la instalación artística mediada por la tecnología, especialmente en aquellas que adoptan la forma de laberinto, Bourriaud anticipa un fenómeno que, en sus propias palabras, recibe la etiqueta de "exposición-decorado". Al respecto, considera:

> Nuestra hipótesis es que la exposición se ha convertido en la unidad de base a partir de la cual sería posible pensar las relaciones entre el arte y la ideología inducida por las técnicas, en detrimento de la obra individual. (1998, p.88)

Por lo tanto, la exposición y el contexto se erigen como aparato relacional, también sumada a las "relaciones pantalla" antes mencionadas, acrecentada en los últimos años con las denominadas exposiciones inmersivas, posibles gracias a las recientes innovaciones tecnológicas audiovisuales. En cualquier caso, la actividad del espectador continúa siendo la misma, adoptando la actitud de caminante interesado en una percepción de la experiencia que emule a la del propio artista o creador, y donde el andar, pasear o deambular, son opciones posibles, también como resultado de una hipotética *flânerie.*

En relación a esta cuestión debemos destacar la tesis de la doctora Elia Torrecilla, presentada en 2018, y que versa sobre la "resignificación del flâneur por el espacio urbano moderno, el ciberespacio y el espacio híbrido". En ella, la autora realiza un recorrido en este paso desde lo analógico a la tecnológica, a propósito del acto de caminar mediado o interrelacionado con dispositivos multimedia, de diversa índole. Cabría destacar su proyecto *Parallel Walks* (2017) en el que junto al artista Frans van Lent realizan, a la par, una caminata de manera simultánea entre dos ciudades separadas por unos 1.800 kilómetros, Dordecht (Holanda) y Valencia (España). Durante el transcurso, se establecía una comunicación mediada por el teléfono móvil, siendo los recorridos análogos y emplazados en lo que podría definirse como un lugar intermedio y novedoso, tercero. En nuestro análisis de la instalación artística entendida como recorrido coincidimos con la definición polisémica que estable Francesco Careri (2002) al considerarlo tanto como fruto de la acción de andar, pero también como una línea germinal de la arquitectura o su narratividad, y lo pondremos de manifiesto, a continuación, en el estudio de las obras destacadas en este sentido.

2. OBJETIVOS

Nuestro trabajo de investigación tiene como finalidad el realizar un análisis comparativo y acumulativo sobre las características formales y fundamentos conceptuales de un conjunto de propuestas artísticas enmarcadas cronológicamente dentro del arte contemporáneo que tienen como punto en común el de promover el transcurso a pie en su propio contexto. Concurre, además, en todas ellas, la presencia de diferentes dispositivos tecnológicos, que adquieren distintas morfologías y usos. El objetivo es investigar dichas instalaciones artísticas como propuestas de experiencia significativas por su carácter experimental, con destacada presencia de la tecnología y marcadas, en su propia génesis, por el acto de transitar o caminar.

De este modo se puede llegar a generar una panorámica cronológica, con interés de proponer un microrrelato transversal a la historia del arte de los dos últimos siglos, a partir del estudio de la metodología empleada por una serie de artistas y creativos, así como la preocupación por la formas de movimiento caminero del público. Todas estas producciones artísticas se ven refrendadas por un amplio número de revisiones curatoriales acometidas en los últimos años.

3. METODOLOGÍA

La metodología está basada en el análisis y estudio de una serie de dispositivos escultóricos-instalativos de especial relevancia por constituir como contextos propios para el tránsito del público receptor, siendo esta circunstancia el elemento clave y primordial que las justifica tanto por sus características formales como por sus discursos conceptuales. El enfoque hacia dicho fenómeno es de tipo hipotético-deductivo fundamentado en los puntos en común entre varios artistas contemporáneos que desarrollan su práctica en diversos campos, pero recurriendo de forma significativa al acto de caminar mediado por la tecnología como método de trabajo. Por ende, también partimos de la observación indirecta sustentada en fuentes documentales, destacando las aportaciones en este sentido de teóricos de la materia como Guy Debord o Francesco Careri. En algunos de los ejemplos destacados se proponen

instalaciones artísticas que formalmente son categorizadas como dédalos o laberintos, destacando en este sentido, por el empleo de una tecnología que sustenta por completo la obra, *Invisible Labyrinth* (2005), de Jepe Hein. La nómina de artistas se completa, ordenados de manera cronólogica -con el objetivo de establecer causas y efectos de manera lineal en la evolución del uso de la tecnología en estas prácticas- con Bruce Nauman (Fort Wayne, Indiana, 1941), Janet Cardiff (Canadá, 1957), Simon Faithfull (Reino Unido, 1966), Olafur Eliasson (Copenhague, 1967) o Jeremy Wood (San Francisco, 1976).

4. MULTICURSAL Y MULTIMEDIA. DIFERENTES CAMINOS, MÚLTIPLES TERRITORIOS

El presente texto busca trazar una línea cronológica y argumental entre algunas prácticas que, durante los últimos años del siglo pasado y el actual transcurso del XXI, han situado el desplazamiento bipedal en contextos artísticos instalativos, con la consecuente interferencia de los avances tecnológicos en cada momento, como eje sustentador de la propia razón de ser de las producciones en cada caso. Estas manifestaciones, inscritas en la cultura visual, encuentran algunos precedentes a comienzos del siglo pasado con el interés de algunos artistas por la poética, y también la estética, de maquinar, artefactos varios y velocidad, destacando el caso de Picabia, Boccioni o El Lisistski, por mostrar a tres casos de contextos geográficos diferentes, esto es, el Dadaísmo, el Futurismo y el Constructivismo Ruso, respectivamente. La evolución durante las décadas siguientes derivó en un número considerable de creadores motivados por los avances en lo que atañe al desarrollo del arte electrónico, multimedia el contextualizado en entornos exclusivamente en red o, llegando hasta nuestros días, la irrupción de la irrupción de la inteligencia artificial (IA). Todos estos factores, que no constituyen un género en sí mismos, sino que son permeables a otras disciplinas y temáticas, nutren un capítulo del etiquetado en su génesis como *new media art* al que nos acercamos en este trabajo.

Con las dos palabras clave del título –multicursal y multimedia- queremos resaltar la multiplicidad de caminos posibles que se abren en el

momento en que se vincula la estructura de las instalaciones artísticas y las innovaciones tecnológicas, en múltiples medios, interrelacionados entre sí, que complementan, completa y, a la vez, en ocasiones, superan los límites del propio objeto escultórico. Además, como gesto poético, multicursal también se refiere a una de las dos categorías básicas de los dédalos, junto a la opción unicursal, dado que algunas de las piezas que destacaremos son precisamente laberintos como tales. Por lo tanto, mostraremos en las sucesivas líneas una panorámica en este sentido, todas ellas estrechamente relacionadas con el acto de caminar, tanto del artista como del espectador, y que transitan por territorios diversos, teniendo también en cuenta temas como la orientación o el posicionamiento.

4.1. Las caminatas sonoras de Janet Cardiff en terrenos pioneros

El momento disruptivo del arte a partir de 1968 viene marcado por la inclusión de manifestaciones audiovisuales. La experiencia de la caminata o paseo, otrora recurso metodológico empleado por los pintores *plenairistas* de la Escuela de Barbizon (1830-1870) para plasmar en sus cuadros dicho naturalismo, fue exporado por Janet Cardiff (Canadá, 1957) con producciones pioneras en lo que vinieron a llamarse *audiowalks.* La artista coincide en la representación del paisaje que realizaban los artistas de Fontainebleau anteriormente mencionados, sin embargo no es pictórica en este caso, pero igualmente de descriptiva en el medio de la narración y la captación de sonidos ambiente del bosque.

El medio empleado es innovador y convierte al espectador en oyente, receptor de sugestivas posibilidades. En este sentido, cabe destacar la obra *Forest Walk* (1991) el primer paseo sonoro de la artista. Desde el punto de vista tecnológico, ya en este primer momento, Cardiff recurre a la posibilidades del registro binaural con la finalidad de conseguir un sonido tridimensional para trasladar, así, al espectador al contexto del bosque y sus caminos, ubicados estos en concreto en las inmediaciones del Banff Centre for Arts and Creativity de Alberta, Canadá. El sentido pionero de esta pieza –en sí una caminata multimedia que interrelaciona paisaje, camino, sonido, innovación tecnológica y experiencia– viene justificado por los avances acaecidos durante la toda la década de 1990, por lo que esta obra anticipa, de alguna manera, todo lo que sucederá

después. En especial, desarrollos destacados en lo que atañe a dispositivos tecnológicos de tipo electrónico que posibilitaban procesar señales digitales (DSP) y se empezaban a comercializar en esta década.

En el registro de su paseo o caminata, la artista –que trabajó durante los años posteriores junto a George Bures Miller– compila tanto el sonido ambiente como su propia narración que sirve de guía y mediadora en su propio recorrido, indicando informaciones acerca de los senderos que se bifurcan, los elementos que percibo en los márgenes de la senda, el crujido al pisar las hojas secas o el sonido de un tren en la distancia. Como apuntan los investigadores Pedro Ortuño y Gloria Lapeña, en las obras de Cardiff, "el espacio público se torna en una especie de museo abierto, donde presente y pasado dialogan entre sí a través del desplazamiento llevado a cabo previamente por la artista y reproducido por el receptor de la obra" (2018). Para alcanzar este fin, en su metodología la artista empleó dos micrófonos para registrar el sonido de manera estéreo buscando generar una sensación tridimensional, esto es, un simulacro de contexto físico percibido a través del oído, una instalación artística en sí que supera lo material. Años más tarde encontraremos el ejemplo del laberinto invisible de Jepe Hein, que indaga también en estas prácticas de generar espacio, digamos, simbólico. *Forest Walk* marca un precedente significativo en el arte multimedia. También, si se quiere leer de este modo, no solamente en esta obra sino también en posteriores, podemos claramente definir a la artista como pionera del arte interactivo. En este sentido, la investigadora Blanca Montalvo apunta a que Cardiff "desarrolla uno de los sueños de base de la interactividad, esto es, que la experiencia de recepción de una obra sea diversa según el espectador, el momento y demás circunstancias, sin por ello perder los privilegios de la autoría" (Montalvo, 2003, p. 397).

4.2. El laberinto multicursal y la orientación caminante en la obra de Jepe Hein

El trayecto de un espectador activo cobra especial relevancia en el contexto laberíntico, y son varios los artistas que trabajaron en torno a él. Como dispositivo lúdico también ofrece posibilidades, sumado al propio reto de encontrar la salida, mediante una trayectoria marcada por

experiencias diversas que, en sí misma, constituye ya la meta. Este atractivo es destacado por Ramón Espelt, comisario de la exposición *Por laberintos*[71] en cuyo catálogo se realiza un análisis acerca del trayecto y el recorrido en estos dispositivos, diferenciando el unicursal del multicursal[72]. Sobre el segundo, más oportuno dado el contenido de esta investigación, Espelt apunta a su origen en el Renacimiento y a que "tiene como destinatario al individuo autónomo, que decide entrar en el laberinto consciente del riesgo de perderse en él" (2010, p. 24)

Por lo tanto, esta eventualidad de perderse puede interpretarse, dentro del contexto acotado de la instalación artística, como una suerte de deriva. En este sentido, el filósofo Luis Navarro, considera que el "concepto de deriva está ligado indisolublemente al reconocimiento de efectos de naturaleza psicogeográfica y a la afirmación de un comportamiento lúdico-constructivo, lo que la opone en todos los aspectos a las nociones clásicas de viaje y paseo" (1999, p. 50). Esta toma de decisiones constructiva se imbrica, por lo tanto, con la noción de laberinto, a veces leído como metáfora de la propia vida y sus elecciones; otras, con connotaciones religiosas, sobre todo los pertenecientes a la tipología unicursal, mostrando un único camino tortuoso para llegar a Dios o la Jerusalem Celeste. Destaca, en este sentido, el de la catedral de Chartres, en Francia, con más de doscientos metros de recorrido y datado a comienzos del siglo XIII. Marie-Ange Guilleminot o Robert Morris son dos casos de artistas contemporáneos que realizaron obras en torno a la morfología de este ejemplo de dédalo unicursal.

En el otro extremo, el de una multiplicidad considerable de caminos, se sitúa la instalación artística interactiva y multimedia *Invisible Labyrinth* (2005) de Jepe Hein (Copenhague, 1974), presentada en el Musée national d'art moderne, Centre Pompidou de París. El ejemplo visto anteriormente era de piedra, marcado en el pavimento del transepto de la catedral y, en otras ocasiones, encontramos laberintos formados por setos en el contexto del jardín, con la posibilidad de constituirse como *locus*

---

[71] La exposición estuvo en el CCCB Centre de Cultura Contemporània de Barcelona en el año 2010, y en 2011 en la Fundació Bancaixa de Valencia.

[72] De hecho, en inglés, ambos reciben denominaciones diferentes. En el caso de los que ofrecen solo un camino, labyrinths, y en el supuesto de los que proponen múltiples posibilidades, mazes.

amoenus y lugar experiencial tanto físico como simbólico. En esta ocasión, lo que marca el laberinto es su falta de fisicidad dado que se presenta como una habitación vacía, sin muros ni fronteras ni recorrido aparente. Dichas zonas limítrofes vienen marcadas por las posibilidades tecnológicas existentes a comienzo del año 2000, en esta ocasión mediante una red por infrarrojos que se modificaba cada día, propiciando recorridos diferentes. Se trata, por lo tanto, de un laberinto imaginario.

La última ocasión en que la instalación pudo ser recorrida fue en 2018 en el Kunstmuseum Thun, en Suiza, trece años después, con los avances en experiencias inmersivas, lo interdimensional y las artes digitales. La mofología de la propuesta continúo siendo la misma, a través de unos auriculares que emitían una señal vibratoria cada vez que el caminante-espectador se topaba con uno de los "muros" en su camino. La interactividad es un elemento destacado de esta obra que es relevante dado su contexto cronológico. El propio artista lo considera como una suerte de "arquitectura o escultura"[73], no física, en todo caso, que da forma a la obra. En esta línea de dispositivos electrónicos adaptados a la estructura de un laberinto se sitúa el trabajo de Gary Hill (California, 1951) aunque en este caso no aplicada a las paredes del laberinto, si no a la propia superficie del mismo. Títulado *Withershins* (1995) y presentado una década antes que el de Jepe Hein, muestra una instalación sonora con voces alternas de un hombre y una mujer como un trabajo también interactivo, además de bicameral.

4.3. Arte contemporáneo y posicionamiento global: Simon Faithfull y Jeremy Wood

El uso del GPS o Sistema de Posicionamiento Global por parte de algunos artistas generó resultados novedosos en el contexto de los años iniciales del siglo XXI. Destacamos en nuestra investigación el trabajo de dos artistas que proponen caminos multicursales mediados por la tecnología GPS (*Global Positioning System*) en el territorio, interesados en el trayecto resultante, bien delimitado sobre un mapa o bien

[73] A través de la descripción detallada en su portafolio disponible en https://www.jeppehein.net/project_id.php?path=works&id=125

estableciendo el recorrido como una especie desafío. En esta línea se inscriben Simon Faithfull (Reino Unido, 1966) y Jeremy Wood (San Francisco, 1976). En el caso de Faithfull destacamos *0º00 Navigation Part I: A Journey Across England* (2009) un trabajo en videocreación que recoge una caminata sorteando toda clase de obstáculos siguiendo la línea imaginara del meridiano de Greenwich o meridiano cero. De este modo, su caminata personal alcanza lo global, dado que su viaje a través de Inglaterra viene por la circunferencia que, en realidad, dibuja esa línea meridiana. El planeta se erige, así, como propio terreno de acción, mediado por los aparatos de navegación GPS que la hacen posible. También subyace un tema, más latente que patente, relacionado con la geopolítica, las fronteras y los flujos migratorios.

Igualmente relacionado con la línea se encuentra el trabajo de Jeremy Wood, creador pionero en atribuir una finalidad artística a sus recorridos mediados por la tecnología GPS. Contrasta de manera notable en su trabajo esa cohesión entre algo tan orgánico como la caminata y algo tan tecnológico como su registro en una línea en un mapa. El vínculo, en resumen, del mapa emocional del caminante y las medidas exactas de aquel que figura en los servidores de aplicaciones de mapas. En su trayectoria destaca la producción *My Ghost*, desarrollada entre 2000 y 2016. En ella aparecen superpuestos los trayectos del artista en la ciudad de Londres durante todo este intervalo de tiempo.

4.4. Environments tecnológicos: Bruce Nauman y Olafur Eliasson

Hay un elemento en la obra de Bruce Nauman (Indiana, 1941) que se repite con cierta frecuencia. Se trata de corredores estrechos, comúnmente dotados de un circuito de vídeo, que interpela frontalmente al espectador que se adentra caminando en dichas instalaciones. En un punto inicial podemos encontrar esta característica manifiesta en producciones como *Live-Taped Video Corridor*, 1970, donde mediante una cámara y un monitor, el propio caminante ve reproducida su presencia mediada por la pantalla. En otras ocasiones, como en *Changing Light Corridor with Rooms*, 1971, se alterna el encendido y apagado de las luces de manera intermitente en dos habitáculos contiguos. La sensación de claustrofobia en este tipo de obra de Nauman se hace incluso

más patente en *Corridor with Mirror and White Lights* (1971) que forma parte de la colección de TATE Modern de Londres, y que presenta un pasillo tan estrecho que resulta imposible que pueda ser atravesado. El artista recurre en este contexto de arte comienzos de los años 70 –marcado por el relevante momento disruptivo del arte no objetual a partir de 1968– a múltiples elementos, sobre todo la posibilidad del circuito cerrado y la videovigilancia, además del factor en ocasiones claustrofóbico de la iluminación. El acto de atravesar o adentrarse en sus corredores es incentivado por la cuestión *voyeur*, junto al protagonismo del espectador que camina a través de sus obras, que pasa de ser observador a ser observado.

Esta cuestión es objeto de estudio de un artículo del investigador de la Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, André Arçari, titulado "Circuitos fechados de televisão. Por uma estética do monitoramento e da vigilância", publicado en 2023, considera que "para subvertir la lógica convencional de los sistemas, los artistas pueden ofrecer al público la oportunidad de controlar las cámaras o confrontarlos con la imposibilidad de ese control, invirtiendo así los papeles preestablecidos"[74] (Arçari, 2023, p. 45)

Promoviendo la experimentación de sensaciones al andar –aunque ubicadas en el polo opuesto de las de Bruce Nauman, dominadas por la desazón de interiores, en ocasiones, hostiles–, Olafur Eliasson configura sus instalaciones artísticas evocando el entorno exterior de un modo que va más allá de lo que podría ser una escenografía. Uno de sus proyectos más conocidos es *The weather Project*, para la Tate Modern de Londres. Se trató de un *site-specific* que evocaba un atardecer, con humedad en el ambiente gracias a dispersores de agua y un estudiada iluminación. Precedente a esta obra debemos destacar *The mediated motion* (2001) que consistía en un puente colgante sobre una especie de nube. Dicho trayecto para ser recorrido caminando constituía la propia obra, que se encuentra

[74] Tradución propia: "Ao subverter a lógica convencional desses sistemas, os artistas podem oferecer ao público a oportunidade de controlar as câmeras ou confrontá-los com a impossibilidade desse controle, invertendo assim os papéis pré-estabelecidos".

enmarcada dentro de las prácticas artísticas de Eliasson categorizadas como *walking through*[75].

Dentro de estas instalaciones artísticas, íntimamente relacionadas con la experiencia del recorrido y pensadas, precisamente para ello, es oportuno incluir a *Feelings are Facts* (2010), de Eliasson. De nuevo, el recurso de la neblina está presente en el contexto de una instalación en una sala amplia en la que, llegado a un punto, la techumbre se bajaba y el suelo ascendía en pendiente. La atmósfera confusa del entorno o *environment* configuraba una atmósfera lúdica, altamente experiencial, mediada por la tecnología. Dicha obra supone un resumen bastante claro de la necesidad bipedal de desplazamiento humano en un entorno instalativo, mediado por la tecnología, y motivado por sus posibilidades técnicas. Al respecto, Betty Mirocznik, de la Universidad de São Paulo, Brasil, concluye que:

> Es a través de la experiencia que el visitante se enfrenta con la construcción del espacio, con la conciencia corporal y con el paso del tiempo. Es a partir del acortamiento de las distancias que separan el sujeto del objeto que ocurre la experiencia con el ambiente y la construcción de un lugar (Mirocznik, 2020, p.41)

Dado que el enfoque de este trabajo se dirige hacia las instalaciones artísticas ideadas y producidas para ser recorridas, dicho trayecto justifica el que puedan ser consideradas como interactivas. En los últimos los años se publicaron algunas investigaciones orientadas en esta línea, que tienen en cuenta al público participativo. Por mostrar dos ejemplos: la tesis "*El arte participativo: la participación como estrategia creativa en la instalación, el arte de acción y el arte público*" de María Guadalupe Aguilar Ramírez, presentada en 2010; el trabajo titulado "*Control y descontrol: la participación del público en la exhibición de una instalación interactiva*" de Gilca Flores de Medeiros y datado en 2018. Ambos son interesantes en la medida en que plantean una problemática transversal a las posibilidades tecnológicas de las instalaciones artísticas interactivas, siendo que esta participación del público entraña algunos riesgos o elementos difíciles de prever. En el primer caso, el análisis del asunto

[75] Dicha etiqueta figura de manera explícita en su portafolio *online* (Tagged 'walking through'). https://olafureliasson.net/tag/walking-through/

parte de la identificación y categorización de los factores que intervienen en el hecho de que sea los sujetos visitantes los que activen la instalación artística, en la medida en que es considera plenamente como una manifestación de arte público. El enfoque de Aguilar Ramírez se circunscribe hacia el arte participativo, concretamente en el contexto de la instalación artística, como una estrategia creativa, situando dicha metodología tanto en el momento de ideación formal y conceptual de la obra, como en la previsión de su completa configuración en el momento en que el público la activa. En el segundo caso de Flores de Medeiros, se centra en la conservación y documentación de instalaciones artísticas, derivado de que son contextos para la interactividad, y que alcanza mayor envergadura en su investigación doctoral.

La propia estructura y morfología de muchas instalaciones artísticas aquí destacadas, mediadas por la tecnología, conlleva una cierta preocupación por su pervivencia como tales y su documentación. El investigador de la Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), Imanol Sánchez Díez, apunta en este sentido, sobre todo en el caso de una modalidad en la que se fija especialmente que son las instalaciones atmosféricas como, por ejemplo, las reseñadas de Olafur Eliasson. La convivencia de lo inmaterial, instalativo y tecnológico conlleva unas acciones específicas. En este sentido:

> La tecnología y su integración en el arte también suponen un nuevo dilema. Las obras creadas con materiales tecnológicos dependen de su obsolescencia, pero por lo general estos elementos funcionan como herramienta para producir algo. Es decir, la mirada de los visitantes no se centra en los artilugios que forman parte de la producción artística (proyectores, luminarias, sensores, chips, CPUs...), sino en lo que se crea a través de la utilización de estos dispositivos. (Sánchez Díez, 2021, p.39)

5. CONCLUSIONES

La propuesta de recorrido progresivo a largo de distintas obra de arte contemporáneo de carácter instalativo, en las que coinciden los nodos de interactividad, caminata y tecnología, permite extraer conclusiones significativas al respecto. Siguiendo la estela de investigaciones propias, y junto a otros colegas, se puede poner de relieve la cuestión móvil o actividad pedestre como una estrategia creativa en sí, en este caso

centrada en el desplazamiento del público los contextos de instalación artísticas aquí reseñados que, además, cuenta con una tradición histórica significativa, surgida a finales de la década de 1960 e incentivada por las disrupciones propias de esos años, sobre todo en el interés galopante de las propuestas no objetuales y expansión a niveles nunca antes vistos de la escultura.

Para visualizar en este trabajo de manera más clara este fenómeno hemos configurado unos pasos contiguos, demostrando una multiplicidad de caminos posibles y, también, de territorios, que se pone de relieve en el propio título del apartado "Multicursal y multimedia", para completa conceptos tanto coordinados como subordinados tales como el carácter pionero de los *audiowalks* de Janet Cardiff; una aproximación a la poética del laberinto a partir de la obra de Jepe Hein, extremadamente reduccionista en todos sus elementos y estructura, por otro lado compleja y variable, del dédalo; el posicionamiento en un contexto que abarco todo el mundo con las acciones registradas de Simon Faithfull y Jeremy Wood, condicionadas por la tecnología GPS de posicionamiento grobal; terminando con las instalaciones atmosféricas, motivadas por el *site* o environment de *Bruce Nauman* y *Olafur Eliasson* y su indisolubilidad de los avances tecnológicos. Extrapolado al contexto actual, la propuesta promueve la reflexión sobre la oportunidad de seguir amplificando la experiencia de la instalación artística, tanto formal como conceptualmente, a través del dispositivo móvil conectado a Internet o, por el contrario, fomentar la vivencia *in situ,* así como considerar las problemáticas y retos de su documentación, divulgación y conservación

6. REFERENCIAS

Arçari, A. (2024). Circuitos fechados de televisão: por uma estética do monitoramento e da vigilância. Revista Farol, 19(29), 36–46. https://doi.org/10.47456/rf.v19i29.43540

Bourriaud, N. (1998). Estética relacional. Adriana Hidalgo Editora.

Careri, F. (2002). Walkscapes, el andar como practica estética. Editorial Gustavo Gili.

Espelt, R. (2010). Travesías por laberintos. En Espelt, R., Tusquets, Ó. (Eds.). Por laberintos, (pp. 13-37). CCCB Centre de Cultura Contemporània de Barcelona.

Krauss, R. (1979). Sculpture in the Expanded Field. October, 8, 31-44.

Mirocznik, B. (2020). Olafur Eliasson, entre realidad y representación. El Ornitorrinco Tachado. Revista de artes visuales, [S.l.], n. 11, abr. 2020, 33-42. https://doi.org/10.36677/eot.v0i11.13830.

Montalvo Gallego, M. B. (2004). La Narración Espacial: una propuesta para el estudio de los lenguajes narrativos en el arte multimedia [Tesis doctoral]. Universitat Politècnica de València. https://doi.org/10.4995/Thesis/10251/65152

Navarro, L. (Coord.) (1999). Internacional situacionista, vol. I: La realización del arte. Literatura Gris.

Ortuño-Mengual, P; Lapeña-Gallego, G. (2018) Reescribiendo la ciudad: contra-narrativas urbanas en la obra de Martha Rosler, Janet Cardiff y Candy Chang. Arte, Individuo y Sociedad 30(1), 111-126. http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.56459

Sánchez Díez, I. (2021). La problemática De La conservación De Obras contemporáneas De carácter Inmaterial, Instalativo Y tecnológico. AusArt 9 (2), 31-46. https://doi.org/10.1387/ausart.23088

Torrecilla, E. (2018). Flâneur, Ciberflâneur, Phoneur: Un paseo de resignificación del flâneur por el espacio urbano moderno, el ciberespacio y el espacio híbrido. Acciones artísticas propias entre 2011-2018 [Tesis doctoral]. Universitat Politècnica de València. https://doi.org/10.4995/Thesis/10251/107391

IDENTIDAD, SORORIDAD Y COMUNICACIÓN DIGITAL EN *BLOG* (ELENA TRAPÉ, 2010)

ALEJANDRO MORALA GIRÓN
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN[76]

El presente capítulo aborda la ópera prima de la directora de cine barcelonesa Elena Trapé: *Blog* (2010), con el fin de vincularla a una serie de transformaciones sociales experimentadas a escala internacional durante el siglo XXI. Dichas transformaciones se refieren a tres grandes temas interconectados: la identidad adolescente, la igualdad de género y la comunicación digital. El propio título del filme que abordamos, *Blog*, funciona como síntesis parcial de estos tres elementos al sugerir un espacio virtual donde volcar libremente pensamientos y establecer asociaciones mutuas entre internautas (Juan Liñán, 2024). El blog —y su variante más sucinta, rápida y desordenada, el *microblog*— es un vehículo de expresión que, sumado a las múltiples interacciones que posibilita y los vínculos que establece con otros espacios equivalentes, genera una comunidad hiperconectada —peligrosamente masiva— llamada "blogosfera" (Lovink, 2008).

En la línea de otras muchas herramientas digitales que posibilitan la comunicación digital entre usuarios, el blog es una manifestación práctica de la "autocomunicación de masas" (Castells, 2009), es decir, una modalidad comunicativa que, en contraposición a la lógica mediática tradicional basada en un esquema de verticalidad y unidireccionalidad entre instancias emisoras y receptoras, se apoya en un intercambio

[76] Este trabajo se enmarca en el Proyecto de investigación "Tecnologías de género en la cultura audiovisual española del nuevo milenio" (PID2022-138974NA-I00), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/FEDER, UE.

horizontal y bidireccional entre cibernautas que pueden variar en sus roles de emisión y recepción.

Las redes sociales y las herramientas de comunicación digital como el blog ejercen en el siglo XXI un papel de construcción de la identidad (Torres, 2016) que, en consonancia con el resto de productos culturales que rodean a las sociedades (películas, programas televisivos, canciones, novelas, etc.), funcionan como "tecnologías" que determinan la personalidad individual en sus múltiples facetas (De Lauretis, 2000).

Torres (2016), apoyándose en la influyente obra del sociólogo Erving Goffman *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (1956), afirma que toda construcción de la identidad —especialmente en la infancia y adolescencia— tiene su base en el juego de juzgarnos a nosotros mismos a la luz de cómo somos juzgados por los otros, es decir, en comparación con los otros. Es el sentido de autoafirmación, validación, pertenencia e identidad respecto a la *otredad* (las demás personas que nos rodean) el que posibilita la idea de un Yo singular, definido.

Las redes sociales, en tanto que "medio presentacional" (Marshall, 2010) donde nos proyectamos públicamente a terceros usuarios, no deja de reafirmar esta condición identitaria al evidenciar la necesidad de "convertir la propia existencia en una experiencia compartida" (Quintana, 2011, p. 179), donde representarnos simbólicamente —consciente o inconscientemente— mediante fotografías, likes o comentarios que seleccionamos y publicamos en la red día a día (Torres, 2016).

Establecidas las redes de comunicación digital y conscientes de la honda influencia que ejercen sobre la construcción identitaria de los sujetos —especialmente adolescentes—, sólo quedaría conectar ese último punto cardinal que titula nuestro trabajo: la sororidad. En la línea de una teoría que defiende la igualdad entre sexos, el término "sororidad" se refiere a todas aquellas prácticas que abogan por una "solidaridad de género" entre mujeres —en tanto que colectivo históricamente sometido a lógicas patriarcales—, pero que también se abre por "interseccionalidad" a parámetros de clase o raza que agravan toda experiencia de discriminación social (Atienza, 2022).

A este respecto, se ha acuñado el término de "ciberfeminismo" para referirse al uso de Internet y las herramientas digitales como instrumentos de empoderamiento femenino frente al dominio de la ideología patriarcal (Zafra, 2019). Pese a que en origen el ciberfeminismo se fundamentaba en una crítica a los poderes simbólicos y económicos que controlaban la tecnología y que habían excluido a las mujeres del ámbito de producción digital (en la línea de una histórica división sexual del trabajo); también se apoya en el potencial que tienen las nuevas herramientas de conexión y mediación intersubjetiva para "transformar y favorecer la disidencia de las mujeres respecto a viejos roles asignados socialmente" (Zafra, 2019, p.13).

Movimientos como el *#MeToo* en 2017 (campaña practicada en redes sociales para denunciar casos de abuso y agresión sexual cometidos por el productor de cine estadounidense Harvey Weinstein contra actrices y profesionales del mundo del espectáculo), sirven como ejemplo de "alianza feminista" frente a la violencia machista, ya sea física o simbólica (Martínez, 2019; Zafra, 2019).[77]

1.1. Discursos fílmicos de mujeres en la España del siglo XXI

El cine español ha experimentado desde principios del siglo XXI un proceso de hibridación mediática y adaptación tecnológica fundamentado en la producción digital y la distribución online (Pérez Morán y Sánchez Noriega, 2020). La proliferación de Internet y las redes sociales, así como el abaratamiento de instrumentos de grabación, ha estimulado paralelamente que la ciudadanía participe creando su propio contenido, definiendo comunidades virtuales de interacción (Jenkins, 2008).

Tal y como ocurre con el concepto de "ciberfeminismo", donde se aúnan las posibilidades tecnológicas y los movimientos por la igualdad de

[77] La red, como espacio virtual de influencia y poder para transformar las mentalidades sociales, no puede obviar los peligros que entraña: la manipulación y la desinformación ciudadana a escala masiva (Peirano, 2019). Por ello el ciberfeminismo se erige como corriente que rechaza "la apariencia y la hipervisibilización del yo" propias del uso de las redes como escaparate; en favor de "estrategias de (auto)creación identitaria", libres, donde visibilizar lo oculto y reprimido por los discursos hegemónicos, politizando las realidades marginadas ya no en busca de fama, sino de justicia (Zafra, 2019, pp. 26-27).

género; el cine español contemporáneo también se ha visto enriquecido por un fenómeno de doble vertiente expresiva: 1) los cines del yo (De la Torre, 2015) —ligados a los nuevos instrumentos de filmación y distribución— y 2) los discursos femeninos (Guillamón, 2015) —ligados a un avance en los derechos de las mujeres en España—.

En primer lugar, los llamados "cines del yo", cercanos a la idea del diario filmado y al género de la "autoficción" (Casas, 2018) —mezcla entre documental y ficción cinematográfica, donde miembros del equipo de realización forman parte visible en la obra ficcional construida—, surgen como resultado de un mayor abaratamiento de los costes de producción, con la era de Internet como telón de fondo. La irrupción de los *smartphones* y de ligeras videocámaras digitales, pequeñas y asequibles económicamente, ha favorecido una mayor participación de perfiles no profesionales en la creación de contenido audiovisual (Kaiser, 2018); así como una apertura de cineastas ya consolidados a narrativas centradas en la cotidianidad (De la Torre, 2015).

A este propósito se ha propuesto la figura del "prosumidor", término introducido por el sociólogo Alvin Toffler en 1980 para referirse a la convergencia entre las funciones de productor y consumidor en la era posindustrial, y que en el ámbito de la producción cinematográfica apunta al hecho de que los internautas del siglo XXI "además de recibir, también produzcan y compartan sus propios contenidos", a modo de usuarios activos (Subires y Vera, 2012, p. 9).

En segundo lugar, desde finales del siglo XX el cine español ha testimoniado el progresivo surgimiento de discursos fílmicos caracterizados por una mirada femenina, enmarcado en el llamado "cine de mujeres" (Zecchi, 2014; Guillamón, 2015;) en continuidad con una tradición que la teoría fílmica feminista ha estudiado desde los años setenta en Europa y Estados Unidos (Johnston, 1973 [1999]; De Lauretis, 1985, 1992; Colaizzi, 2007, 2021). Con la conquista de derechos y libertades de las mujeres como fondo contextual, en liza con los estándares representacionales de la ideología patriarcal, se trataría de un cine capaz de construir una mirada cercana a la experiencia femenina, enfrentado a la estetización de los cuerpos y a toda forma de estereotipo de género (Colaizzi, 2007).

Mientras que en los setenta y ochenta en España, tras el fin de la dictadura franquista y durante el período transicional a la democracia, surgen directoras como Pilar Miró, Cecilia Bartolomé y Josefina Molina que comienzan a preocuparse por "la emancipación de las mujeres en un contexto en que todavía era patente (tanto en el marco política y legal como en el imaginario social) la impronta de los roles tradicionales asociados a los géneros" (Guillamón, 2015, p. 62); fue en los años noventa cuando cineastas como Isabel Coixet, Chus Gutiérrez o Icíar Bollaín manifestaron una conciencia plenamente feminista en contra de "las formas en que la sociedad patriarcal se ha seguido perpetuando en la época democrática" (ibíd, p. 70).

La segunda década del siglo XXI ha presenciado un auge de directoras nóveles cuyos filmes se han agrupado bajo la etiqueta del "Otro Nuevo Cine Español Femenino" (ONCEF) (García Catalán et. al, 2022), y que, desde una mirada más extensa en el tiempo, presenta continuidades con el cine de mujeres precedente (Guillamón-Carrasco, 2020). Con directoras de referencia como Mar Coll, Carla Simón o Clara Roquet, entre otras muchas, el ONCEF describe una tendencia fílmica que conecta con el público a partir de discursos realistas e íntimos en torno a personajes femeninos, donde se tratan temas como el descubrimiento del cuerpo, la identidad y la memoria, explorando los límites mismos del lenguaje cinematográfico (García Catalán et. al, 2022).

La película independiente *Blog* (2010) de la directora catalana Elena Trapé compone un caso de doble interés a este respecto. Por un lado, recurre a un modo de producción de bajo coste basado en webcams y cámaras domésticas —si bien complementado con material de filmación profesional— que se trasluce en una estética asociada a la interfaz cibernética (Scolari, 2008) y se coordina con las transformaciones de la industria cinematográfica en España (Pérez Morán y Sánchez Noriega, 2020).

Por el otro, versa en torno a la identidad femenina adolescente como temática, narrando la historia de un grupo de compañeras de instituto que forma una sociedad secreta, *Makamat*, mediante el uso de herramientas digitales: chats en línea, videollamadas, cámaras domésticas, etc. Esta exploración ficcional en los procesos de madurez de un grupo de jóvenes, también interpretable como reflexión en torno a los nuevos

modos de comunicación online en la era digital, encaja perfectamente en las líneas desarrolladas sobre el Otro Nuevo Cine Español realizado por mujeres, pese a que no haya sido vinculada al mismo por García et al. (2022).

2. OBJETIVOS

El presente trabajo se plantea dos objetivos específicos íntimamente conectados. En primer lugar, analizar los procedimientos discursivos de la película *Blog* (Elena Trapé, 2010) que evidencien su vinculación con la idea de sororidad entre mujeres adolescentes, en el marco de un discurso más amplio en torno a la identidad femenina propio del ONCEF (García Catalán et. al, 2022).

En segundo lugar, determinar los procedimientos formales del texto fílmico que se asocien o imiten la interfaz web y la comunicación digital a través de Internet, adoptando así la estética propia de los medios digitales interactivos (Scolari, 2008)

De esta manera, partimos de dos hipótesis de investigación:

- H1: La estética y las características formales de *Blog* (Elena Trapé, 2010) vinculan la película a una estética imitativa de la interfaz web y los medios de comunicación digital.
- H2: La película *Blog* (2010) compone una reflexión íntima en torno a la sororidad entre adolescentes, adoptando una posición en defensa de la solidaridad entre mujeres durante los procesos de crisis y madurez identitaria. Ello lo vincula al ONCEF como tendencia cinematográfica contemporánea.

Los dos objetivos específicos participan de un mismo objetivo general: mostrar la capacidad de los textos fílmicos para construir discursos sobre las transformaciones sociales de la España del siglo XXI, ya sea en materia de igualdad de género o de comunicación digital. En este último sentido, las obras cinematográficas deben vislumbrarse como "documentos culturales" (Palacio, 2007), ya no tanto por "reflejar" los contextos históricos de referencia, sino por canalizar las miradas sociales

que existen —necesariamente subjetivas— respecto a dichos contextos referenciados (Goyeneche-Gómez, 2012).

3. METODOLOGÍA

Para demostrar las hipótesis indicadas se recurrirá al análisis fílmico como metodología de investigación (Marzal y Gómez Tarín, 2006). Aunando las coordenadas de la semiótica como disciplina de lectura y abordaje de textos, así como de la teoría fílmica feminista como perspectiva de investigación (Zurian Hernández y Herrero Jiménez, 2014), el comentado análisis se basa en un proceso de descomposición y recomposición de las películas con el objetivo de comprender su elaboración y funcionamiento específico (Carmona, 2020).

Durante la fase de descomposición se realiza un inventario de todos los elementos que componen el texto fílmico y que resultan útiles en relación con las hipótesis de partida (Aumont y Marie, 1990). Es una fase descriptiva y minuciosa. Seguidamente, en la fase de recomposición se integran tales elementos observando las relaciones lógicas que guardan entre sí las cuales, por su parte, definen el valor semántico del conjunto. Se trata de una fase interpretativa y sintetizadora (Casetti i Di Chio, 2007).

Siguiendo el modelo analítico propuesto por Casetti y Di Chio (2007), tras una breve contextualización argumental en el plano de la narración, la descomposición se realizará en torno a los tres niveles que definen la representación: la puesta en escena (espacios, figuras, gestos, diálogos, iluminación), la puesta en cuadro (angulación, escala y movimiento del plano) y la puesta en serie (clase de montaje: tipo de asociación entre planos). La recomposición sucesiva de los elementos descritos, a una escala general, permite evidenciar el punto de vista adoptado por parte de la instancia emisora o sujeto enunciador: su discurso o enunciación (Gaudreault y Jost, 1995). Es a la escala de este discurso donde se evidencia la significación de la película abordada.

Por cuestiones de extensión y practicidad, se abordarán únicamente tres secuencias seleccionadas del conjunto del filme analizado: *Blog* (2010). A nivel estructural, consideramos que las tres secuencias sintetizan bien la narración de la película al representar —cada una respectivamente—

los tres actos propios del esquema narrativo clásico: inicio, nudo y desenlace (ibíd.).

Se asumirá entonces la lógica del "microanálisis fílmico" (Zunzunegui, 1994), proceder metodológico basado en la selección de secuencias de una película donde queden condensadas —en su singularidad— las características principales del filme. Así, tales secuencias funcionan como "modelos reducidos del talante textual" de la película (Company, 2002), debiendo éstas ser descompuestas y recompuestas adecuadamente. La economía de los medios no debe nunca, en cualquier caso, descuidar la profundidad y el rigor del análisis (Zunzunegui, 1994).

4. RESULTADOS

Tal y como hemos avanzado anteriormente, *Blog* nos narra la historia de un grupo de chicas de 15 años, todas ellas compañeras de instituto y clase, que deciden organizarse independientemente para conformar una sociedad secreta: *Makamat*. A partir de un reparto coral, a lo largo del filme llegaremos a diferenciar los personajes principales de Marta (Candela Antón), Bea (Anna Castillo), María (Lola Errando), Sandra (Sara Gómez), Laura (Lidia Torrent), Paula (Irene Trullen) y Áurea (Alada Vila), todas ellas miembros del grupo creado, y adscribibles a un mismo perfil sociodemográfico: clase media, educadas y en proceso de madurez.

Tal y como ha declarado la directora y guionista del filme, Elena Trapé, durante la preproducción de la película se realizó un *casting* de cuatro meses en colegios, institutos y escuelas de teatro de donde se seleccionó a las actrices finales, con las que se trabajó intensivamente para definir el perfil psicológico de los personajes (Fotogramas, 2014). A nivel del rodaje, se instalaron cámaras en las habitaciones de las actrices para que gran parte del material filmado fuera improvisado por las jóvenes intérpretes a tiempo real.

Asimismo, a nivel temático Trapé ha confesado que el detonante de la idea original del guion fue la noticia real de un embarazo colectivo producido en Estados Unidos por parte de jóvenes adolescentes en 2008 (Videodromo, 2011). El acontecimiento sucedió en la localidad de

Gloucester (Massachusetts), donde varias chicas de 17 años decidieron quedarse embarazadas al unísono con el fin de compartir el proceso conjuntamente, y con el trasfondo de sentirse "adultas e independientes" y "ser queridas sin condiciones" (Alandete, 2008). De tales motivaciones Trapé dedujo una condición de inocencia que resultaba apta para ser llevada a la pantalla, dando como resultado el filme *Blog* (2010).

Entre otras influencias cinematográficas reconocidas por la autora, se encuentra títulos como *Las vírgenes suicidas* (*The Virgin Suicides*, Sofia Coppola, 1999) —filme en torno a cinco hermanas estadounidenses sometidas al control y restricciones de unos padres excesivamente conservadores— y *Fucking Åmål* (Lukas Moodysson, 1998) —historia de dos alumnas de instituto en un poblado de Suecia que comienzan a desarrollar una atracción sexual y emocional entre sí—, donde en ambos casos se retrata la adolescencia de forma íntima y realista (Videodromo, 2011).

A continuación, analizaremos tres secuencias que definen bien las características estéticas, narrativas y discursivas de *Blog* (2010), con el fin de verificar nuestras hipótesis de partida.

4.1. Análisis de la secuencia 1

La primera de las secuencias analizadas comprende la franja temporal del minuto 7:16 al 11:37, y funciona como ejemplo representativo del inicio de la trama argumental. En esta secuencia se produce la creación de la sociedad secreta *Makamat* por parte del personaje de Marta (Candela Antón), quien propone originalmente la idea a sus amigas.

Cabe señalar previamente que la primera secuencia del film nos sitúa *in media res*, es decir, mediante una anticipación o prolepsis de la historia que después visualizaremos (Gaudreault y Jost, 1995), mostrando a una de las jóvenes, María (Lola Errando), quien llora encerrada en un baño del instituto al que pertenece, por un motivo todavía desconocido. La escena, representada mediante primeros planos móviles y tonalidades frías (colores blanquecinos y azulados), da paso a una reunión de padres y madres llevada a cabo por el Departamento de Educación del colegio, donde se afirma que el motivo de la reunión —vinculado a las alumnas, hijas de los allí presentes— es de suma gravedad.

Un plano general de una sala de castigo nos muestra a once alumnas repartidas en distintas mesas, con gesto compungido y en silencio (Figura 1), bajo la mirada de una adulta mostrada sucesivamente en primer plano. No será hasta el final de la película que descubriremos el objeto de la reunión convocada.

FIGURA 1. *Las alumnas del instituto, recluidas en una sala de castigo, esperan en silencio durante la primera secuencia de Blog.*

Volviendo a nuestro objeto de interés, la primera secuencia a analizar parte con un largo primer plano de Marta. Rodeada por la escasa iluminación que posibilita la lamparita de una habitación, escribe sobre un escritorio a la vez que reflexiona en voz alta sobre algunas inquietudes que improvisa. Los objetos visibles al fondo del cuarto (dibujos de corazones, casa de muñecas, pegatinas) remiten a la edad adolescente de la muchacha, sugiriéndonos que se encuentra en su propia habitación.

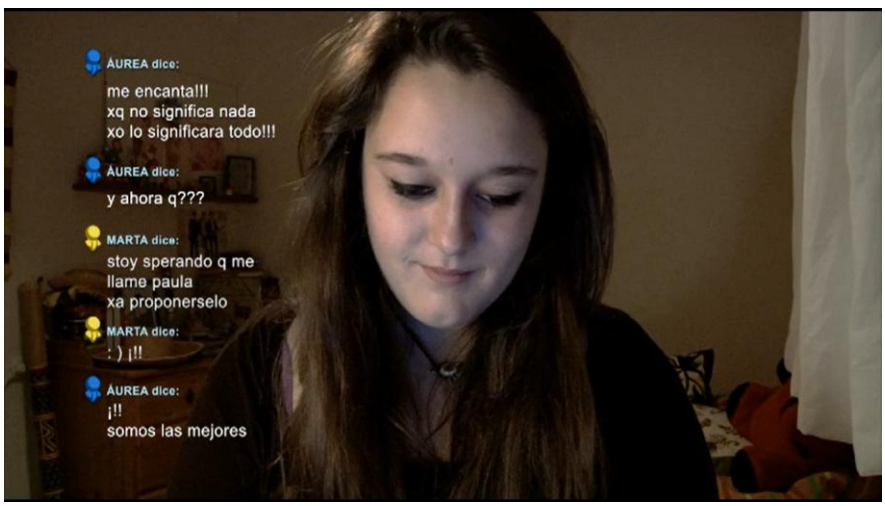
La imagen, con tendencia al "lagueo" (pequeño retraso en la sucesión de fotogramas debido a problemas con la línea de Internet o el bajo rendimiento del dispositivo utilizado para la transmisión), así como la frontalidad del plano y distintas miradas a cámara que dirige constantemente el personaje mientras habla, nos recuerda directamente a la interfaz de una pantalla tomada con webcam (Scolari, 2008).

Sincrónicamente, Marta declara:

> Me encantaría crear una sociedad secreta. Mi vida es aburrida y es monótona y siempre pasa lo mismo. Lo hablé con Áurea y que creo que ella piensa lo mismo. Hacerlo con más gente le da más magnitud, lo hace más interesante, lo hace más grande. No se lo diré a mis padres, nunca lo entenderían. Porque ellos nunca entienden nada. No saben lo que es…no se acuerdan de lo que es tener quince años y soñar y ver otra…tener otra visión del mundo. Realmente no lo entenderían.

Por corte directo se pasa a una imagen con características estéticas similares donde vemos a Paula (Irene Trullén) repasando frustrada una lección escolar en su cuarto. Mientras murmura, llegamos a escuchar en *off* el sonido de un mensaje de chat virtual. Tal efecto ratifica la sensación de encontrarnos frente a una webcam que filma a los personajes, conectados a través de Internet.

FIGURA 2. *Los planos de las jóvenes chateando en línea remiten estéticamente a la interfaz de una pantalla tomada mediante webcam.*



La tercera imagen vuelve a Marta, pero ahora está atravesada por un chat a modo de inscripción gráfica en el tercio izquierdo de la pantalla. El cuarto plano introduce a una tercera chica, Áurea (Alada Vila), también en su habitación, y establece una continuidad con el chat anterior, donde van sumándose mensajes progresivamente. En esta conversación

escrita Marta plantea el nombre de *Makamat* para la organización secreta en ciernes, con la aprobación entusiasta de Áurea (Figura 2).

La secuencia cierra con el encuentro de dichas tres jóvenes (Marta, Paula y Áurea) en la azotea de un edificio al atardecer, con el objetivo de establecer un juramento de fidelidad al grupo y fundar *Makamat*. Los tres planos que componen el fragmento ahondan en la idea de una "estética *low cost*" (Quintana, 2011): imágenes parcialmente pixeladas, con uso recurrente del zoom (distancia focal variable) para aproximarse o alejarse de las figuras, continuos desenfoques y subexposición lumínica. Todos estos factores se asocian técnicamente al manejo de una cámara digital doméstica la cual, efectivamente, está controlando Áurea al nivel de la ficción.

Rodeada de penumbras y con la única iluminación de una lámpara, Áurea filma desordenadamente el momento en que Paula, emocionada, lee su promesa ante la presencia silenciosa de Marta: "[juro que] defenderé a mis hermanas de cualquier situación, de cualquier persona, y así hacer y colaborar a que seamos un solo corazón, una sola mente y un único pensamiento". Durante la declaración, vemos sin corte alguno planos detalle de sus manos y rostros, para cerrar con un plano medio en el que se abrazan Paula y Marta cariñosamente (Figura 3). Áurea interpela en *off* a sus compañeras con un último comentario: "Chicas, qué guay", ante lo que responden con una sonriente mirada a cámara.

La precariedad de las imágenes, ya sea por la irregular calidad de la webcam como por la inestabilidad de la cámara digital doméstica, se vincula así, mediante una inteligente conexión entre contenido y forma, a la inseguridad personal de los personajes protagonistas. Las chicas, cansadas de la incomprensión de su entorno familiar (tal y como declara Marta), dan los primeros pasos hacia un futuro —*Makamat*— aún incierto. Las penumbras que rodean al juramento, así como la cambiante apariencia visual de las tomas domésticas, ratifican esta misma idea de incertidumbre y fragilidad identitaria.

FIGURA 3. *Paula y Marta se abrazan en penumbras mientras son filmadas por la cámara digital de Áurea, fuera de campo*

4.2. Análisis de la secuencia 2

La segunda de las secuencias analizadas comprende la franja temporal desde la hora con 13:09 minutos a la hora con 16:17 minutos, y funciona como ejemplo representativo del clímax de la trama argumental. En esta secuencia se pone en práctica la mayor prueba proyectada por *Makamat*: que todas las chicas que componen el grupo, ya catorce, tenga al unísono su primera relación sexual con compañeros de clase, durante el viaje final de curso.

Tras más de una hora de metraje construido mediante la estética *low cost* arriba señalada —tomas de webcam y cámara digital doméstica— la secuencia vira radicalmente en su apuesta formal.

Justo cuando cada una de las catorce muchachas han encontrado sucesivamente a un chico con el que acostarse, todo ello representado mediante planos grabados con la cámara de Áurea (afectada de zoom, ruido en la imagen e inestabilidad) y caracterizado nuevamente por la inseguridad de las protagonistas —que no tiene claro cómo va a salir el experimento—, se nos mostrará por montaje alterno cada una de las experiencias de esa noche.

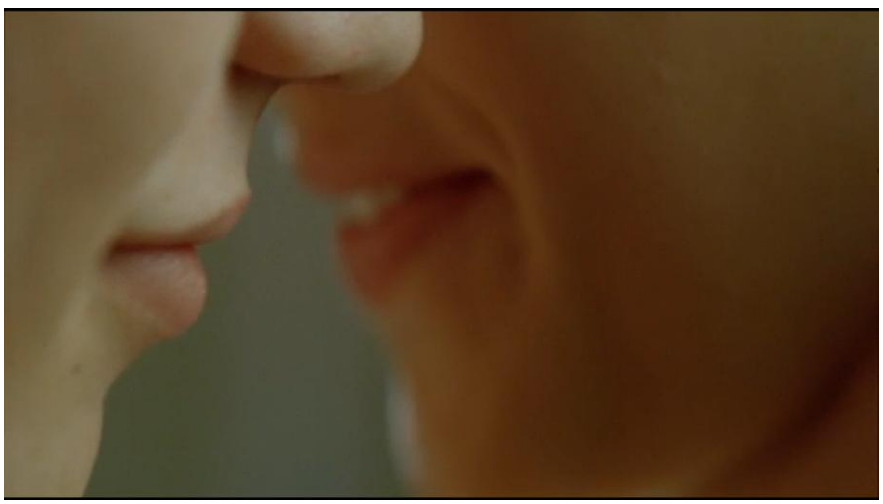
El primero de tales planos se reproduce a cámara lenta, con una resolución de imagen profesional y un ligero *travelling in* ejecutado con precisión, sin inestabilidad alguna. Se trata de la entrada de Marta al cuarto del joven que la precede, ante de iniciar el encuentro sexual. La veremos sentada, en un plano frontal perfectamente encuadrado que contrasta con el *amateurismo* dominante en el resto del film (Figura 4).

FIGURA 4. *Marta observa expectante al joven con el que tendrá su primera experiencia sexual, en una secuencia de cuidada realización estética*

La enunciación ahondará en este rasgo cualitativo al presentar con delicadeza diversos planos detalle de las chicas en diferentes habitaciones. Tal presentación huirá de la "erotización del cuerpo de la mujer" tan característica del cine clásico estadounidense (Colaizzi, 2007). Al contrario, las imágenes se vinculan más al concepto de "visualidad háptica" (Marks, 2000): tomas que en vez de penetrar las figuras ocularmente como haría una cámara-voyeur (tornando los cuerpos en objetos para la mirada), se recrea en las texturas de los cuerpos a la manera de una mano que acaricia las superficies, de forma delicada, sugerente y exploratoria (Guillamón, 2020). No vemos zonas consideradas tradicionalmente erógenas, acentuándose principalmente la expresión facial.

Así, veremos el detalle de una nuca de donde se retira una melena de pelo; dos bocas que se susurran y sonríen (Figura 5); o dos pies descalzos que suben una litera. Todo ello estilizado mediante cámara lenta y tonalidades cálidas de color que ratifican la seguridad enunciativa. Asimismo, veremos imágenes —ahora sí, más generales, pero en ningún caso exhibicionistas— de las diversas reacciones de las chicas ante el sexo: Paula bosteza, Bea se recrea en varios besos y Áurea oculta una ligera sonrisa, de espaldas a su acompañante y con gesto de ternura (Figura 6).

FIGURA 5. *Varios planos detalle de los cuerpos se alejan de la erotización para adoptar una visualidad háptica o táctil*



A lo largo de la secuencia, el punto de vista se sitúa junto a la experiencia compartida y plural del sexo por parte de las protagonistas. En este marco, los hombres apenas tienen una presencia periférica, mayoritariamente fuera de campo o reducidos a un escorzo en el plano.[78]

[78] La canción en catalán que suena de fondo durante toda la secuencia, *Un tros de fang* del autor Mishima, ratifica esta perspectiva en su primer verso: "Tu no saps com em fas sentir" (*Tú no sabes cómo me haces sentir*), apuntando hacia la ceguera de los chicos hacia los sentimientos de sus compañeras.

FIGURA 6. *Marta sonríe con ternura abrazada por su acompañante, tras la experiencia sexual.*

De esta manera, la "profesionalidad" del estilo de imagen y montaje de la secuencia (en contraste con la precariedad y fragmentación dominante en *Blog*), refuerza una idea de seguridad en las adolescentes de alguna forma ya empoderadas como colectivo. La última imagen de la secuencia, un fondo negro donde vemos el mensaje de chat de Marta dirigido a sus compañeras: "si nosotras decidimos despertar el poder, el poder es nuestro", no hace más que ratificar dicha lectura.

La enunciación del filme acompaña así los actos y decisiones de las protagonistas paralelamente. De hecho, sólo cuando ellas deciden vivir la experiencia compartida, la cámara decide cambiar su estética hacia la estilización, entrando en el terreno de la subjetividad de los personajes. No es una mirada externa y manipuladora, pero tampoco "rota", (como en las webcams), sino más bien "solidaria".

4.3. Análisis de la secuencia 3

La última de las secuencias analizadas comprende la franja temporal desde la hora con 16:22 minutos a la hora con 24 minutos, y funciona como ejemplo representativo del desenlace de la trama argumental.

La secuencia arranca con María y Sandra saliendo de un baño del instituto, con la segunda de las jóvenes visiblemente afectada. La escena conecta con el arranque del filme antes descrito (punto 4.1), de manera que el filme compone una estructura circular donde inicio y desenlace se corresponden (Casetti y Di Chio, 2007).

La estética ahora se sitúa en un espacio intermedio entre la precariedad formal dominante en el filme (estética *low cost*) y la estilización de la secuencia 2 analizada. Se trata de planos de corte documental, realizados cámara en mano y con la movilidad justa para no parecer inestables o bruscos (como sí ocurría con la cámara doméstica de Áurea), pero sí realista. La secuencia adopta así un punto de vista generalmente externo, neutro, y no ya imbuido en la subjetividad de los personajes como en la secuencia 2.

Argumentalmente, descubrimos que María se ha quedado embarazada a raíz de la relación sexual mantenida en el viaje de fin curso. La joven, apoyada por Sandra (Sara Gómez), confiesa el hecho a una psicóloga u orientadora del instituto, que hace trascender la noticia a la directiva de la escuela. Entendemos ahora por qué se había convocado la reunión de padres al inicio del filme, y recluido a las estudiantes —todas ellas miembros de *Makamat*— en un aula de castigo.

La película cerrará con la separación de las compañeras por parte de los respectivos padres, que llevan a las jóvenes a sus casas, sugiriendo la efectiva disolución de *Makamat*. Sin necesidad de diálogo alguno, la enunciación opta por las miradas desafiantes de los adultos hacia sus hijas, denotando decepción, intolerancia y enfado (Figura 7).

Los primeros planos de las jóvenes, clausuradas en sus coches, nos revelan —más allá de la opresión que experimentan— la preocupación y desolación de las chicas, ahora ya lejos de la euforia vivida en el viaje de fin de curso, y en apariencia arrepentidas por lo acontecido.

Sin embargo, aún llegamos a presenciar ciertos intercambios de miradas cómplices, como ocurre entre Marta y Áurea en un descansillo, o entre Paula y Áurea desde las ventanillas de los automóviles donde están retenidas (Figuras 8 y 9). No se trata de gestos rebeldes e irresponsables, sino más bien de muestras de solidaridad o, por seguir el sentido original que Marta y el resto de chicas dieron a *Makamat*, un gesto de sororidad: solidaridad entre las simbólicas hermanas que prometieron ser.

FIGURA 7. *El padre de Paula dirige una mirada severa mostrando su enfado ante lo sucedido a propósito de Makamat.*

FIGURA 8. *Paula, encerrada en el coche de sus padres, dirige una discreta sonrisa a Áurea a través de la ventanilla.*

FIGURA 9. *Áurea, clausurada como el resto de sus compañeras, responde asertivamente al gesto solidario de Paula*

Pese a las tonalidades frías de los planos y la mirada externa de la enunciación, estas últimas miradas solidarias —mostradas en primeros planos— dibujan un atisbo de esperanza en el cierre narrativo de la película. La enunciación parece posicionarse nuevamente del lado de las jóvenes protagonistas, ratificando —aun sin negar los riesgos que ello entraña, como es el embarazo no deseado de María— la necesidad de establecer alianzas y vínculos solidarios entre mujeres. Especialmente ante esos implacables mayores que, como afirmaba Marta al inicio de *Blog*, "nunca entienden nada".

5. DISCUSIÓN

Tras haber realizado el análisis de *Blog* y haber establecido su vinculación temática con las ideas de identidad, sororidad y comunicación digital, cabe discutir algunas limitaciones de nuestro trabajo en materia de alcance y precisión.

En primer lugar, el análisis fílmico supone una metodología atravesada inevitablemente por la subjetividad del analista (Carmona, 2020). Pese al intento efectuado de inventariar elementos visibles en las imágenes

(ya sea de la puesta en escena, puesta en cuadro o montaje) y, por lo tanto, mínimamente factuales, la propia actividad de selección implica un sesgo en la mirada del investigador que dirige su descripción en base a hipótesis preliminares de lectura (Aumont y Marie, 1990). Debe reconocerse, por lo tanto, la parcialidad del análisis planteado.

En segundo lugar, hemos seleccionado tres secuencias del film estudiado, *Blog*, al entenderlas representativas del conjunto de la obra. No obstante, la película merecería un análisis pormenorizado de todas sus secuencias que permitiera matizar y corregir las posibles generalizaciones llevadas a cabo en este trabajo. En cualquier caso, por cuestiones de extensión, hemos preferido privilegiar la profundidad del análisis de ciertas escenas por encima de la representatividad cuantitativa de las mismas (Zunzunegui, 1994).

Finalmente, sería de interés vincular las características de *Blog* con otras películas realizadas por la directora Elena Trapé, así como con otros títulos de la época afines a sus rasgos estilísticos y discursivos (Losilla, 2023). Futuros estudios podrán ahondar en esta senda de trabajo.

6. CONCLUSIONES

A lo largo del presente trabajo hemos abordado minuciosamente tres secuencias de la película *Blog* con el fin de demostrar dos hipótesis de partida: 1) la vinculación estética del filme con la interfaz web y los medios de comunicación digital.; y 2) su vinculación temática con la idea de sororidad entre adolescentes, mediante un punto de vista solidario para con tal realidad —en línea con los discursos del ONCEF—.

Respecto de la primera hipótesis, hemos visto cómo el recurso a imágenes estables con "lagueo" y a las que las protagonistas se dirigen frontalmente —mirando a cámara—, que además se ven atravesadas por chats a modo de inscripciones gráficas superpuestas en el plano, remiten a la interfaz de una pantalla de ordenador grabada con webcam (Scolari, 2008). Asimismo, el uso de planos inestables, con tendencia al zoom, afectados de subexposición y desenfoques, se vinculan a una "estética *low cost*" (Quintana, 2011) que dota de espontaneidad y verosimilitud al conjunto, también en la línea de las nuevas herramientas

digitales para la creación y difusión de contenido audiovisual (Subires y Vera, 2012).

Estas operaciones formales no son arbitrarias, sino que se vinculan con el estado anímico de los personajes, puesto que la precariedad de las imágenes funciona paralelamente con la precariedad de las identidades adolescentes, que van definiéndose en grupo a lo largo de *Blog*. Tanto es así que, en el momento de mayor autonomía, solidez y euforia del colectivo creado por las chicas —*Makamat*—, la enunciación modifica su apariencia estética por otra más estilizada y profesional ("segura de sí misma"). Esta apariencia volverá a cambiar con el desenlace del filme a una más documental y externa (fría), funcionando como un término medio entre la precariedad dominante y la estilización puntual. En cualquier caso, una de las virtudes a reivindicar de *Blog* es su inteligente composición plástica, que sincroniza disposiciones formales con disposiciones anímicas.

Respecto de la segunda hipótesis, hemos mostrado cómo la fundación de la sociedad secreta *Makamat* entre compañeras de instituto es indisociable de un mismo deseo de las protagonistas por lograr una comunidad de apoyo, alejada de la incomprensión de sus mayores. Siendo todas ellas chicas adolescentes, cobra toda pertinencia recurrir al concepto de sororidad para definir las relaciones solidarias que establecen entre sí. En tanto que recurren a herramientas de comunicación digital para materializar el proyecto (videollamadas y chats en línea) también es factible hablar de "ciberfeminismo" (Zafra, 2019) como modalidad de alianza femenina en la era de Internet.

Ello cobra especial significación a tenor del desenlace narrativo de *Blog*. Efectivamente, en este veremos cómo las jóvenes, tras decidir colectivamente tener una primera relación sexual con compañeros de clase, pagan las consecuencias (un embarazo no deseado) y son castigadas a manos de sus adultos, que disuelven el grupo y separan a las chicas.

La enunciación, aun sin dejar de ratificar los riesgos de la inocencia adolescente (el embarazo de María), nos propone sin embargo una mirada mucho más comprensiva para con sus inocentes personajes. Dibujando un final basado en gestos cómplices entre amigas, *Blog* opta por posicionarse al lado de las adolescentes, solidarizándose con ellas y volviendo al sujeto de la enunciación un miembro afín a *Makamat*.

Todo ello nos permite vincular la película al ONCEF (García Catalán et al., 2022): un cine realista e íntimo, permeado de las inquietudes de las mujeres cineastas del siglo XXI en materia de identidad, cuerpo y memoria. Futuros estudios podrán definir con mayor precisión tales vínculos.

7. REFERENCIAS

Alandete, D. (21 de junio de 2008). Un pacto entre adolescentes en EE UU acaba en 17 embarazos. *El País*. https://elpais.com/diario/2008/06/21/sociedad/1213999208_850215.html

Atienza López, Ángela (2022). Sororidad. Una palabra con una historia bien corta y una existencia histórica bien larga. En A. Atienza López (ed.), *Historia de la sororidad, historias de sororidad. Manifestaciones y formas de solidaridad femenina en la Edad Moderna*. Marcial Pons.

Aumont, J. y Marie, M. (1990). *Análisis del film*. Paidós.

Casetti, F. y Chio, F. (2007). *Cómo analizar un film*. Paidós.

Carmona, R. (2020). Cómo se comenta un texto fílmico. Cátedra.

Castells, M. (2009). Comunicación y Poder. Alianza Editorial.

Colaizzi, G. (2021). "In media res". En G. Colaizzi (ed.), *Cine, interculturalidad y políticas de género* (pp. 7-25). Cátedra.

Colaizzi, G. (2007). *La pasión del significante*. Biblioteca Nueva.

Company, J.M. (2002). Sobre la materialidad de la forma. En I. Zumalde, *Los placeres de la vista. Mirar, escuchar, pensar* (pp. 9-11). Ediciones de la Filmoteca.

De la Torre, M. (2015). Cines del yo el documental autoficcional contemporáneo español, *Bulletin of Hispanic studies*, 92(5), 567-582. https://doi.org/10.3828/bhs.2015.33

De Lauretis, T. (2000). *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*. Horas y HORAS.

De Lauretis, T. (1992). *Alicia ya no*. Cátedra.

De Lauretis, T. (1985). Aesthetic and Feminist Theory: Rethinking Women's Cinema. *New German Critique*, *34*, 154–175. https://doi.org/10.2307/488343

Fotogramas (30 de diciembre de 2014). *Entrevista con Elena Trapé, directora de 'Blog'* [Archivo de vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=uPLzQEDgJyA

García Catalán, S., Rodríguez Serrano, A. y Martín Núñez, M. (2022). De un radical realismo íntimo: un Otro Nuevo Cine Español firmado por mujeres, *L'Atalante. Revista de estudios cinematográficos*, 33, 7-24.

Gaudreault, A. y Jost, F. (1995). *El relato cinematográfico*. Paidós.

Goyeneche-Gómez, E. (2012). Las relaciones entre cine, cultura e historia: una perspectiva de investigación audiovisual, *Palabra Clave*, *15*(3), 387-414.

Guillamón-Carrasco, S. (2020). Haptic Visuality and Film Narration. Mapping New Women's Cinema in Spain, *Communication & Society*, 33(3), 137-147.

Guillamón, S. (2015). *Desafíos de la mirada. Feminismo y cine de mujeres en España*. Institut Universitari d'Estudis de la Dona.

Kaiser, A. (2018). El cine o la vida: Narraciones del yo en "Mapa" (Siminiani, 2012), *Zer: Revista de estudios de comunicación = Komunikazio ikasketen aldizkaria*, 23(44), 175-191.

Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.

Johnston, C. (1999). 3. 'Women's Cinema as Counter-Cinema'. In *Feminist Film Theory: A Reader* (pp. 31-40). Edinburgh: Edinburgh University Press. https://doi.org/10.1515/9781474473224-005

Juan Liñán, L. (2024). Breve historia de las formas y formatos del discurso arquitectónico en Internet: blog, microblog, foro, hilo y tablón, *SOBRE*, 10, 149-67. https://doi.org/10.30827/sobre.v10i.29437.

Losilla, C. (2023). *El cine deseado. 10 directoras españolas del siglo XXI*. ECAM.

Lovink, G. (2008). *Zero Comments: Blogging and Critical Internet Culture*. Routledge.

Marks, L (2000). *The Skin of the Film: Intercultural Cinema, Embodiment, and the Senses*. Duke University Press.

Marshall, P. D. (2010). The promotion and presentation of the self: celebrity as marker of presentational media, *Celebrity Studies*, 1(1), 35–48. https://doi.org/10.1080/19392390903519057

Martínez, S. (2019). Feminismo y sororidad en la comunicación digital. *COMeIN* [en línea], 92. https://doi.org/10.7238/c.n92.1967

Marzal, J. y Gómez Tarín, F. J. (2006). Interpretar un film. Reflexiones en torno a las metodologías de análisis del texto fílmico para la formulación de una propuesta de trabajo. En J. Benavides, D. Alameda y E. Fernández Blanco (eds.), *Nuevos temas de comunicación* (pp. 393-415). Universidad Complutense de Madrid.

Palacio, M. (2007). Estudios culturales y cine en España*, Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 29, 69-73.

Peirano, M. (2019). *El enemigo conoce el sistema*. Debate

Quintana, A. (2011). *Después del cine. Imagen y realidad en la era digital*. Acantilado.

Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Gedisa.

Subires, M.P. y Vera, M.T. (2012) Cinéfilos del siglo XXI. De receptores, aficionados y fans... y otros roles en la era de la web 2.0, *Icono14*, 10(1), 8-24.

Torres, C. (2016). Narrativas Mediáticas La representación virtual del yo en los jóvenes. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 147, 153-168. Universidad Centroamericana José Simeón Cañas.

Videodromo (19 de enero de 2011). *Elena Trapé-Entrevista* [Archivo de vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=mwUGXSCa96w

Zafra, R. (2019). "Prólogo. Ciberfeminismo. Tres décadas de alianza. Entre feminismo, tecnología y futuro". En R. Zafra y T. López-Pellisa (eds.), *Ciberfeminismo. De VNS Matrix a Laboria Cuboniks* (pp. 11-39). Holobionte.

Zunzunegui, S. (1994). *La mirada cercana. Microanálisis fílmico*. Paidós.

Zurian Hernández F. A. y Herrero Jiménez B. (2014). Los estudios de género y la teoría fílmica feminista como marco teórico y metodológico para la investigación en Cultura Audiovisual, *Área Abierta*, *14*(3), 5-21. https://doi.org/10.5209/rev_ARAB.2014.v14.n3.46357

LA ESTÉTICA FENOMENOLÓGICA DE JEAN-LUC MARION: DONACIÓN, INVISIBILIDAD Y SATURACIÓN

MANUEL PORCEL MORENO
Universidad Loyola Andalucía

1. INTRODUCCIÓN

El filósofo francés señala al comienzo de su obra *La croisée du visible* que "la cuestión de la pintura no pertenece de entrada, ni únicamente, a los pintores y menos aún sólo a los estetas. Pertenece a la visibilidad misma, así pues a todos" (Marion, 2013b, p. 7). Posteriormente, en *Étant donné* analiza el fenómeno (visible) del cuadro para constatar la posibilidad de una reducción a lo dado puro. Sostiene que "si ese fenómeno, el cuadro banal, puede reconducirse a la visibilidad de algo dado puramente dado, entonces toda la fenomenicidad corriente, de la que él [ese cuadro] es paradigma, podrá también reducirse a lo dado" (Marion, 2013a, p. 69). Finalmente, en *De surcroît* afirma que "la visibilidad que pone en obra la pintura sobrepasa por esencia el campo de lo que se denomina –para banalizarla– la estética. Concierne de entrada y originariamente a mi inscripción en la fenomenicidad pura, como también a la verdad de mi ipseidad" (Marion, 2010a, pp. 75-76).

La pretensión de este ensayo consiste en mostrar a partir del pensamiento fenomenológico de Marion la afinidad que existe entre fenomenología y arte –concretamente, nos referimos al arte pictórico[79]–, en tanto que ambos intentan captar en "su fugacidad misma, el movimiento de la venida al mundo de las cosas" (Dastur, 2005, p. 13). Además,

[79] Es necesario precisar aquí que nuestra referencia a la pintura se limita a la desarrollada a partir de la segunda mitad del siglo XIX, particularmente nos referimos a las obras de Courbet y de Cézanne, y a los comentarios y reflexiones que éstas han suscitado en los trabajos fenomenológicos de Marion y Maldiney. Para una mayor comprensión del contexto de estas interrogaciones, véase: Maldiney, 2012, pp. 31-32.

tratamos de advertir que la obra pictórica constituye un modo paradigmático de fenomenalización y, por lo tanto, debe ser objeto de un estudio fundamental que intente superar los "estrechos límites" de la aproximación estética.

Ya el filósofo alemán Edmund Husserl indicaba en una carta dirigida a von Hofmannsthal que "el ver fenomenológico está por tanto estrechamente relacionado con el ver estético en el arte «puro»" (Husserl, 2017, p. 429). Puede decirse que el arte pictórico tiene la tarea por excelencia de dejar que la aparición se muestre. Así lo expresa el filósofo francés en su libro *Courbet ou la peinture à l'œil*:

> "Concebir este privilegio del fenómeno –hacer aparecer la cosa en sí, el *en-sí* de la cosa– constituye la única tarea de la fenomenología. Pero la pintura, más que cualquier otra actividad del espíritu, tiene a su cargo llevar a cabo, poner en obra este prodigio" (Marion, 2014, p. 10).

Se desprende de este texto la idea de que sólo la pintura puede en rigor realizar la actividad que la fenomenología es capaz de pensar, pues la pintura es la encargada de "hacer aparecer", de "hacer ver" o de mostrar lo que se da. De ahí que el artista sea "el guardián de los límites del aparecer" (Marion, 2013b, p. 52). Él es quien "filtra el ascenso de lo no-visto (*invu*) a lo visible" (Marion, 2013b, p. 52). Esta es la función del arte pictórico: mostrar lo que sin su mediación permanecería no-visto. Encontramos un eco de esta idea en las palabras de Paul Klee cuando afirma que "el arte no reproduce lo visible, sino que vuelve visible" (Klee, 1920, p. 28).

2. LA FENOMENICIDAD DEL FENÓMENO (VISIBLE) DEL CUADRO

Según el pensamiento marioniano, el fenómeno (visible) del cuadro, aun cuando esté destinado explícitamente a atraer la atención por su visibilidad, no sólo no se reduce a la objetidad o a la enticidad, sino que éste aparece precisamente en la medida en que se sustrae de estos dos paradigmas privilegiados por la tradición metafísica. Partiendo del fenómeno cuadro intenta mostrar que todo fenómeno por más remarcable o simple que sea –el *Dasein*, el hombre, el Otro, el ente supremo o

cualquier fenómeno banal– sólo puede aparecer absolutamente en la medida en que se reduce –reconduce– a lo dado puro, esto es, en la medida en que se pone entre paréntesis su objetidad, su enticidad y su realidad mundana.

En su opinión, todo fenómeno depende de la donación. Ésta, como figura extrema de la fenomenicidad, no sólo precede y rebasa la objetidad y la enticidad, sino, también, va más lejos de cualquier otra especificación. Sin embargo, la donación siempre aparece de un modo indirecto en el pliegue de lo dado. Es por ello por lo que debemos leer la donación a partir de o en la superficie de un fenómeno puramente dado, puesto que es el hecho mismo de la donación el que pone en escena el fenómeno en tanto que dado. Ahora bien, según Marion, "acceder al fenómeno como dado exigiría entonces reconducir la vivencia de la conciencia reducida a un aparecer intencional tal que sólo la donación lo determine, no apareciendo así más que como dado –sin ningún residuo de no dado–" (Marion, 2013a, p. 68). Pero ¿de qué modo el fenómeno (visible) del cuadro que aparece se reduce a lo dado, a saber, depende por entero de la donación?

En primer lugar, el cuadro se presenta como un objeto subsistente, es decir, su presencia se hace manifiesta en tanto que el cuadro permanece y se instala ahí como un objeto. De hecho, resulta demasiado fácil reemplazar o modificar lo esencial de un cuadro en tanto que objeto subsistente. Supongamos un cuadro en mal estado, cuyo marco está dañado por algún golpe o roce, e incluso se encuentra apolillado por el paso del tiempo, y cuyos pigmentos se han deteriorado a causa de una mala iluminación. Un trabajo preciso de restauración podría reemplazar el marco del cuadro por uno nuevo y reparar minuciosamente punto por punto los pigmentos en mal estado, devolviéndole la tonalidad y la frescura del cuadro en su estado original. A lo largo de este proceso, la subsistencia se vuelve inestable y pasajera. El trabajo de restauración no elimina la subsistencia del cuadro, pero si la modifica prolongándola y reforzándola con cada uno de los elementos que han sido reemplazados materialmente por otros o simplemente restaurados.

Sin embargo, el filósofo francés sostiene que la subsistencia no hace justicia a la fenomenicidad del cuadro, puesto que es precisamente en

la medida en que se desvincula de dicha subsistencia como brota la nueva visibilidad de la obra. Sin modificar su subsistencia originaria, visibilizamos los objetos constituidos en un segundo grado a partir de la puesta en escena de la obra[80]. La nueva visibilidad del cuadro consiste cabalmente en "hacer ver" y "querer ver" la obra más allá de la simple subsistencia de los objetos materiales ahí representados. Por consiguiente, el cuadro únicamente conquista su fenomenicidad sobrepasando el material subsistente, ya que éste no basta para visibilizar. En opinión de Marion, ver un cuadro en cuanto tal implica "transgredir lo que permanece, no verlo justamente como subsistente a través del tiempo […], sino considerarlo como la pura aparición de sí mismo, precisamente como un cuadro para contemplar y no para constatar" (Marion, 2013a, p. 71). Desde esta perspectiva, el cuadro sólo aparece en la estricta medida en que rehúsa y se libera de la subsistencia originaria de objeto.

En segundo lugar, el cuadro parece reducirse al útil, o sea, al objeto manejable y utilizable. De este modo, el cuadro se encuentra sometido a una determinación: como objeto de goce estético, como objeto de placer para la mirada que viéndolo lo maneja y lo hace funcionar, como objeto de evaluación o de juicio que un vendedor maneja y hace funcionar vendiéndolo, comprándolo o sometiéndolo a un juicio teórico y formal. El cuadro, a título de útil, permanece manejado y reducido en cada uno de estos casos a una finalidad siguiendo un criterio preciso: el goce, el valor, el juicio y la doctrina.

Pero, según el pensamiento marioniano, la fenomenicidad del fenómeno cuadro no se reduce al útil, puesto que ninguno de estos criterios y determinaciones reconoce su carácter fundamental. Mientras que el útil no aparece jamás por sí mismo, sino que únicamente es reducido a un objeto manejable y utilizable con una finalidad determinada, el cuadro no se define según una finalidad, una utilidad o una manejabilidad, sino que aparece en y por sí mismo para dar a ver a la mirada tranquila del espectador todavía algo más que lo simple subsistente –marco,

[80] Supongamos la escena de nuestro cuadro: una casa de campo, con dos animales en la puerta, un hombre sentado en el porche y algunas piezas de caza sobre la mesa.

soporte, tela, superficie, etc.–. Es por ello por lo que Marion afirma que el fenómeno cuadro "se realiza en tanto que se manifiesta y en tanto que se manifiesta a partir de sí mismo" (Marion, 2013a, p. 72). Por consiguiente, el cuadro no aparece para servir a una finalidad sino para dar o hacerse ver.

En tercer y último lugar, el fenómeno cuadro parece reducirse a su carácter de ente, esto es, a su enticidad. Heidegger afirma en su conferencia *Der Ursprung des Kunstwerkes* que la esencia del arte consiste en manifestar la verdad del ente (Heidegger, 1977, p. 25 y p. 64). Asume sin ambigüedad que "la belleza es uno de los modos de presentarse la verdad como desocultamiento" (Heidegger, 1977, p. 44). En su opinión, la obra de arte se despliega a partir de su belleza propia con vistas a la manifestación de la enticidad. De este modo, lo bello obra para la manifestación del ente, puesto que la belleza sólo se cumple en la verdad del ente. Así, pues, la fenomenicidad de la belleza no es más que un pliegue o una simple modalidad de la fenomenicidad de la verdad del ente.

El filósofo francés critica a Heidegger que reduzca la fenomenicidad de lo bello a la fenomenicidad de la verdad de lo ente, en lugar de acceder a través de la fenomenicidad de lo bello a una fenomenicidad todavía más originaria, más radical y aún no conquistada como la fenomenicidad de lo dado. Según el pensamiento marioniano, el cuadro no aparece bello en la estricta medida en que es, sino que aparece bello porque se expone sin relación e independientemente de su enticidad. No se trata de ver el cuadro como cosa, es decir, como un útil manejable y utilizable, sino como sentido. Ver un cuadro, en la fenomenicidad propia de lo bello, consiste en "vivir" el sentido bello del cuadro, o sea, su aparecer bello. Ya dijimos que el cuadro no depende de la subsistencia para aparecer, puesto que éste se muestra independientemente de su carácter de cosa. Para Marion, "el cuadro, en tanto que apareciente, se muestra en consecuencia indiferente a las condiciones ónticas de su aparición, puesto que aparece (al menos de derecho, sino siempre de hecho) con la misma originariedad en sus reproducciones" (Marion, 2013a, p. 79). Por tanto, el cuadro aparece porque se expone para dar a ver a la mirada algo más que lo visible subsistente.

Pero ¿basta con exponer el cuadro a la mirada para verlo como tal? Desde una perspectiva marioniana, ver un cuadro no significa ver simplemente lo que es, esto es, ver una obra como un ente o un útil manejable y utilizable que se pone a disposición del goce, del deseo, del valor, del juicio, de la doctrina o de la información, sino que, por el contrario, ver un cuadro consiste en ver "el acontecimiento (*événement*) de su aparición en persona (*Selbstgegebenheit*): a la visibilidad óntica del cuadro se le añade entonces como una sobre-visibilidad, ónticamente indescriptible –su surgimiento–"(Marion, 2013a, p. 80). Por consiguiente, más que exponer el cuadro a la mirada, es la mirada la que se expone al cuadro, puesto que la iniciativa de este acontecimiento siempre proviene del cuadro mismo. Ver un cuadro consiste en ver y re-ver el acontecimiento de su aparición –su modo de aparecer–, el cual no tiene nada de óntico. El fenómeno cuadro no es, sino que aparece porque se expone.

Ahora bien, si el cuadro no aparece como un útil o un ente subsistente y, en consecuencia, su fenomenicidad no se reduce ni a su utilidad, ni a su enticidad, ni a su subsistencia, ¿qué es lo que aparece o se muestra realmente en el fenómeno cuadro? Ciertamente, cuando observamos los colores de un cuadro sólo vemos los objetos y los entes de aquello que el artista ha querido mostrar o hacer ver. Sin embargo, Marion sostiene que el fenómeno cuadro, al igual que cualquier otro fenómeno, no se presenta nunca como un objeto o un ente, sino que éste adviene mediante un acto a la visibilidad. Entonces, ¿qué es "lo que se da" ("*ce que cela donne*") en el cuadro más allá de sus componentes reales? Sin duda, el cuadro da su efecto, esto es, aquello que lo constituye, lo realiza, lo unifica, lo concreta y lo inscribe en la visibilidad.

No es la representación sumisa de la mirada de la conciencia la que hace aparecer el cuadro, sino el acontecimiento de su surgimiento, de su aparición, de su ascenso mismo a lo visible. Así, el efecto provoca lo visible en el cuadro, el ascenso de lo no-visto (*invu*) a lo visible, el acontecimiento de lo visible que adviene[81]. Por tanto, el efecto no sólo deja

[81] Lo no-visto (*invu*) indica lo todavía-no-visible. Esta noción es analizada por Marion en el ámbito estético en su obra *La croisée du visible*: "Con el cuadro, el pintor, como un alquimista, trasmuta en visible lo que sin él hubiera permanecido definitivamente invisible. A eso le

surgir el cuadro en cuanto tal sin reducirlo a la objetidad o enticidad, sino, además, "permite definir finalmente la fenomenicidad del cuadro, así pues, con él, de lo que se muestra en sí y a partir de sí" (Marion, 2013a, p. 85). De este modo, "el cuadro –y por él cualquier otro fenómeno en grados diferentes según cada caso– se reduce a su fenomenicidad última en tanto que da su efecto. Aparece en tanto que dado en el efecto que se da" (Marion, 2013a, p. 87). Se confirma aquí que la donación, y únicamente la donación, no sólo da vida a la reducción, sino, también, da la carga de fenomenicidad. Es decir, toda fenomenicidad está determinada por la donación.

Podemos concluir, por tanto, que el fenómeno cuadro no aparece en primer lugar ni meramente como un objeto o como un ente, sino que aparece ante todo y principalmente como dado. El cuadro no sólo no se reduce a la objetidad o a la enticidad, sino que éste aparece precisamente porque ya originariamente se encuentra dado a la visibilidad de la mirada del espectador.

3. LA ASCENSO DE LO NO-VISTO A LO VISIBLE

Todo objeto común aparece en tanto que su donación reducida se transmuta en fenomenicidad visible. Ahora bien, el aparecer objetual del mundo físico-natural se compone de presentación y apresentación: la presentación –presencia– contemporaliza con la apresentación –ausencia– (Marion, 2010a, p. 78 y p. 131). La visibilidad de un objeto común siempre vela y

---

llamaremos lo *no*-visto. Lo no-visto no se ha visto […] Lo no-visto depende ciertamente de lo invisible, pero no se confunde con él, puesto que puede transgredirlo para devenir precisamente visible […] Lo no-visto, invisible solamente provisional, ejerce toda su exigencia de visibilidad para, a veces por la fuerza, irrumpir. Lo no-visto no deja de surgir incesantemente en lo visible. Tiende hacia él con todo su deseo, como torturado por el exceso de gloria que sabe poder ofrecer a la mirada. A la espera y con el deseo de aparecer, lo no-visto sigue siento, en cuanto tal, no-visto –al menos hasta que un proceso de formación lo ponga en escena–" (Marion, 2013b, p. 51). Véase, también: "He aquí pues el cuadro, desnudo. No da a ver ningún objeto, sino que respira la distancia, en él mismo, de los ectipos con respecto al fondo. Así, imprime en nuestra mirada su propio movimiento como la imprescriptible condición para poder, justamente, seguir con la mirada el ascenso, en él mismo, de lo no-visto a lo visible. Estrictamente hablando, el cuadro no da nada –ni objeto, ni cosa, ni ningún otro sí mismo– que podamos mirar (*regarder*), nada que fijar (*garder*) con la mirada" (Marion, 2013b, p. 79).

desvela una cierta invisibilidad –ausencia, no-visto–, incluso cuando su constitución y su reducción a lo dado sea obvia. De hecho, todo fenómeno constituido en visible suscita oscuramente lo no-visto.

Tres son las insuficiencias de lo visible que nos permiten constatarlo. La primera insuficiencia, según el espacio, constata que la totalidad de un objeto vuelto visible únicamente puede reconstruirse a partir de una sucesión de esbozos frecuentemente apresentados –no presentes–[82]. Lo visible se revela constreñido a la finitud, o sea, lo visible como invisible o no-visto por defecto.

La segunda insuficiencia, según la temporalidad, confirma que la carga de lo no-visto en el ascenso del fenómeno a lo visible permanece reproducida e incluso agravada por la dilación temporal de la constitución. Esta dilación obliga a la mirada fenomenológica a pasar continuamente de una vivencia a otra, al menos por tres razones: primero, porque toda constitución se ve abocada a reconocer que su objeto posee un carácter indefinido. Es necesario aprender a ver el objeto como tal, ya que para ver todas sus caras lleva tiempo; segundo, porque todo objeto que se muestra debe también temporalizarse. Sin embargo, el objeto mismo cambia, puesto que no se da más que en vivencias evolutivas. No podemos tener jamás dos veces la misma vivencia de objeto; tercero, porque toda constitución brota y depende de la impresión original. De ésta surge el primer presente, ya sea en tanto que hecho consumado o en tanto que esbozo visible.

La tercera insuficiencia, según la constitución, corrobora que lo dado en un fenómeno del tipo del objeto vela los destellos de otras epifanías posibles. El fenómeno constituido alcanza lo visible reprimiendo lo no-visto. Experimentamos la incomposibilidad de la multitud de esbozos, la indefinición de las vivencias dadas dependientes de la impresión original y la pluralidad irreconciliable de las miras intencionales. De ahí que podamos afirmar que todo lo que se da no puede siempre mostrarse.

---

[82] Pongamos el ejemplo de un edificio que no conseguimos nunca verlo en su totalidad, puesto que no logramos jamás ver todas sus fachadas al mismo tiempo. Sólo vemos uno o dos de sus lados, mientras que los otros permanecen invisibles –no-vistos–. Ningún objeto del mundo físico-natural puede aparecerme en su totalidad simultáneamente.

La constitución de los fenómenos vistos aumenta, en fenomenología, el velo de lo no-visto.

Estas tres insuficiencias nos permiten clarificar lo que no entra en lo visible. Lo no-visto indica lo todavía-no-visible, lo que no consigue o aún no puede conseguir la visibilidad, aunque siempre de un modo provisional, ya que podría de derecho experimentar el ascenso de lo no-visto a lo visible –siempre que un proceso de formación lo ponga en escena–. Por tanto, la fenomenicidad visible del fenómeno del tipo del objeto suscita cuando es alcanzada por constitución un halo de no-visto. La constitución se restringe pues al objeto, puesto que la fenomenicidad se concentra sobre él. Sin embargo, son dos los límites inquebrantables que impone el objeto a la fenomenicidad: primero, la propia finitud de éste excluye inevitablemente la infinitud de todas las vivencias, la multiplicidad de esbozos y la pluralidad de miras; segundo, impone en él mismo la finitud de la intuición. En palabras del filósofo francés, "toda constitución fenomenológica sólo produce un visible mostrando otro tanto de no-visto" (Marion, 2010a, p. 138).

Ahora bien, ¿podríamos establecer una relación entre el término marioniano "no-visto" y la enigmática fórmula heideggeriana "fenomenología de lo inaparente"? Ciertamente, Marion no tiene la pretensión de reconocer la ambición ni asumir el riesgo de una "fenomenología de lo inaparente", ya que ésta "implicaría un rebasamiento de la fenomenología misma más allá de la diferencia entre sujeto y objeto, noesis y noema, intencionalidad y constitución, a saber, más allá de la reducción" (Marion, 2010a, pp. 138-139). Por consiguiente, "¿qué invisible –qué modo de invisibilidad– hace posible la asignación de lo no-visto a lo visible y, de este modo, lo visible mismo?" (Marion, 2010a, p. 140).

El filósofo francés trata de hacer justicia a un invisible que no se reduzca, sino que, por el contrario, se distinga y preserve lo no-visto. En su opinión, lo no-visto resulta porque la intencionalidad del objeto no logra dar sentido a todas las vivencias y esbozos que le son dados. La constitución objetual se ve obligada, por tanto, a discernir, a elegir y a excluir una parte considerable de la intuición que le concierne al objeto. La penuria de intuición más que debilitar le asegura a la constitución del objeto una considerable certeza y permanencia, ya que cuantas

menos vivencias requiera un objeto antes podrá la intención encontrar su confirmación. Esta es la razón por la que las ciencias y la metafísica han privilegiado siempre los fenómenos pobres en intuición, tales como las idealidades matemáticas o los enunciados lógicos, y los fenómenos de derecho común, tales como los fenómenos del tipo del objeto que dependen de la enticidad, incluso de una enticidad no objetivable. En todos estos fenómenos débiles, la intuición permanece más acá de la intención. De este modo, Marion afirma que "la visibilidad de los objetos y, por tanto, el privilegio de sus principios aumenta en la medida de lo no-visto que dejan tras sí" (Marion, 2010a, p. 141).

Su pretensión consiste en acceder y justificar fenomenológicamente tal invisible. Es por ello por lo que trata de vislumbrar otro tipo de fenómenos, más allá de los fenómenos pobres o comunes, en los que ciertamente permanezca la dualidad entre intuición e intención –significación– y la correlación entre noesis y noema, pero donde la intuición exceda todo aquello que el concepto pueda prever y mostrar de él. Estos fenómenos son los que el filósofo francés denomina fenómenos saturados o paradojas. En estas paradojas saturadas, "la constitución encuentra una donación intuitiva tal que no puede conferirles a cambio una significación unívoca; ella [la constitución] debe dejarse desbordar por varias significaciones o una infinitud de sentidos legítimos y rigurosos, sin lograr ni unificarlos ni organizarlos" (Marion, 2010a, p. 141).

4. EL ÍDOLO DEL CUADRO COMO FENÓMENO SATURADO

La segunda figura del fenómeno saturado es el ídolo (*idole*). Éste satura desmesuradamente la magnitud intensiva –la cualidad– supuestamente finita del fenómeno. La intuición saturante que da este fenómeno saturado alcanza una magnitud intensiva desmesurada y, en consecuencia, insoportable. Es por ello por lo que nuestra mirada finita y limitada no puede soportar el deslumbramiento de la magnitud intensiva de la intuición. De este modo, el ídolo no puede ser constituido bajo el modo de un objeto, ya que "a su intuición, siempre le falta el concepto" (Marion, 2013a, p. 378).

Marion describe este fenómeno saturado a partir del cuadro, lo que nos introduce directamente en la problemática de la pintura y de la imagen. Antes de adentrarnos en esta cuestión, debemos establecer una doble diferenciación entre "ver" y "mirar" y entre "parecido" y "original". Respecto a la primera distinción, debemos indicar que lo visible se desvela siempre ahí, brillante, preparado. Nos obsesiona porque nos envuelve, nos asedia, allá donde quiera que vaya me rodea. Lo visible siempre ejerce su imperio sobre nosotros, e incluso cuando éste pudiera faltar física y ónticamente[83]. Así, pues, se nos impone una diferencia entre "ver" y "mirar". Ver significa simplemente exponerse a la invasión de lo visible. Para ello no se exige ninguna elección ni decisión, basta con tener ojos y exponerse a la mera visibilidad. Mirar, en cambio, no sólo exige discernir lo visible de sí mismo –es necesaria una elección y decisión–, sino, también, apuntar a objetivos, identificarlos, verlos resaltar. Mirar significa guardar con la mirada, custodiar con la vista el flujo de lo visible. El que ve no se detiene jamás sobre tal o cual figura, objeto, movimiento o detalle, se conforma con la cuasi-pasividad de la recepción, mientras que el que mira realiza una actividad de construcción (Marion, 2010a, pp. 69-70 y p. 145). Cuando miramos no estamos sino cortando el flujo de la visibilidad que se nos da, según las categorías y fronteras que nosotros mismos le imponemos. En definitiva, se trata de enmarcar –gestionar– el exceso de lo visible en el marco que impone la inspección de nuestra mirada.

Respecto a la segunda diferenciación, el "parecido" se distingue del "original" en tanto que le roba a éste toda la admiración[84]. No se trata

[83] El filósofo francés pone aquí el ejemplo de la ceguera. Aun cuando un hombre sea ciego de nacimiento se obstinará por querer ver todavía. Éste no dejará de intentar reconstruir por medios naturales o tecnológicos una cuasi-visión. Una visión que sin ser sentible es intelectualizada y, quizás, por ser mejor ejecutada y querida –obstinada– es más poderosa que la visión sensible y natural.

[84] Según la interpretación marioniana, debemos entender el término "parecido" como aquello que difiere del "original". Dicho término no designa aquí una relación entre la "copia" y el "original", sino que él mismo se constituye como uno de los términos de la relación –el "parecido" se distingue completamente del "original", ya que aquél no es una mera reproducción de éste–. Así expresa Pascal la admiración que despierta el "parecido" sobre el "original": "¡Qué vanidad la pintura que atrae la atención por la semejanza de las cosas de las que casi no se admiran los originales!" (Pascal, 1966, § 40, p. 54). En cambio, según la filosofía platónica, más que centrar toda nuestra atención sobre la cosa pintada –la copia o reproducción–,

de una simple reproducción que viene a doblar o duplicar el "original", sino que, por el contrario, irradia un brillo tan inmenso que sobrepasa el "original". No sólo provoca más visión, sino, además, convoca a la mirada. Toda la admiración se concentra, por tanto, sobre el "parecido", que va a convertirse ahora en el "original". Según el pensamiento marioniano, la pintura plasma paradigmáticamente este desplazamiento: la admiración no va a concentrar en adelante la atención de la mirada sobre el original óntico del mundo físico-natural, sino, más bien, sobre el original fenomenal. Éste se olvida del original óntico, puesto que éste se convierte en inútil, sólo nos distrae de la perfecta apariencia. Ésta olvidará ella misma su origen para no remitir más que a sí misma. Por consiguiente, la admiración se fija sobre lo que sólo puede detenerla, para fijar a continuación la atención de la mirada sobre la apariencia (Marion, 2010a, p. 73).

Ahora bien, la pintura no duplica o modifica la fenomenicidad del original, sino, por el contrario, produce el aparecer –la fenomenicidad– de una pura apariencia. Surge lo que Marion va a denominar el ídolo, esto es, "el primer visible que la vista no puede traspasar ni abandonar, porque satura y acapara toda su admiración" (Marion, 2010a, p. 75). Este primer visible infranqueable –el ídolo– va a determinar entonces nuestra mirada, o sea, va a definir el alcance de todas nuestras intenciones, lo que ambicionamos y deseamos ver (Marion, 2010a, pp. 75-76; 2013a, p. 376; 2013c, pp. 18-23). No sólo va a mostrar lo que da a mirar, sino, también, va a fijar la medida de esa mirada. Va a establecer el *máximum* que yo puedo soportar de fenomenicidad, esto es, el nivel máximo de intensidad intuitiva que puede soportar mi mirada de lo visible sin desfallecer por su deslumbramiento.

Pero ¿cómo puede la pintura apropiarse de la fenomenicidad? En opinión del filósofo francés, la experiencia natural debe ceder ante el ídolo pintado, ya que aquella aparece menos de lo que éste está autorizado a aparecer. Puede decirse que el cuadro suprime la falta de aparición del

---

deberíamos concentrarla, primeramente, sobre la cosa material –el objeto que sirve de modelo al pintor– y, finalmente, sobre todo, en la idea inmutable y eterna que sostiene a una y otra –el verdadero modelo o paradigma para el sabio– (Platón, 2003, 597 a-e).

“original”, que impedía a la apariencia mostrarse como un ídolo. Tomemos de nuevo el ejemplo corriente de un edificio. Cuando lo observamos, ciertamente, no conseguimos verlo en su totalidad. Sólo vemos una o dos de sus fachadas. Podemos asumir que las otras caras están ahí dadas, pero para verlas debemos desplazarnos, quedando las otras nuevamente invisibles. Nunca logramos ver todas sus caras a la misma vez, por lo que no vemos la totalidad de eso que se nos da como un objeto. Es por ello por lo que Marion afirma que los objetos físicos –los originales– nunca aparecen plenamente, puesto que su visibilidad momentánea siempre guarda una sombra. De este modo, “todo aparecer en el mundo se compone de presentación y apresentación, obliga a la presentación a contemporalizar con la apresentación, la presencia con la ausencia” (Marion, 2010a, p. 78).

Sin embargo, según la interpretación marioniana, esto no sucede así en el caso del cuadro. En su opinión, éste no presenta ya ciertas superficies presentables de un simple objeto del mundo físico-natural, sino, por el contrario, reduce el objeto a lo presentable en sí. Lo apresentado –la ausencia– tiende a desaparecer para abrirse enteramente a lo presente –la presencia–. No sólo excluye de sí todo lo apresentable, sino, además, deshace el objeto para reducirlo a lo puro visible sin resto. El cuadro queda, por tanto, reducido a lo visible enteramente presentado. En consecuencia, el cuadro alcanza una intensidad tan sumamente fuerte que satura –excede– toda la capacidad de mi mirada. En primer lugar, porque se presenta con una fuerza tan brutal que capta y embarga toda nuestra admiración, permaneciendo ésta saturada por lo visible ya ahí en el cuadro. En segundo lugar, porque cuando miramos un cuadro no vemos los objetos físico-naturales en sí mismos, sino, más bien, la visión e intencionalidad del autor. El cuadro no revela ninguna objetidad o enticidad, ya que no aparece como un objeto subsistente (Marion, 2013a, pp. 69-70). En tercer lugar, porque todo lo que hay que ver ya está ahí representado. En la pintura, todo lo que se da se ve, y viceversa, todo lo que se ve se da. En cuarto y último lugar, porque elimina toda decepción que pudiera sufrir nuestra mirada. Todo lo presentado por el cuadro está ahí para verlo, ya nada se mantiene oculto, refugiado en la ausencia de la apresentación.

Así, pues, el marco de la pintura se erige como una muralla de confinamiento, o sea, como una caja blindada en donde el cuadro alcanza el nivel más alto posible de saturación que nuestra mirada puede soportar de lo visible. Ésta llega a ser realmente insostenible e insoportable. El filósofo francés afirma que el cuadro es "el espacio no físico en el que sólo lo visible reina, abole lo no-visto (lo invisible por defecto) y reduce el fenómeno a la visibilidad pura" (Marion, 2010a, p. 84). Es por ello por lo que el cuadro reduce completamente lo fenomenal a lo visible, o sea, reduce –bajo el régimen del ídolo– todo lo que se da a lo que se muestra –aparece–.

Ahora bien, elevar lo visible al rango del ídolo, entraña una serie de consecuencias paradójicas. En primer lugar, el cuadro adquiere el rango de un no-visto, que produce –y se convierte en– un visible que hasta entonces no había sido visto nunca por nadie con anterioridad y que aparece ahora como lo más apareciente posible e insoportable por su brillo. En segundo lugar, el cuadro desborda su visibilidad, ya que no podemos verlo nunca de una vez por todas, sino que, por el contrario, nos exige volver a verlo nuevamente en intervalos regulares para que nos aparezca. En tercer lugar, la excelencia de la fenomenicidad del cuadro –a título de ídolo– exige un sin fin de miradas, pues en cada una de ellas se produce un encuentro nuevo, único, imprevisible, irrepetible e insustituible. Nuestra propia mirada será diferente cada vez que miremos un cuadro, ya que éste no se muestra jamás como un objeto acabado, cerrado y exhaustivamente visto. En cuarto y último lugar, el cuadro no es un objeto que permanezca ubicado ahí frente a nosotros, sino, más bien, somos nosotros lo que permanecemos ubicados frente a él, o mejor aún, absortos en él (Marion, 2010a, pp. 86-87; 2013a, pp. 376-377). Definitivamente, "el ídolo surge ante nosotros, silencioso, irresistible, adorable" (Marion, 2010a, p. 93).

Una vez descrito el fenómeno saturado del ídolo, nos proponemos establecer un vínculo entre la primera figura de saturación –el acontecimiento– y esta segunda –el ídolo–. Sin duda, podemos afirmar con rotundidad la acontecimentalidad (*événementialité*) del cuadro, ya que cumple todas las características del acontecimiento. Aun cuando un cuadro como tal sea reproducible o restaurado, lo visible en él no

aparece en y como su subsistencia, sino que es precisamente en la medida en que se desvincula de ella como brota la nueva visibilidad de la obra. Esta nueva visibilidad, que consiste cabalmente en "hacer ver" y "querer ver", no está originada por la subsistencia de los materiales sino por la puesta en escena en la obra. El cuadro sólo conquista su fenomenicidad sobrepasando el material subsistente. De ahí que para ver un cuadro en cuanto tal debamos considerarlo como la pura aparición de sí mismo que se da a contemplar.

La demasía de visibilidad pura que da el cuadro no puede jamás reproducirse. La mirada del sujeto se descubre sobreexcedida por el exceso de lo visible. Así, pues, el fenómeno cuadro acontece, adviene e irrumpe en la mirada del sujeto como un acontecimiento único, imprevisible, irrepetible e insustituible. Su arribo (*arrivage*) será siempre único e imprevisible en cada una de las veces en las que veamos y volvamos a ver el exceso de visibilidad pura que nos da lo visible del cuadro (Marion, 2013a, p. 377).

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Como ya indicamos al comienzo de este ensayo, nuestra pretensión consiste en mostrar la conexión existente entre fenomenología y arte –concretamente, nos referimos al arte pictórico–, en tanto que ambos intentan "liberar la posibilidad del aparecer como tal" (Marion, 2010b, p. 43). Encontramos en la reflexión marioniana acerca del fenómeno saturado del ídolo una novedosa aportación que nos permite fijar esta proximidad. Sin duda, el carácter metódico de la fenomenología tiene por finalidad hacer presente el *aparecer* de lo apareciente que de otro modo permanecería hundido y no-visto (*invu*) en la actitud natural y cotidiana. Pero ¿acaso no tiene también la pintura el propósito de conducir al claro del *aparecer* mismo? O mejor aún, ¿no pretende el artista captar el *aparecer* y el surgir de las cosas en la sorpresa de ver, esto es, en la sorpresa que se apodera del ver y en la que éste –el ver– se descubre al encuentro con las cosas y su nacimiento?

A nuestro juicio, fenomenología y arte pictórico coinciden al menos en cuatro aspectos fundamentales. El primer punto de encuentro se halla

respecto a su objetivo fundamental que no es otro que dar cuenta del *aparecer* mismo de las cosas y del fondo –horizonte– a partir del cual aparecen: lo abierto, el mundo, la donación[85], etc. Es por ello por lo que la fenomenología y la pintura se disponen a ser sorprendidas por las cosas en sí tal y como advienen, antes y contra toda espera. Ponen en obra una visibilidad que no espera su cumplimiento.

Un segundo punto de unión entre fenomenología y pintura lo encontramos en que sus objetos –en un sentido muy amplio– no les son dados de antemano, ni de un modo transparente ni aún menos como hechos presentes. Es necesario que se esfuercen en hacer aparecer la cosa en sí o el fenómeno puro al cual nos invitan a volver. De hecho, nos atrevemos a afirmar que la fenomenología y la pintura se vuelven totalmente necesarios, puesto que, por un lado, los fenómenos no son dados de *antemano*, y por otro lado, únicamente la fenomenología y el arte pictórico pueden hacer presente lo que de otro modo permanecería no-visto. De ahí que paradójicamente no haya fenomenología más que de lo inaparente[86]. Ahora bien, tanto la fenomenología como la pintura "no reenvía[n] a ningún «trasmundo» sino solamente a la inapariencia que reside *en* todo aparecer, al *acontecimiento* mismo de la aparición y de la donación del ser" (Dastur, 2018, p. 217)[87].

Un tercer punto de confluencia reside en que tanto la fenomenología como la pintura no se dirigen a objetos, sino, por el contrario, hacia las cosas en sí tomadas en su dimensión acontecimental. Tomarlas como acontecimientos exige reconocer que su arribo no depende de ninguna operación subjetiva constituyente *a priori*. En la pintura –e, igualmente, en la fenomenología– el *ego* permanece depuesto de su poder de constitución en pos del aparecer sorpresivo que toma de improviso tanto al

---

[85] Marion señala la donación absoluta como la instancia última que debería operar como único horizonte en la fenomenología –si es que el término "horizonte", en su sentido husserliano, es aún aplicable– (Marion, 2012, pp. 18-19).

[86] Para a esta cuestión, consúltese: Dastur, 2018, pp. 209-219 e Inverso, 2019, pp. 177-326.

[87] Cabe recordar aquí que Martin Heidegger en el § 7 de *Sein und Zeit* interrogándose acerca del fenómeno ya señala que éste es lo manifiesto, la apariencia, mientras que el aparecer es lo que no se muestra y, sin embargo, el no mostrarse es lo propio del ser. A este respecto, véase: Heidegger, 1993, pp. 27-39.

sujeto que pinta como al que mira. La *epojé* pictórica cobra aquí todo su sentido (Marion, 2014, pp. 94-95). De este modo, "el pintor no pinta para hacer progresar la pintura, sino para «realizarla». La «realización» de la pintura es precisamente lo que queda, lo que resulta de la *epojé* pictórica en tanto que «suspensión de toda posición de existencia» objetiva como subjetiva" (Escoubas, 2011, p. 106). Así, pues, la mirada pictórica busca reconocerse hundida en el mundo abierto por la pintura. La mirada aquí comprometida, tanto la del pintor como la del espectador, no está dirigida intencional o pragmáticamente hacia las cosas del entorno, sino, más bien, está dispuesta hacia éstas para dejarse enseñar por su arribo. Se trata de una mirada que se ha desprendido de su carga subjetiva y de su poder de constitución.

Un cuarto y último punto de conexión entre fenomenología y pintura radica en que ambas suspenden toda posible perspectiva porque suprimen la posibilidad de la apresentación de la cosa. Así, el aparecer de la cosa pintada se impone al punto de invertir la dirección de la mirada. De hecho, cuando se trata de verdaderas obras de arte, éstas imponen su mirada sobre el espectador, e incluso, antes de ser pintadas, sobre la del pintor. La visibilidad pura que nos da lo visible del cuadro se impone poniendo ella misma en cuestión a quien mira y desarmando toda posible mirada objetivadora y utilitaria. Es por ello por lo que Marion afirma que "lo visible no rompe solamente el espectáculo pintado, sino que encierra al espectador, visto por la luz más de lo que él la ve" (Marion, 2010a, p. 80). Nos atrevemos defender que el fenomenólogo y el pintor operan una reducción del objeto y nos confrontan tan sólo con la cosa en su presentación. Esta es la razón por la que no vemos ni un objeto ni un ente, sino aquello que se da y aparece. La maestría del fenomenólogo y del pintor no consiste tanto dominar lo visible como en "hacer aparecer", "hacer ver" o mostrar lo visible de la obra que se da.

En definitiva, pensamos que a partir del pensamiento fenomenológico del filósofo francés se puede defender claramente una conexión entre fenomenología y arte pictórico. Sin duda, la pintura nos posibilita poner en práctica las premisas de la fenomenología de la donación marioniana prolongando su indagación radical en las fronteras de la fenomenicidad. Recordemos que para Marion "en fenomenología, la más mínima

posibilidad obliga" (Marion, 1992, p. 105). Asimismo, creemos que este ensayo fenomenológico puede enriquecer, redimensionar y ampliar los "estrechos límites" de la aproximación estética.

6. REFERENCIAS

Dastur, F. (2005). À la naissance des choses. Art, poésie et philosophie. Encre Marine

Dastur, F. (2018). Figures du néant et de la négation entre orient et occident. Encre Marine

Escoubas, É. (2011). L'espace pictural. Encre Marine

Heidegger, M. (1977). Der Ursprung des Kunstwerkes. En Holzwege, GA. 5, (pp. 1-74). Vittorio Klostermann

Heidegger, M. (1993). Sein und Zeit. Max Niemeyer

Husserl, E. (2017). Carta de Edmund Husserl a von Hofmannsthal. Areté, vol. 29, nº. 2, pp. 427-430

Inverso, H. (2019). Fenomenología de lo inaparente. Prometeo

Klee, P. (1920). Schöpferische Konfession. En K. Edschmid (Hrsg.), Tribüne der Kunst und der Zeit. Eine Schriftensammlung, Band XIII. Erich Reib verlag

Maldiney, H. (2012). Regard parole espace. Cerf

Marion, J.-L. (1992). Le phénomène saturé. En Phénoménologie et théologie (pp. 79-128). Criterion

Marion, J.-L. (2010a). De surcroît. Etudes sur les phénomènes saturés. PUF

Marion, J.-L. (2010b). Le visible et le révélé. Cerf

Marion, J.-L. (2012). Figures de la phénoménologie. Husserl, Heidegger, Levinas, Derrida, Henry. Vrin

Marion, J.-L. (2013a). Étant donné. Essai d'une phénoménologie de la donation. PUF

Marion, J.-L. (2013b). La croisée du visible. PUF

Marion, J.-L. (2013c). Dieu sans l'être. PUF

Marion, J.-L. (2014). Courbet ou la peinture à l'œil. Flammarion

Pascal, B. (1966). Pensées. Seuil

Platón. (2003). La república. Gredos

LA PARTICIPACIÓN DE LA BANDA SONORA MUSICAL EN LAS REPRESENTACIONES DE LA INFANCIA EN LA TRANSICIÓN ESPAÑOLA, A TRAVÉS DE *CRÍA CUERVOS* Y *EL ESPÍRITU DE LA COLMENA*

DIANA DÍAZ GONZÁLEZ
Universidad de Oviedo

1. INTRODUCCIÓN

Las películas en las que nos centramos en esta investigación, *Cría Cuervos* (Carlos Saura, 1976) y *El espíritu de la colmena* (Víctor Erice, 1973), se han incluido como ejemplos de cine de autor en la España de la transición hacia la democracia, valorando en relación a ello el carácter transnacional de estos filmes centrados en la infancia o en los niños y niñas, los cuales articulan conceptos como el paso del tiempo, la identidad humana o la primacía de la imaginación en el discurso cinematográfico (véanse Hogan (2018), Costas López (2021) y Weng (2016), entre otros). Al mismo tiempo, estudiosos como D'Lugo y Smith (2012) han valorado las conexiones de estos filmes con el cine de arte y ensayo, que emplea nociones subjetivas o expresivas del realismo, a través de personajes contradictorios.

Es interesante como éstos y otros autores y autoras recogen esta perspectiva transnacional que desarrolla más extensamente Sarah Wright (2013), mientras la autora pone en valor la continuidad de la presencia de los niños y niñas como protagonistas en el cine español. Así, Wright desarrolla la idea de una concepción del cuerpo infantil en la pantalla como *memoria prostética*, remitiendo a las teorías de Landsberg (1997), sobre cómo las tecnologías culturales de masas permiten a los individuos experimentar acontecimientos como si fueran recuerdos propios, aun sin ser éstos vividos en forma personal o experiencial. De este

modo, la representación infantil en el cine funcionaría como una memoria implantada, útil para articular discursos del pasado con repercusión en el presente y también en el fututo.

Hay que considerar que la presencia de la infancia en el cine se trata de un tema que rastreamos desde la década de 1990 en publicaciones internacionales sobre cine español, que integran, entre otros, los casos de los filmes que aquí tratamos. Esto, con atención crítica, para centrarse en aspectos políticos, históricos, psicológicos y formales, según el análisis de los textos fílmicos y conectando con el desarrollo de los *children studies* en el ámbito anglosajón, en el área de las humanidades y los estudios culturales. Así, otro estudio fundamental para esta investigación ha sido el libro de Hogan (2018), tratando la continuidad de la utilización política de la figura infantil en el cine español y cómo las películas protagonizadas por niños y niñas, según cada género cinematográfico, elaboran el concepto de infancia para definir retrospectivamente la nación y su futuro.

Con lo dicho, en esta investigación nos interesó también la línea de Marsha Kinder (1993) –que luego recupera en parte Wright (2013)–, en tanto trata sobre la preocupación social y política de los autores del cine de la Transición española, a través de tensiones no resueltas en películas que se vinculan con un pasado traumático de España. Esto, dado que la transmisión de la memoria se demuestra a través de la evocación de los materno o las relaciones parentales, mientras se confrontan el mundo adulto y el infantil, como observamos en *Cría Cuervos* y en *El espíritu de la colmena*, con el protagonismo de la actriz Ana Torrent. Esta confrontación entre ambos mundos en juego ha sido transitada por otros autores como Laínez (1998), en lo que respecta a la película de Erice.

En cualquier caso, llama la atención esta revisión de relaciones parentales frente a los argumentos del cine con niño del cine español de los sesenta; donde el o la protagonista sufre de la pérdida o descuido por parte de alguno de sus progenitores, y soluciona algún problema de manera altruista, valiéndose de sus habilidades personales y artísticas. Así se ha analizado en películas musicales de la década, de niños y niñas prodigio como Joselito o Marisol (Wright, 2013; Olarte, 2013; Díaz González, 2022 y 2023). En los casos de *Cría Cuervos* y de *El espíritu*

de la colmena los conflictos o la pérdida de los progenitores conllevan relaciones simbólicas y problemáticas con el entorno o con el orden establecido. No en vano, a este cine protagonizado por figuras infantiles, alejado de los modelos del cine con niño, como subgénero del cine musical español, se le ha llamado Nuevo cine con niño, también, por sus vinculaciones con el Nuevo Cine Español (Hogan, 2018). Como ejemplo, baste traer a este apartado las consideraciones simbólicas que apunta Wright (2013) en relación a la muerte del padre de la niña Ana en *Cría Cuervos*; como un momento catártico para la sociedad española ante la muerte de Franco; con la niña que se opone a besar por última vez a su padre durante el velatorio.

En este punto, recordemos que Saura rodaba *Cría Cuervos* pocos meses antes de la muerte del dictador Francisco Franco, y tres años antes Erice rodó *El espíritu de la colmena*. Se trata así de sendos filmes concebidos en un tiempo en el que el fin de la dictadura franquista estaba próximo, a las puertas de la Transición española, como un proceso de cambio político institucional que, como es sabido, comienza con la muerte de Franco en 1975, si bien el cambio sociológico se produce ya incluso desde la década anterior (Pinilla, 2021). Recordemos que en 1972 el General Franco, con 80 años de edad, dejaba la Presidencia del Gobierno a cargo del almirante Luis Carrero Blanco, que un año después era asesinado a manos del grupo separatista y terrorista Euskadi Ta Askatasuna (ETA). El mismo día del atentado comenzaba el llamado Proceso 1001 al sindicato de Comisiones Obreras, que puso bajo el foco internacional la represión franquista, con las condenas de los "Diez de Carabanchel", para impulsar la solidaridad con el movimiento obrero también fuera de España (Del Campo Urbano, 2015).

En suma, las películas a las que dedicamos esta publicación articulan una serie de códigos en el discurso audiovisual que permiten identificar un pasado común, cuya recuperación es importante para el individuo y para la colectividad; para generaciones no solo de la época, sino futuras. Las vivencias de la niña protagonista, con sus recuerdos sobrevenidos, que resultan traumáticos, representan la psique de una generación reprimida por la dictadura, que encara una época nueva que ha de venir, asimilando los sucesos de la infancia.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo de este trabajo consiste en estudiar cómo la banda sonora musical colabora en el discurso audiovisual, en una posición crítica hacia la tradición española. Ello, considerando cómo la figura infantil representa ese afán de rebasar una época traumática de la historia española, a la luz de la literatura académica sobre ello publicada. En este sentido, es necesario valorar las categorías y funciones de la música en la banda sonora, considerando las resignificaciones de repertorios, que se insertan en dos filmes con bandas sonoras diferenciadas. No en vano, se trata de sendas películas que promueven la reflexión del público en un momento de incertidumbre social y política. Como desarrolla Wright (2013), en estas cintas la infancia permite acceder al adulto al pasado, mientras cineastas como Saura y Erice interactúan y perciben ese pasado, planteando un debate en su época sobre la memoria, para la generación española contemporánea.

3. METODOLOGÍA

Siguiendo lo dicho, consideramos que el análisis de la música en la banda sonora puede contribuir a perfilar y clarificar los mensajes del discurso cinematográfico. Ello, siempre en relación con la imagen, mientras consideramos, principalmente, las funciones expresiva, narrativa, estructural y emocional de la banda sonora musical, siguiendo la clasificación propuesta, entre otros autores, por Fraile (2004) y Radigales (2016). Paralelamente, la revisión bibliográfica previa de trabajos internacionales sobre la presencia infantil en el cine de los sesenta y setenta en España ha sido fundamental, para armar el marco previo de investigación que sostiene este capítulo.

A saber, *Cría Cuervos* es un drama psicológico escrito y dirigido por Carlos Saura, 1976, con Geraldine Chaplin y las niñas Ana Torrent, Conchi Pérez y Maite Sánchez, como protagonistas. En un resumen de su sinopsis, Ana recuerda lo que ocurre veinte años atrás, en torno a la muerte de su padre. La niña cree tener el poder sobre la vida con un potente veneno, además de invocar la presencia de su madre fallecida.

Con ella revive durante la película una relación tierna a la vez que dominante.

En cuanto a *El Espíritu de la Colmena*, es un drama de 1973, reconocido en la filmografía de Víctor Erice. En su argumento, dos hermanas, Isabel (Isabel Tellería) y Ana (Ana Torrent), ven la película *Frankenstein*, de James Whale, en una sesión en su pequeño pueblo de Castilla, en tiempos de posguerra. La hermana más pequeña, Ana, queda impresionada con el filme, y llega a creer, por influencia de su hermana, que el monstruo está vivo y que se oculta cerca del pueblo.

4. RESULTADOS

En cuanto a la banda sonora musical de *Cría Cuervos*, observamos bastante tinta dedicada, en los estudios académicos, a la utilización y significación de la canción "Porque te vas" de Jeanette[88]. Ciertamente, esta canción pop, lanzada en 1974, centra la banda sonora musical de la película, y estamos de acuerdo con el análisis de Bloch-Robin (2021), en tanto que el personaje de la niña Ana se apropia de la canción, para revelar su interioridad, mediante una resemantización de la canción. Ello, a través de una asociación entre la voz infantil de Jeanette y el cuerpo de la niña, durante el momento de complicidad de las hermanas durante el baile (véase Figura 1). La canción nos permite percibir un dolor indecible, incluso inconsciente, que permanece oculto en las imágenes, también a través de la ingenuidad infantil, frente a lo que sucede en la familia. Se trata de un mundo hermético de relaciones entre adultos, que hace que el halo de misterio sobrepase no solo el ámbito infantil, también el de los adultos. "El sentido global del texto [de *El espíritu de la colmena*] como lectura o visión de una época fundamental del país irradia principalmente de los sentimientos de los padres, muyo mundo

[88] La canción de Jeanette recoge en su título y texto la afirmación "Porque te vas"; si bien, rítmicamente la canción sugiere la opción interrogativa, "Por qué te vas". Esta cuestión ha sido tratada por Bloch-Robin (2011) en su tesis doctoral, *Théorie et pratique de la musique vocale au cinéma: L'oeuvre de Carlos Saura*, considerando en esta sonoridad una ambigüedad muy sugerente que da lugar a interpretaciones también en el contexto de la película que tratamos.

cerrado y obsesivo supone la figuración más eficaz de la temporalidad histórica" (Lomillos, 1998, p. 58).

FIGURA 1. *Fotograma de Cría Cuervos, de la escena de los niños en su habitación mientras bailan al ritmo de la canción "Porque te vas" de Jeanette*

Fuente: http://thefilmexperience.net

Precisamente, estudios como los de Bloch-Robin (2021) y Wright (2021), entre otros, han considerado el tema de Jeanette representativo en la banda sonora musical de *Cría Cuervos*, como una esperanza de liberación y despertar de la sociedad española. Ello, frente a la pérdida de autoridad parental (o dictatorial, en su transformación semiótica mediante la asignación de referencias familiares) impuesta, cuando esta canción pasa de la música diegética a la extradiegética en el filme. No en vano, "Porque te vas" suena en la escena final de la película, de las niñas camino del colegio; o cuando salen de su casa, de su mundo cerrado, para acudir sin embargo a otro lugar cerrado, como el colegio católico en el que estudian las hermanas.

Paralelamente, hasta donde hemos investigado, menos se ha escrito en al ámbito académico acerca de la oposición de estilos en la banda sonora musical de *Cría Cuervos*. Ciertamente, es evidente que los aires renovados del pop, algo propio de la imagen moderna de la España del

desarrollismo –como han estudiado autoras como Fraile (2013, 2023)–, se contrapone en el filme con la copla, género vinculado con la historia cultural y política de nuestro país (Encabo y Matía Polo, 2020). A este respecto, la copla fue clave durante los años de la Guerra Civil española y también en la posguerra, tomando presencia en el cine y en el teatro, con un declive por la llegada de nuevos estilos sobre todo en la década de los sesenta. Esta oposición entre lo antiguo (pasado) y lo nuevo (moderno), también en lo que respecta a la banda sonora musical, representada por ejemplo en diferentes estilos musicales, no era así una novedad en el cine español llegados los setenta.

En este punto, quizá lo más interesante sería analizar la elección de la copla "¡Ay Maricruz!", según ha señalado Lomillos (2019). No en vano, "¡Ay Maricruz!" fue una copla muy popular durante el periodo republicano, difundida sobre todo por la artista Imperio Argentina[89]. La pieza habla de la belleza de una joven que enamora a un hombre y ella le jura su amor, pero después ella lo abandona y se arroja a los brazos de otros hombres. Se destaca así en el filme la utilización de esta copla en las escenas de Ana con su abuela, como remarca el recién citado autor. La copla se emplea en *Cría Cuervos* como música diegética y es compartida por mujeres cercanas a la niña protagonista (aunque de otras generaciones anteriores). Nos referimos a la criada Rosa, que canta también esta copla mientras limpia los cristales, al tiempo que en esta escena le revela a Ana lo mujeriego que era su padre –y siendo, Rosa misma, posible objetivo de infidelidad. Así también la abuela de Ana, muda, en silla de ruedas, quien revive su pasado a través de fotografías; fotografías éstas que no dejan de ser un misterio para la niña –relatos oficiales de la familia aparte–, que la expresión de la propia abuela parece poner en duda.

[89] Localizamos la grabación en disco de la copla interpretada por Imperio Argentina, en el registro de Odeón de referencia 203450, de 1935 (junto con la zambra "María Magdalena", en la cara A). El disco recoge como autores de los temas a S. Valverde, R. de León y M. Quiroga. Acompañaba a la artista la Orquesta Sevilla, dirigida por Joaquín Roberti. No obstante, un año antes "Ay Maricruz" fue grabada por vez primera por Estrellita Castro. Y el mismo año de 1934 había sido estrenada por Concha Piquer, que no llegó a realizar grabación.

Siguiendo a Lomillos (2019) parece la historia, la de la abuela, la historia de una mujer moderna y aventurera, independiente, aunque coartada por el matrimonio. En este sentido, cabe preguntarse si la elección de esta copla en la banda sonora musical (copla que Ana le pone a su abuela durante los momentos juntas) puede servir como identificación de esas mujeres en la película, como también la madre de Ana, oprimidas durante el franquismo. Consideremos, además, que esta copla fue modificada al ser grabada por Marifé de Triana[90]; si bien, actualmente se canta la primera versión previa a la censura, que fue la que interpretara Estrellita Castro, de nuevo con el verso: "y por jurarte yo eso, me diste en la boca un beso, que aún me quema, Maricruz". Consideremos que esta pieza destacada del cancionero popular ha sido versionada por múltiples artistas como Dolores Abril, Carlos Cano, Plácido Domingo, Javier Álvarez o Carlos Vargas.

Considerando el contraste de estilos musicales presente en la banda sonora musical de *Cría Cuervos*, hay que añadir la "Canción y Danza, nº 6" de Federico Mompou, con otra función significativa en el filme. Se trata de una de las trece canciones y danzas para piano que, desde 1921 compone Mompou, vinculadas al folclore catalán. Esta pieza, en contraste con otras de la misma colección, está teñida de cierta nostalgia o, como señalaban autores como Kastner (1947), de una sonoridad de lánguida tristeza. Es la música que toca la madre de Ana al piano: sintonía de una profesión abandonada, que podría haber sido liberadora para la mujer, como señala la Ana adulta durante la película. Esta pieza se escucha en los créditos iniciales del filme, durante el trayecto fotográfico por la vida de Ana. Siguiendo esta idea, la música de Mompou apoya la elipsis con función narrativa por la que Ana recuerda su encuentro con su madre en una noche de desvelo, en la que le toca esa pieza –la favorita de la niña– al piano, antes del regreso del padre a la casa. Recuerdos y sueños de la niña se entremezclan, cuando en la noche llama llorando a su madre fallecida, y acude su tía a consolarla.

[90] Así se recoge, al menos, en el disco de Columbia (referencia SCGE 80602) de 1962, que graba Marifé de Triana con orquesta, dirigida por el maestro Cisneros.

No en vano, la estructura del filme rompe una secuencia cronológica, entre el presente, el pasado y momentos aun anteriores, pero cercanos a 1975. Como señalan autores como Rocha de Luna (2012), ello representa la desorganización de ideas que tiene Ana de adulta y, más aún, los pensamientos confusos que tiene como niña. De este modo, esta falta de orden cronológico permite ver las dificultades de la protagonista para comprender lo que experimentaba en esos años de su infancia que, como explica Rocha de Luna, entre otros autores, corresponden al despertar de la curiosidad acerca de la sexualidad según las teorías psicoanalíticas.

En cuanto a *El espíritu de la colmena*, encontramos música de nueva creación y adaptaciones de canciones infantiles por Luis de Pablo. En este caso, la banda musical es extradiegética, a excepción de la melodía del reloj de mano del personaje de Fernando, que autores como Gavela Ramos (2011) ha conectado con personajes que encarnan "lo monstruoso", aunque no sean representados así en su exterior, pero sí al inferir algún tipo de miedo en las niñas. También resulta una excepción el "Zorongo gitano" que toca la madre al piano, tratándose de una de las canciones de Federico García Lorca que grabara La Argentinita (Encarnación López), como han explicado Ehrlich y García (2010). Se trata de una de las piezas populares españolas recogidas, armonizadas e interpretadas al piano por Federico García Lorca, que aparecía por vez primera en disco gramofónico publicada por La Voz de su Amo en 1931[91].

También en este filme, como en *Cría Cuervos*, encontramos dos mundos coexistentes: el adulto y el infantil, según han analizado autores como Sarah Thomas (2019) y también Laínez (1998), quien afirmaba encontrar "dos mundos que no tienen la misma escala de valores, que no tienen el mismo concepto de realidad y que no se rigen por las mismas pautas espacio-temporales" (p. 52). En este sentido, vemos también cómo Erice explora en *El Espíritu de la colmena* tanto el mundo

[91] Así se recoge en las notas de publicación del disco *Colección de canciones populares españolas* (Sonifolk, 1990), de acuerdo con el catálogo de la Biblioteca Nacional de España. Este disco recoge, entre otras, las canciones "Zorongo gitano", "Anda jaleo", "Sevillanas del siglo XVIII", "Los cuatro muleros", "Nana de Sevilla", "Romance pascual de los pelegrinitos", "En el Café de Chinitas", "Las morillas de Jaén", "Romance de los mozos de Monleón", "Las tres hojas", todas arregladas e interpretadas por García Lorca y con la voz de La Argentinita.

de la imaginación infantil, como las condiciones de alineación de la sociedad española tras la Guerra Civil. No en vano, como señaló el propio Erice, lo que le interesaba como cineasta era la forma de ver la realidad, primitiva e ingenua, desde la infancia (Barrera, 1998) (véase Figura 2).

FIGURA 2. *Fotograma de El espíritu de la colmena, de la escena de las niñas durante el visionado de la película Frankestein en su pueblo castellano, que marcará las vivencias de la pequeña Ana*

Fuente: https://elbarcodecristal.wordpress.com

En este sentido, es interesante analizar cómo las variaciones del tema "Vamos a contar mentiras", extraído de la conocida canción popular infantil, pueden añadir valor narrativo al desarrollo del filme. A la utilización de este tema se refieren autores como José Ángel Lázaro (2020), quien considera cómo la utilización de canciones infantiles sería una herramienta en el filme para dar sentido a la experiencia de Ana, la niña protagonista. No cabe duda que la banda sonora que firma Luis de Pablo bebe de la inspiración popular, mientras toman protagonismo la flauta y la guitarra en la instrumentación. Ambos instrumentos sostienen la aparición del tema basado en la canción "Vamos a contar mentiras", cuando las hermanas van a la casa en ruinas a buscar al monstruo, por iniciativa

de Isabel. Más adelante, la flauta desaparece, para volver a escuchar el tema solo en la guitarra, con otro tempo y registro, menos desenfadado, cuando Ana regresa sin compañía a la casa.

Cabría afirmar que la banda sonora musical de *El espíritu de la colmena* es eminentemente melódica, mientras se añaden matices enigmáticos con sonido fabricado, que potencian la inquietud y el misterio de escenas como la de Ana en la casa ruinosa, o durante sus salidas nocturnas en busca del monstruo. Al respecto, consideremos que ya en 1965 se había creado el Grupo Alea, primer estudio de música electroacústica español, dentro de las tendencias de la música de vanguardia que renuevan el panorama en Europa en la segunda mitad del siglo XX. Luis de Pablo, miembro de la Generación de 1951, fue el fundador de dicho Grupo, mientras compatibiliza, en los sesenta, el serialismo y la música aleatoria en sus composiciones (López Estelche, 2013).

Resulta de especial interés el amplio uso de la flauta en la banda sonora musical, conectando con el mundo infantil, pero también con escenas que protagonizan los personajes adultos, alrededor de la colmena. Cabe considerar vinculaciones descriptivas en el perfil de las melodías, así como una función expresiva para cierto ambiente pastoril, que deja entrever cierta inclinación impresionista. Además, hay que destacar la función estructural de la banda sonora para aportar continuidad entre escenas, como es el caso de la escena en que Ana se escapa de noche de su casa, y seguidamente la escena diurna del tren del que se escapa el soldado. La banda musical refuerza la relación de ambos hechos en el argumento; como si la petición de Ana a la luz de la luna tuviese su respuesta en la llegada inmediata del supuesto monstruo.

5. DISCUSIÓN

Siguiendo lo expuesto, queda abierta la posibilidad de relecturas de la copla "Ay Maricruz" en torno a los personajes adultos femeninos de *Cría Cuervos*, igual que numerosos autores han subrayado ya en el caso de la canción "Porque te vas", en apropiación de la niña protagonista de la película de Saura.

Asimismo, resulta interesante poner el interrogante sobre conclusiones aportadas por anteriores trabajos citados, acerca de la concepción del final de *Cría Cuervos*. Precisamente, el trayecto de las hermanas de casa al colegio –en plano picado, con inmensos carteles de anuncios–, hasta llegar a ese otro centro de formación en valores del nacional catolicismo, no deja de condicionar al espectador. Tras cierta sensación de libertad que podríamos experimentar al ver a las niñas abandonar la casa –con casi ninguna vía de escape personal, música aparte–, Saura devuelve a las hermanas a un centro con cierta sensación amarga de alineación. Así se percibe cuando la imagen de las niñas queda diluida entre todas las niñas que pasan frente a la cámara. Esta transición hacia el final conduce a preguntarnos sobre el mensaje del filme, en tanto si para el director primaría antes una sensación incierta, antes que esperanzadora, respecto al futuro del país que habría de llegar.

En el caso de *El Espíritu de la colmena*, cabe considerar aquí la valoración de Russell (2007), cuando el autor analiza la relación del espectador con Ana, cuya subjetividad como niña oscila entre el alineamiento y lo incuestionable para el espectador adulto; es decir, la mirada de la niña podría ser la mirada de la España de los setenta, que despierta de la realidad censurada de su existencia durante la dictadura. En este sentido, Ana pasaría de ser una espectadora pasiva a activa, mientras la película y la imaginación de la propia Ana avanzan, igual que realiza paralelamente la banda sonora musical. A este respecto, conviene recoger sin embargo algunas conclusiones de Rodríguez-Romaguera (2023), cuando hace un paralelismo entre los procesos de la mente infantil de una Ana que combina imágenes impresas ficticias con la realidad, para buscar una especie de placer instintivo e inmaduro ante lo peligroso; y una sociedad española que necesita transformarse, frente a su propia historia violenta.

6. CONCLUSIONES

Como hemos señalado anteriormente, *Cría Cuervos* y *El Espíritu de la colmena* son solo dos ejemplos de cómo en el cine la figura infantil puede representar, con apoyo de la banda sonora musical en los discursos cinematográficos, una época de la historia y la sociedad española.

Ello, mientras se promueve la reflexión del público en un momento de incertidumbre política, como fue la Transición española, y según transmite cada realizador a través de los contenidos, así como a través de las características formales y narrativas de los filmes.

Respecto a *Cría Cuervos*, hemos destacado la función significativa para el relato cinematográfico que tiene la canción "Porque te vas" de Jeanette, en tanto revela la interioridad del personaje protagonista de Ana. Asimismo, este tema pop funcionaría como representación de la esperanza de liberación y despertar de la sociedad española de mediados de los setenta, en los procesos de resemantización de la canción en la banda sonora musical. Paralelamente, la canción de Mompou cumpliría una función expresiva, así como identificativa del personaje de la madre de Ana, con el vínculo íntimo con su hija. Inclusive, una función de elipsis significativa, cuando Ana llama a su madre tras el sueño, pero no oímos su voz, adquiriendo la música un valor simbólico. Por último, en el contraste de estilos musicales que presenta el filme de Saura, se destaca la copla "Ay Maricruz" de época republicana, identificativa de las mujeres de anteriores generaciones a Ana, y sus historias de vida, no sin tener en cuenta el estado de opresión de la mujer en el marco del franquismo.

En cuanto a *El Espíritu de la colmena*, cabe destacar la inspiración popular y la inventiva melódica de la banda sonora que firma Luis de Pablo, que, a diferencia de *Cría Cuervos*, es sobre todo de carácter extradiegético. La utilización de la canción de García Lorca tampoco deja de tener cierto simbolismo en el filme, en representación el poeta de los desaparecidos en la Guerra Civil. No en vano, la madre de las niñas dirige sus cartas a un enamorado secreto relacionado con la contienda, del que no logra noticia. Cabe destacar, a falta de un análisis musical más pormenorizado, la utilización de instrumentos tradicionales y otras sonoridades contemporáneas, para evolución de la historia y de la banda sonora musical. Asimismo, además de la función narrativa, subrayamos la función estructural de la música, para vincular escenas y sirviendo entre ellas de enlace.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación se enmarca en el Proyecto de I+D+i "Música y medios audiovisuales en España: Creación, mediación y negociación de significados" (MusMAE) (Referencia: PID2019-106479GB-I00), financiado por la Agencia Estatal de Investigación (AEI), 10.13039/501100011033. La doctora Celsa Alonso, Catedrática de Musicología de la Universidad de Oviedo, es la Investigadora Principal de dicho proyecto de investigación. La autora de este trabajo es parte integrante de los miembros de proyecto.

8. REFERENCIAS

Barrera, J. L. (1998). Guía para ver y analizar: El Espíritu de la colmena. Víctor Erice (1973). Edicions Culturals Valencianes, S.A.

Bloch-Robin, M. (2011). Théorie et pratique de la musique vocale au cinéma: L'oeuvre de Carlos Saura. [Tesis doctoral. Université Paris-Est]. Repositorio HAL Thèses. https://theses.hal.science/tel-01171215/

Bloch-Robin, M. (2021). Dialogar, citar, crear: Porque te vas… En N. Berthier y M. Bloch-Robin (Coord.), Carlos Saura o el arte de heredar (pp. 291-311). Shangrila.

Costas López, G. (2021). El cuerpo de la ausencia. Filmhistoria online, 31, Nº.1, 9-20, https://bit.ly/447onBE

D'Lugo, M. y Smith, P. J. (2012). Auteurism and the Construction of the Canon. En J. Labanyi y T. Pavlovic (Ed.), Companion to Spanish Cinema (pp. 113-151). Blackwell Publishing. https://doi.org/10.1002/9781118322765.ch5

Del Campo Urbano, S. (2015). Fundamentos de la Transición. En M-C Chaput y J. Pérez Serrano (Coord.), La transición española: Nuevos enfoques para un viejo debate (pp. 19-35). Biblioteca Nueva.

Díaz González, D. (2022). Particularidades del debut cinematográfico de Ana Belén en el "cine con niño" español de los sesenta. En S. Olivero (Coord.), Artes y humanidades en el centro de los conocimientos. Miradas sobre el patrimonio, la cultura, la historia, la antropología y la demografía (pp. 996 – 1014). Dykinson. https://bit.ly/3U2DhV4

Díaz González, D. (2023). The kids take to the screen. A review of the formulas used in cine con niño and its main protagonists in 1960s musical cinema. En L. López (Ed.). Popular Music in Spanish Cinema (pp. 107-119). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003194347-12

Ehrlich, L. C. y García, C. M. (2010). Erice's Songs: Nature as Music/Music as Nature. Framework: The Journal of Cinema and Media, 51(2), 199-247.

Encabo, E. y Matía Polo, I. (2020). Copla, Ideología y Poder. Dykinson.

Fraile, T. (2004). Funciones de la música en el cine. Extracto del trabajo Introducción a la música en el cine: apuntes para el estudio de sus teorías y funciones. Universidad de Salamanca. https://bit.ly/3xOD8x5

Fraile, T. (2013). Hacia una historia social del pop y el rock en el cine español. En J. Radigales (Ed.), Cine musical en España. Prospección y estado de la cuestión (pp. 39-52). Universitat Ramon Llull.

Fraile, T. (2023). Pop Music in the Spanish musical cinema of the 1960s. En L. López (Ed.). Popular Music in Spanish Cinema (pp. 97-106). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003194347-11

Gavela Ramos, Y. (2011). El acto colectivo de recordar: historia y fantasía en El espíritu de la colmena y El laberinto del fauno. Bulletin of Hispanic Studies, 88(2), 179-196. https://bit.ly/3xHPnvj

Hogan, E. (2018). The Two cines con niño: Genre and the Child Protagonist in Over Fifty Years of Spanish Film (1955-2010). Edinburgh University Press. https://doi.org/10.1515/9781474436120

Kastner, M. S. (1947). Federico Mompou. Consejo Superior de Investigaciones Cientificas.

Kinder, M. (1993). Blood Cinema. The Reconstruction of National Identity in Spain. University of California Press.

Laínez, J. C. (1998). De la infancia como un mundo alternativo: apuntes sobre El espíritu de la colmena. Banda aparte, 9, 52-56. http://hdl.handle.net/10251/42255.

Landsberg, A. (1997). America, the Holocaust, and the Mass Culture of Memory: Toward a Radical Politics of Empathy. New German Critique, 71, 63-86. Duke University Press. https://doi.org/10.2307/488559

Lázaro, J. Á. (2020). Víctor Erice y la música. La búsqueda de la revelación. Shangrila.

Lomillos, M. Á. (1998). El discurso familiar en El espíritu de la colmena: la separación de los padres. Banda aparte, 9, 57-70. http://hdl.handle.net/10251/42256

Lomillos, M. Á. (2019). El desengaño femenino la huella de la copla en "La prima Angélica" y "Cría cuervos". Trama y fondo: Revista de cultura, 47, 7-26. https://bit.ly/3QbNpK4

López Estelche, I. (2013). Luis de Pablo: vanguardias y tradiciones en la música española de la segunda mitad del siglo XX. [Tesis doctoral. Universidad de Oviedo]. Repositorio Teseo. https://bit.ly/3UpfX5l

Olarte, M. (2013). El cine musical español: bases para su estudio. En J. Radigales (Ed.), Cine musical en España: prospección y estado de la cuestión (pp. 13-22). Universitat Ramon Llull. http://bit.ly/4aJLWm6

Pinilla, A. (2021). La Transición en España. España en transición. Alianza.

Radigales, J. (2016). La música en el cine. Editorial UOC.

Rocha de Luna, R. (2012). La iniciación en el conocimiento de la sexualidad como elemento de conflicto en las experiencias de Ana en Cría Cuervos. Language and Literature Journal, 7.1. https://bit.ly/3Upaiw7

Rodríguez-Romaguera, G. (2023). Spanish Meta-Art and Contemporary Cinema. Mirrors to the Unconscious. Bloomsbury.

Russell, D. (2007). Monstrous ambiguities: Víctor Erice's "El espíritu de la colmena". Anales de la literatura española contemporánea, 32, Nº. 1, 179-203.

Thomas, S. (2019). Inhabiting the In-Between. Childhood and Cinema in Spain's Long Transition. University of Toronto Press.

Weng, M. (2016). "Franco's Children": Childhood Memory as National Allegory. En Z. Millei y R. Imre (Eds.), Childhood and Nation. Critical Cultural Studies of Childhood. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137477835_4

Wright, S. (2013). The child in Spanish cinema. Manchester University Press.

LEER Y CONTAR, EL HILO Y LAS MANOS COMO HERRAMIENTAS NARRATIVAS. RELACIONES ENTRE EL ARTE TEXTIL Y LA PEDAGOGÍA

LARA ORDÓÑEZ AGUILAR
Departamento Escultura. Universitat Politècnica de València
DANIEL TOMÁS MARQUINA
Departamento Escultura. Universitat Politècnica de València
SARA VILAR GARCÍA
Departamento Escultura. Universitat Politècnica de València

1. EL NEXTO ENTRE EL TEXTIL Y LA TRADICIÓN ORAL

La transmisión de conocimiento ha sido, desde el principio de la historia de la humanidad, una herramienta utilizada por todas las culturas y que ha permitido la preservación y conservación de conocimientos, experiencias y saberes a través de las generaciones.

Aprendemos a través de la práctica, pero es gracias al lenguaje que somos capaces de explicar y de conservar dichos saberes prácticos en lo que conocemos como teorías.

Entendemos el lenguaje como una herramienta de transmisión de conocimiento, una herramienta que nos permite conservar y trasmitir emociones, vivencias, experiencias e incluso deseos. Existen muchos tipos de lenguajes.

Los lenguajes plásticos o gráficos exploran otro tipo de soportes y técnicas, siendo casi infinitas las posibilidades que podemos lograr mediante la manipulación plástica de los recursos, teniendo en cuenta componentes visuales, sonoros o corporales.

El lenguaje oral tiene lugar gracias a la vibración de nuestras cuerdas vocales, siendo acompañado además, de gestos y expresiones corporales que añaden información adicional a nuestro mensaje. Esta gestualidad con la que acompañamos nuestras palabras es determinante a la hora de expresarnos, y depende en gran medida de la cultura y personalidad de cada individuo.

Lo mismo ocurre con la escritura, pero de un modo distinto. La escritura requiere de nuestras habilidades caligráficas para ser capaces de plasmar sobre un soporte un alfabeto, pero además aparecen otros aspectos que determinan el sentido de nuestro mensaje así como ocurre con el lenguaje oral. Nos referimos a la noción de estilo, que varía en función de la persona que escribe, del momento histórico, de factores culturales.

La cultura oral evoluciona, al igual que lo hacen el resto de los lenguajes. Se adapta, se transforma y revierte sobre sí misma. Algo similar ocurre con la escritura, siendo ésta un reflejo del momento en el que se realiza, siendo capaz de guardar y reflejar esas pequeñas variaciones a lo largo de los años.

En el transcurso de esta investigación hemos analizado los aspectos y características de la trasmisión oral del conocimiento y hablado de la relación directa que existe entre el texto y el tejido. Hemos recuperado expresiones del lenguaje oral que beben directamente de los lenguajes y técnicas textiles, hemos buscado ejemplos de la literatura, y cómo ésta ha modulado la forma que tenemos de ver y de entender el mundo. Por último, hemos buscamos enfatizar la relación entre las tareas domésticas y la figura de la mujer, vinculada a la transmisión de conocimiento oral, historias y cuentos populares que han perdurado hasta nuestros días.

1.1. Relación histórica y etimológica entre los términos texto y tejido

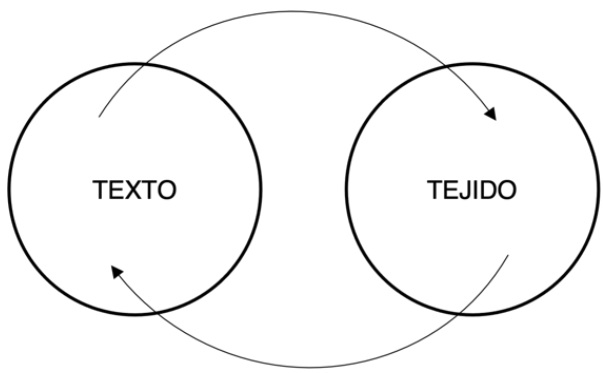
Creemos conveniente comenzar haciendo una revisión histórica y etimológica de los conceptos, con tal de contextualizar y definir ideas. Virginia Postrel, (Postrel, 2021) en su libro *El tejido de la civilización. Cómo los textiles dieron forma al mundo*, explica que los antiguos griegos adoraban a Atenea como diosa del *techne*: el arte y el conocimiento productivo, artífice de la civilización. Para ellos, Atenea era quien otorgaba y protegía los olivos, los barcos y los tejidos.

Los griegos utilizaban la misma palabra para describir dos de sus tecnologías más importantes: utilizaban el término *histós* tanto para referirse a los telares como al mástil de los barcos. De la misma raíz proviene el nombre de *histía* empleado para referirse a las velas, que literalmente significa el producto de los telares.

"Tejer es inventar, es decir, concebir una función y belleza a partir del más sencillo de los elementos. En la odisea cuando Atenea y Ulises traman algo, «tejen un plan». En inglé*s, fabric y fabricate* («tejido» e «inventar», respectivamente) comparten una raíz latina común, fabrice, «algo producido con destreza». «Texto» y «textil» guardan una relación similar: provienen del verbo texere («tejer») que a su vez deriva – como *techne* – de la palabra indoeuropea *teks,* cuyo significado es tejer. La palabra orden procede de la palabra latina que designa la preparación de los hilos de la urdimbre, *ordior,* al igual que la palabra ordenador. La palabra francesa *métier*, que significa «arte» o «industria», tiene también por significado «telar». (Postrel, 2021)

Estas relaciones etimológicas son dadas en casi todas las lenguas conocidas a lo largo de la historia y de la geografía global. Donde el léxico y el tejido se entrelazan hasta formar un cuerpo indivisible a través de los lenguajes, tanto verbales o escritos, como por lenguajes matéricos, tangibles.

FIGURA 1. *Relación directa entre "texto" y "tejido".*



Referente a esta cuestión, Simona Skrabec (Alcoy et al., 2020) reflexiona acerca del vínculo etimológico entre los términos texto y tejido en la lengua catalana y en todas las lenguas romances (Figura 1), dando al lenguaje textil la materialidad propia del sentido del tacto, de lo tangible.

Existen infinidad de expresiones en las que el tejido se mimetiza y adquiere cualidades lingüísticas, utilizando metáforas y recursos retóricos basados en los tejidos, en su elaboración y procesos, así como en la memoria construida a partir de la materia y de los contextos conectados con dichos espacios y haceres.

Al hacer un pequeño ejercicio de memoria, podremos identificar muchas más expresiones que de un modo sutil y casi imperceptible, se han colado en nuestro vocabulario sin que conozcamos muy bien ni su procedencia, ni su significado primigenio. Skrabec (Alcoy et al., 2020) va más allá, y propone una lectura a la inversa, donde el tejido contiene esta cualidad textual que permite por sí solo, transmitir información a través de las partes que lo componen.

Existen culturas donde el texto existe por medio del tejido, donde las escrituras vienen dadas por la unión entre trama y urdimbre, y donde los caracteres están formados por esta unión y distribución de los hilos. En América Latina, algunas culturas indígenas preservan y continúan trabajando en sus telares para contar historias a través de los tejidos, es el caso del *tsombiach.* (Leyva, 2015), o de los tejidos kamëntsá (Mojica & Ortiz, 2020). En República Democrática del Congo, algunas etnias trabajan a partir de la pigmentación de las fibras para escribir palabras tomando el soporte textil como superficie y como medio.

En las culturas del norte del continente africano, los telares también se transforman en texto, a través de iconografías que permiten transmitir información, contar historias y representar elementos cotidianos. Un ejemplo muy llamativo son las llamadas «*alfombras de guerra*»[92] Afganistán (Figura 2). Al preguntar a las tejedoras cómo son capaces de convertir las imágenes en un nuevo motivo, éstas responden que no lo ven como una imagen, sino como números y de ello hacen una canción.

[92] Dedman, R. (2020). War Rugs. Mac Guffin N9: The Rug, 181–188.

(Postrel, 2021). El hecho de cantar mientras se teje, concebido como un elemento más en el proceso de elaboración de las piezas textiles se remonta incluso a la Grecia homérica.

FIGURA 2. *Alfombras de Guerra tejidas en Afganistán. Colección de Kevin Sudeith* [93]

La práctica de utilizar el tejido como medio para contar historias es común en muchas otras culturas, y por ese motivo pensamos que tiene un carácter universal. Un rasgo característico es que el medio de almacenamiento de la información se encuentra en la propia tela, tanto del proceso de creación y de ejecución de las piezas tejidas, como de la carga simbólica y conceptual que contienen.

[93] Duduà. (2021, February 1). *Cuando la guerra se cuela en la artesanía: alfombras de guerra* en Afganistá. Duduá. https://www.duduadudua.com/blog/alfombrasdeguerra

1.2. LA TRADICIÓN ORAL Y LITERARIA Y SU RELACIÓN CON EL TEXTIL

La tradición oral está directamente ligada a nuestra forma de entender y de interpretar el contexto que nos rodea. La cultura y el conocimiento oral nos acompañan desde el primer momento de nuestra existencia, y de forma casi imperceptible conforman nuestros imaginarios y bagajes. Hablamos tanto de aquellos colectivos, como de los individuales.

Penélope y Aracné forman parte del imaginario colectivo, y son consideradas las madres de lo textil, son personajes directamente relacionados con la labor de tejeduría a través del arte y de la literatura tanto clásica como contemporánea. Pero en realidad, la tradición textil es mucho más antigua, los egipcios de la XVIII dinastía ya practicaban la tapicería (Coffinet & Pianzola, 1977). Lo mismo se puede decir de los tejidos precolombinos de Perú, fabricados a principios de lo que se considera la era cristiana, y en China se tejieron tapices de seda de los siglos VII al X.

Es a partir de estos testimonios, a través de eso objetos cotidianos, que podemos hablar de la universalidad del tejido desde un punto de vista histórico. Si ahondamos un poco más en nuestros propios recuerdos y referencias, encontramos que los tejidos conforman un lenguaje común que traspasa idiomas, culturas y que nos une como colectivo.

2. UNA BREVE EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA TEJEDURÍA

El ser humano nace sin pelaje que le proteja y desde ese primer momento en el mundo, nos envuelven con mantas y tejidos para protegernos. Por ese motivo hemos coevolucionado con los tejidos y telas que nos acompañan a lo largo de toda nuestra vida, del mismo modo que ocurrió con todas las generaciones anteriores. Haciéndole un guiño a Arthur C. Clarke, Postrel (Postrel, 2021. p.13) rearticula la tercera de sus famosas leyes: *cualquier tecnología lo bastante familiar es indistinguible de la naturaleza*). Parece algo obvio y que carecería de necesidad de explicación, pero precisamente por ese motivo, pensamos que es necesario mencionarlo. Estamos tan acostumbrados a estar rodeados de tejidos y

telas que no prestamos atención al papel que prestan en nuestro día a día y en el impacto que han tenido a lo largo de la historia de la humanidad.

Una civilización deja de existir cuando se interrumpe esa continuidad y la historia de los textiles demuestra esa cualidad acumulativa que nos define como civilización. Gracias al estudio de los textiles podemos leer la historia de la humanidad a partir de los testimonios encontrados. Tal es así, que por ejemplo la historiadora Mary Harlow defiende que el hecho de pasar por alto los textiles en el estudio de las épocas clásicas impide ser capaz de ver los desafíos políticos, económicos y organizativos a los que se enfrentaban las sociedades antiguas. Gracias a los testimonios textiles conservados es posible estudiar de forma más precisa las costumbres y aspectos de la vida cotidiana.

Otro ejemplo son los estudios de los cronistas de historia medieval, quienes recurren a menudo a los archivos manuscritos de la época, en los que se recogen detalles pequeños intercambios o compras para trazar una imagen más precisa de los hábitos y costumbres de las personas que habitaron la ciudad. En ellos se hace referencia a materias primas textiles, e incluso telas terminadas que formaban parte de la vida diaria de los habitantes de ciudades como Valencia. Dichos textos son poco precisos, y en lo referente a piezas terminadas como pueden ser los tapices, no llegan a especificarse técnicas o procesos. Coffinet & Pianzola, (1977) comentan que en numerosas etapas de la historia medieval, aparecen anotados en los registros conservados los encargos de clavos y ganchos para colgar los tapices. Estos documentos casi nos permiten establecer los itinerarios del turismo real durante este periodo. Sin embargo, el continuo transporte de los tapices tuvo consecuencias funestas, ya que muchas de estas piezas textiles se perdieron, y otros muchos fueron cortados con la finalidad de adaptarlos a las dimensiones de nuevos muros.

La hiladura ha sido realizada durante la historia exclusivamente por mujeres, algo que no ocurre en otras etapas de la producción, como por ejemplo el tejido en telar o el diseño de los cartones que servirán como guía para tejer. La mayoría de las mujeres de la época preindustrial trabajaban hilando una gran parte de las horas del día. No se consideraba una ocupación, sino más bien una habilidad que todas las mujeres de la época debían desarrollar, tales como cocinar o limpiar. En la Florencia renacentista se prohibió a las hilanderas ocupar los asientos públicos, relegándolas al espacio privado de la casa sin posibilidad de reunión.

También se conocen comunas de hilanderas en el siglo XVIII, *spinning bees*, también llamadas como las Hijas de la Libertad. Celia Fiennes, documentalista y escritora de la época, narra cómo estas mujeres trabajaban ocupando espacios públicos, como medida de oposición a las políticas inglesas. Pero debido a las acciones llevadas a cabo, quedaban fuera de la ley, siendo relegadas a una posición de mayor precariedad. En estas comunas las hilanderas compartían gastos, como la luz, y trabajaban en compañía.

En las cerámicas griegas ya se podían observan actividades de hilado. Estas actividades eran llevadas a cabo por amas de casa, pero también por prostitutas. Rachel Rosenzwein comenta que tanto el sexo como la confección de textiles eran actividades propias de mujeres que ejercían la prostitución. Debido a este aspecto de asociación histórica, los tejidos a menudo tienen connotaciones sexuales (Figura 3).

FIGURA 3: *Imagen Grabado holandés 1624*

Referencia entre hilado y prostución. La imagen va acompañada de un texto con connotaciones sexuales. Postrel p.64

Fuente: https://archive.org/details/ned-kbn-all-00000845-001/page/n94/mode/1up

La asociación del proceso de elaboración de telas con actividades sexuales no es casual. Durante siglos, las mujeres han sido relegadas a ocupar únicamente los espacios privados, con la prohibición de ocupar aquellos espacios públicos organizados por y para los hombres. Las únicas actividades con repercusión económica para ellas, que podían desarrollar con independencia de una figura masculina eran, en efecto, la prostitución y la confección textil.

En palabras de Postrel (2021) en la actualidad los críticos tienden a enfatizar la domesticidad y subordinación implícitas en las imágenes en las cuales aparecen mujeres ejecutando tareas ligadas a la tejeduría. Esta visión retrata a la mujer que teje como un ser pasivo, dependiente desde un punto de vista económico, y culturalmente inferior; un claro contraste respecto al comerciante público, independiente y masculino (Postrel, 2021. p.58).

A través de los retratos de una pareja holandesa pintados por Van Heemskerck en 1529 (Figura 4), especialistas como Cordula Grewe, han podido concluir que la mujer que aparece en uno de los cuadros, posiblemente Ana Code, no imitaba la pose de la tarea del hilado. Por sus gestos y colocación de los dedos puede deducirse que la mujer del cuadro sabe hilar.

FIGURA 4. *Van Heemskerck en 1529*

La presencia de mujeres tejedoras a lo largo de la historia es escasa, y no precisamente por su inexistencia.

Cada vez son más los casos de mujeres que tuvieron que esconder su firma bajo el nombre de sus padres o maridos. La Roldana, o Luísa Roldán (ca. 1652-1706) es la primera escultora española registrada. Su figura es una de las pocas excepciones, sin embargo, aún existe debate en cuanto a su autoría. Lo mismo ocurre en el campo textil. En muchos casos se trata de trabajos excelentes, de una calidad exquisita que han permanecido en el anonimato o que han sido atribuidos durante siglos a figuras masculinas.

Existe un relato sobre el oficio de tejedor de seda de Spitalfields, Londres, en el que se afirma que un tejedor suele tener dos telares, uno para su mujer y otro para él (Treggiden, 2018. p.50). Un testimonio que prueba de nuevo que las mujeres tejían, pero como esposas y no como tejedoras por derecho propio. Esto implica, por supuesto, que no obtenían el mismo reconocimiento público que sus maridos o padres, quienes por otro lado, controlaban el oficio.

Silvia Federici (Federici, 2018, p.207-2013) reflexiona sobre la domesticación de las mujeres y la definición de feminidad y masculinidad. Dichos términos, están finamente ligados al trabajo y a su división por géneros. Federici defiende que no se habría podido devaluar a las mujeres, sin realizar una devaluación como trabajadoras. Durante los siglos XVI y XVII, las mujeres se vieron privadas de la autonomía con respecto a la figura masculina, mediante este proceso de devaluación social. Junto con un proceso de infantilización de la figura de la mujer a nivel legislativo, se contribuyó a la diferenciación sexual del espacio y por consiguiente a la pérdida del poder social.

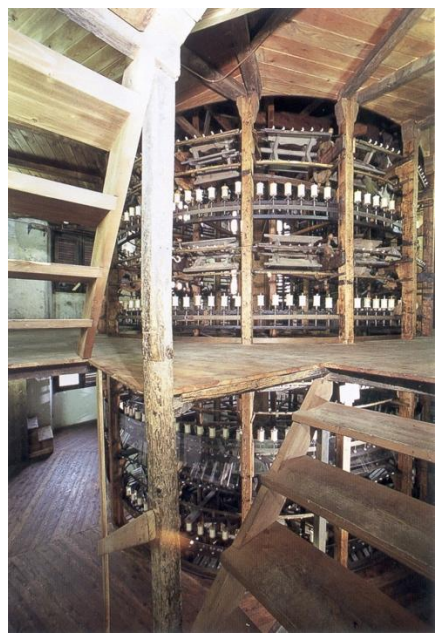
Creemos relevante la reivindicación de la importancia de las tareas realizadas por las mujeres a lo largo de la historia como medios y detonantes de innovación tecnológica y cultural. Y liberarlas de esa subordinación implícita mencionada anteriormente, al aportar nuevas lecturas a la historia y a la historia del arte, desde posicionamientos feministas.

Son pocos los ejemplos, pero es posible encontrar otros modelos de trabajo realizado por mujeres a lo largo de la historia que difieren o se

alejan del modelo social y económico impuesto basado en esta invisibilización del trabajo femenino. Pero durante los últimos años del siglo XVII en el norte de Italia se invirtió una gran suma en la construcción de máquinas de molinaje (Figura 5). En estas fábricas se desarrollaron procesos de estandarización, que se adelantaba dos siglos a los molinos de algodón de la Revolución Industrial de Gran Bretaña (Popi 1999). En estas fábricas aparece la figura de las expertas bobinadoras, también llamadas *maestre*. Este término proviene del plural femenino *maestro/maestra*, del italiano original, en reconocimiento de sus habilidades

Para recompensar la calidad por encima de la cantidad, a las *maestre* se les pagaba por día, no por la cantidad de hilo que producían, a diferencia de otros trabajadores y trabajadoras de las Filatoio (Postrel. 2021, p.77). Este reconocimiento económico tenía una repercusión en el estatus social de las mujeres que ejercían estos cargos, recibiendo honorarios más altos que otros trabajadores varones.

FIGURA 5. *Máquina de molinaje conservada en el Civico Museo del Edificio utilizada desde 1818. Abbadia Lariana, Italia*



Fuente: Página web del museo.

Posteriormente, en el siglo XIX, en el corazón del distrito algodonero de Lancashire, en Gran Bretaña, hombres y mujeres trabajaban codo con codo, produciendo los mismos tipos de tela en el mismo tipo de máquinas. Además, estas tareas idénticas eran remuneradas sobre la base de tarifas básicas idénticas, que variaban, no en función del sexo del trabajador, sino del tipo y la calidad de la tela producida (Treggiden, 2018. P. 50).

Se desconoce el momento de implantación de la técnica del lizo en Europa, pero en todo caso, es seguro que en los siglos XII y XIII existían telares de alto y bajo lizo. Para trabajar con estos telares se empleaba la lana tanto para la urdimbre como para la trama. El desarrollo de la industria del hilado y el teñido en Flandes sentó el auge de la tapicería de Arras, en Torumai y en Bruselas. Cabe destacar los talleres de los Gobelinos en Francia formados casi en su totalidad por tejedores flamencos.

Precisamente desde Flandes era de donde prevenían las familias de tejedores que Felipe V contrató para abrir la Real Fábrica de Tapices de Madrid en 1721. Cabe mencionar que los primeros tapices que se realizaron en la Real Fábrica eran de bajo lizo, hasta el año 1727, cuando empieza a trabajarse la técnica del alto lizo, aumentando de este modo el ritmo de producción.

3. EL ORIGEN DEL NUEVO TAPIZ EN EL CONTEXTO ALEMÁN.

3.1. PEDAGOGÍA DE LA BAUHAUS

Si damos un salto significativo en el tiempo, concretamente hasta 1919, coincidiendo con la apertura de la Bauhaus en Weimar, Alemania. Encontramos la figura de Johannes Itten, quien trabajaba como docente. Él se propuso convertir al alumnado universitario en niños al proponerles fabricar juguetes.

La nueva Escuela se había comprometido a introducir en la formación superior los principios y métodos de la educación infantil. Permitiendo de este modo la penetración de la pedagogía infantil en la academia, tanto Itten como Gropius, hacían evidente su compromiso con la

radicalidad educativa de las vanguardias expresionistas. Además, tal y como apunta Priero (Priero et al., 2022) se vinculaban [sin saberlo,] en las reformas pedagógicas que se habían alimentado del Romanticismo alemán antes de verse mezcladas con las inquietudes sociales, culturales e ideológicas del s. XIX.

Cuando Itten se unió a la Bauhaus como docente, ya tenía formación y conocimientos en la materia tras haber trabajado como maestro en una academia privada para niños en Viena. A partir de su experiencia pudo aplicar dichos métodos al programa de la Bauhaus, tomando como referencia el prejuicio de la intuición artística, entendiéndola como intransferible. Por lo que la tarea del profesorado consistía en proponer actividades para sacar a la luz la creatividad innata del alumnado.

Itten resumió en tres las herramientas fundamentales de esta mayéutica pedagógica, y que Piero enumera de la siguiente forma; en primer lugar, aparece la introspección corporal e intelectual como medio para poner de manifiesto las capacidades expresivas a la vez que el alumnado se libera de las convenciones sociales impuestas. En segundo lugar Itten propone el manejo de juguetes como medio de acceso a las formas más elementales y a los materiales más básicos, mediante su manipulación. En palabras de Piero (Priero et al., 2022. p.12), el juego como actividad noble a fuer intrínsicamente humana.

Por último, Itten consideraba que la tercera herramienta era el principio de <<aprender haciendo>>, como consecuencia de las anteriores, donde primaban los conocimientos prácticos del aprendizaje sobre los teóricos.

Prieto acuña a Itten como pedagogo radical, pero no como precursor, y señalando los referentes directos que tomó como punto de partida para desarrollar sus métodos de trabajo en el aula.

Itten leía de forma sistemática el trabajo de Friederich Fröbel, quien en 1837 abrió su primer *kinderganten* inspirado en la filosofía cristiana y en las ideas románticas de la construcción del <<hombre moral>> defendidas por Friedrich Pestalozzi – también conocido como Enrique Pestalozzi por la Institución Libre de Enseñanza en España.

Fröbel defendía que la educación debía consistir en el desarrollo gradual y genérico, cuyo fin último sería la creación de una persona completa y en armonía consigo misma (Priero et al., 2022. p.15), basándonos en el estudio realizado por Pietro, podemos concluir que el trabajo realizado por Fröbel transcendió para dar forma a las pedagogías radicales que formalizaron años después. Refiriéndonos a las propuestas pedagógicas de María Montessori, Heinrich Scharrelmann o Lev Tolstói.

3.2. TALLER DE TEJEDURÍA DE LA BAUHAUS

Pese a las propuestas innovadoras en muchos campos, y pese a admitir estudiantado femenino cuando no era común en otras escuelas de arte, las mujeres fueron 'dirigidas' a lo que era llamado *artes femeninas*, siendo éstas el tejido, la cerámica y la encuadernación. (Gipson, 2022).

Dentro de la escuela existían diversos talleres, sin embargo, no todo el alumnado era bienvenido. Un sector del alumnado de la Bauhaus estaba formado por mujeres, quienes bajo el criterio de Gropiious, debían permanecer apartadas del resto de alumnos, siendo excluidas a un taller de tejido formado por telares de alto y bajo lizo.

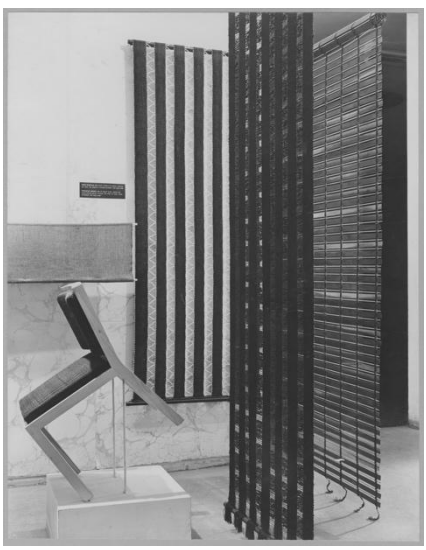
Otros profesores de la Bauhaus apoyaron a Gropious en su decisión de aparta al alumnado femenino, tales como Wassily Kandisnky quien postuló que tanto genio como creatividad eran inherentes al género masculino. Otro de los argumentos fue aportado por Itten, quien creía que las mujeres veían en dos dimensiones y por ese motivo debían trabajar únicamente con superficies planas. (Treggiden, 2018).

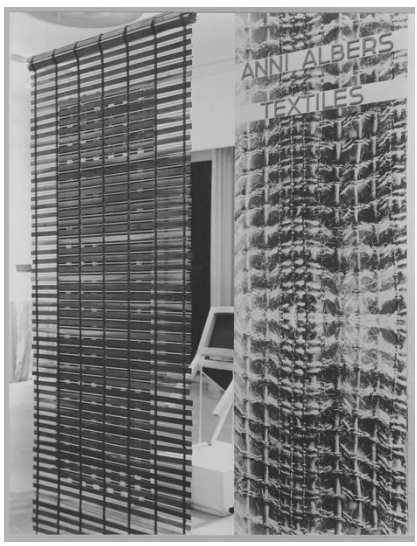
Anni Albers formó parte de este grupo de mujeres quienes desarrollaron un nuevo lenguaje a partir de herramientas y técnicas textiles. Albers junto a sus compañeras, y bajo la supervisión de Gunta Stölzl, fue capaz de desarrollar plástica y teóricamente una nueva corriente crítica basada en el tejido como lenguaje. De este modo, las alumnas del taller de tejeduría de la Bauhaus subvirtieron el medio escultórico textil para reapropiarse de él y generar discursos críticos a la práctica artística (Figuras 6 y 7). Desde esta subversión de los usos más utilizados en el textil tales como alfombra, telas o tapizados, las alumnas elevaron el

tejido a la categoría de arte, aportando material teórico y artístico de gran calidad.

Cabe destacar la figura de Gunta Stötlzl quien fue primero alumna, y después, profesora y encargada de taller en la Bauhaus de Dessau, un cargo que hasta la fecha solo habían ocupado hombres. Hasta su llegada, el taller de tejido había tenido la función de producir piezas para la decoración de un espacio arquitectónico. Stöltz desarrolló un laboratorio de creación en el que se buscaba la innovación técnica y matérica a partir de la comprensión del material, del proceso de creación y de la funcionalidad de la cual se dotaba a la pieza una vez terminada, como bien ejemplifican los muestrarios de Ottis Berger, otra de las alumnas del taller. Con todo ello fue reconocida y admirada por las alumnas del taller, hasta que tuvo que presentar la dimisión debido a motivos políticos ligados a su matrimonio con un arquitecto judío.

FIGURAS 6 Y 7. *Vista de la instalación 'Anni Albers Textiles' MoMA, Nueva York, 14 de septiembre de 1949-6 de noviembre de 1949*





4. EL ORIGEN DEL NUEVO TAPIZ CONTEMPORÁNEO EN EL CONTEXTO FRANCÉS Y CATALÁN

En el resto de Europa, la evolución del tapiz está muy vinculada a la figura de Jean Lurçat, quien empezó a elaborar tapices en 1933, pero

no fue hasta que descubrió *L'apocalipsis* en Angersen 1937 cuando su dedicación al formato fue absoluta. En el nuevo tapiz Lurçat realizó algunos cambios con respecto a la tapicería anterior. En primer lugar, redujo la paleta de color. Por otro lado, aumentó el tamaño de la lana utilizada, es decir, empezó a utilizar hilados más gruesos con el que rentabilizaba el trabajo de los artesanos tejedores.

En el contexto catalán cabe destacar la Manufactura Aymat, fundada en el año 1920, donde se reproducían cartones góticos pero que empezó a introducir la tapicería de creación. Entendiendo el tapiz de creación como una obra en la que el artista intervenía desde el principio hasta el final, haciendo las modificaciones oportunas a lo largo del proceso de elaboración. En 1956, Miquel Samarranch compra la fábrica. Samarranch era consciente que no podían producir tapices como lo hacían en la Real Fábrica de Tapices de Madrid, donde seguían trabajando con los métodos tradicionales clásicos. Por este motivo decidió contactar con Jean Lurçat.

Tras enviar a Josep Grau-Garriga al taller del artista francés, en 1961 se presentaron en la Sala Parés de Barcelona veinticinco tapices de once artistas catalanes y del francés Jean Lurçat. El catálogo resultado de esta primera muestra es un manifiesto de intenciones con claras referencias al programa de la Bauhaus. Desde un primer momento, el nuevo tapiz trató de apartarse del tapiz clásico.

Este alejamiento fascinó al conocido arquitecto Le Corbusier: "En Aubusson, el renacimiento de la tapicería tiene un principio básico: dejar de hacer de la tapicería una especie de cuadro enmarcado en guirnaldas y colgado en medio de una pared"[94].

Jean Lurçat impulsó en 1962 La Bienal Internacional de Tapicería, que tuvo lugar en El Museo Cantoral de Bellas Artes de Lausana. En 1965 tuvo lugar la segunda edición de la muestra, y Catalunya presentó el trabajo de Josep Grau-Garriga y el trabajo de Aurelia Muñoz. Ambas participaciones tuvieron notables críticas positivas, y gracias a esta segunda muestra se abrieron las puertas internacionales al nuevo tapiz.

---

[94] *Les tapisseries de Le Corbusier.* Catálogo de la muestra presentada en el Museo del Arte e Hitoria de Ginebra

Aurelia Muñoz, es sin duda la artista del grupo independiente más internacional. Tras su participación en la IV Biennal de Tapicería de Lausana con *Marca I*, se dio a conocer de forma extendida entre el público y la crítica. Mediante el uso de la técnica de macramé, Muñoz se adentraba en la tridimensionalidad y la volumetría. Dejando a un lado el plano vertical de la pared.

Así mismo, fueron los trabajos de Grau-Garriga y Josep Royo los que consolidaron internacionalmente el trabajo realizado en Cataluña en lo referente a la tapicería en el formato del alto lizo.

Carles Delclaux fue la persona que tomó el relevo de la manufactura Aymat de Sant Cugat tras la marcha de Royo y Grau-Garriga. En 1976 crea en Girona un nuevo taller, con la intención de dar continuidad a l'Escola Catalana del Tapís. En este nuevo taller Delclaux mantuvo la técnica del alto lizo como soporte y formato de trabajo, atrayendo a un flujo constante de alumnado que permitió que el interés en el tapiz no desapareciera.

Son muchas las artistas catalano-francesas que trabajan y han trabajado el textil, y han mantenido el lenguaje vivo dentro del ámbito de la producción artística contemporánea. Es el caso de Maria Teresa Codina, Dolores Oromí, Mariona Sanaguja, Lluïsa Ramos y Mercé Diògene. También consideramos imprescindible destacar el trabajo de Teresa Lanceta, el cual supone un desarrollo constante y coherente a lo largo de los años de trabajo, resultado de la búsqueda y la investigación continua que ha venido desarrollando sin descanso.

Lanceta, además de desarrollar una técnica directa sobre el tapiz, utilizando lenguajes textiles por sí mismos, es capaz de dialogar con la materia y con el entorno a partir de sus creaciones. Consideramos también relevante su trabajo de recuperación de memoria oral a través de su práctica, y su posterior difusión a través de talleres prácticos, en los que las personas participantes pueden interactuar con la materia generando textos mediante hilos[95].

---

[95] Bombas Gens Centre d'Art. (2018, September 3). *Taller (En) Proceso con Teresa Lanceta*. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=qfjGVyD1udg

FIGURA 8. *Teresa Lanceta junto con sus piezas en la exposición Tejer como código abierto. IVAM. 2022- 2023*

5. TERTULIAS TEXTILES

A lo largo de esta investigación buscábamos visibilizar la práctica textil como herramienta de aprendizaje y difusión del conocimiento colectivo mediante el uso del tejido como formato discursivo.

Nuestro planteamiento partía de la propia experiencia práctica. Para ello, tras una breve contextualización sobre el arte y el tejido, desarrollamos unas tertulias textiles en diversos espacios interdisciplinares de carácter internacional.

Dichas prácticas han permitido tejer discursos de forma colectiva, tanto literal como metafóricamente. A través de estas sesiones de trabajo, no solo exploramos técnicas textiles y compartimos experiencias, sino que también articulamos un discurso desde la práctica artística. Implementando metodologías provenientes de la pedagogía crítica, creamos espacios de intercambio y diálogo en los cuales el tejido se convirtió en el eje sobre el cual articulamos conversaciones y discursos plásticos.

FIGURA 8. *Una de las participantes en las tertulias textiles expone su historia familiar a través de la manipulación de fotografías ajenas e hilo*

6. CONCLUSIONES

El estudio exhaustivo realizado abarca un periodo muy amplio de la historia de la humanidad. Desde los orígenes del tejido, junto con su vínculo con el texto y con la tradición oral, hemos intentado poner de manifiesto la universalidad del lenguaje textil, y cómo su evolución ha acompañado la evolución humana desde sus orígenes.

Hablamos de una tecnología tan asumida que pasa desapercibida, pero que es capaz de encapsular historia y técnica a través de sus usos, materiales y formar de ser creada.

Gracias al estudio de la evolución de la tejeduría, hemos sido capaces de identificar aquellos periodos históricos relevantes vinculados a la figura de la mujer, y cómo históricamente el género femenino ha sido relegado a un segundo plano. Sin embargo, el tejido ha sido el lenguaje utilizado para compartir y transmitir conocimiento de trascendencia y

ha sido durante siglos un lenguaje con fuertes cargas políticas sociales y culturales.

A través de los movimientos artísticos desarrollados en los dos últimos siglos, es posible hacer una relectura del lenguaje textil a través de las innovaciones técnicas y discursivas, y el gran impacto que han supuesto en la escena artística contemporánea actual.

Podemos por tanto afirmar, que el lenguaje textil como medio de expresión tiene un enorme potencial para transmitir mensajes, provocar emociones y generar reflexiones críticas. Ha sido gracias a experiencias artísticas ejecutadas desde propuestas prácticas, donde la pedagogía crítica ha permitido la obtención de resultados. Dichos resultados han sido fruto del discurso y del diálogo colectivo imperante durante las prácticas y han respaldado nuestra teoría donde el lenguaje textil adquiere la función de articular discursos tanto plásticos como simbólicos a través de sus características plásticas y de carácter universal.

8. REFERENCIAS

Alcoy, R., Kopf, A., Mitrani, À., Garrido, J., Grau, E., & Skrabek, S. (2020). *Grau-Garriga: VERMELLS*. Ediciones Gráficas Rey, S.L.

Coffinet, J., & Pianzola, M. (1977). *La tapiceria*. Ediciones R. Torres.

Federici, S. (2018). *Caliban i la bruixa. Dones i acumulació primitiva.* VIRUS.

Gipson, F. (2022). *Women's Work. From femenine arts to femenist art* (Quarto Publishing plc, Ed.; 1º). Frances Lincoln Publishing.

Mojica, J. P., & Ortiz, P. (2020). *Tejido y vida kamëntsá* (Ministerio de educación Colombia, Ed.). https://www.paulaortizilustra.com/libros/tejidoyvidakamentsa

Leyva, S. D. (2015). El Tsombiach: tejiendo la vida entre memoria y tradición. *Universitas Humanística*, *81*(81). https://doi.org/10.11144/javeriana.uh81.ettv

Priero, E., Guerrero, S., García-Esteve, C. B., Martínez de Guereñu, L., Medina Warmburg, J., & Pérez Segura, J. (2022). *Pedagogías de la Bauhaus*. Ediciones Asimétricas.

Postrel, V. (2021). *El tejido de la civilizaión. Cómo los textiles dieron forma al mundo* (Educiones Siruela, Ed.).

Treggiden, K. (2018). *Weaving. Contemporary makers on the loom*. Ludion.

MADAME VESTRIS Y ELSIE DE WOLFE: TEATRO Y ESPACIO: LA DISRUPCIÓN FEMENINA

MANUEL IGLESIAS VÁZQUEZ
Universidad Politécnica de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Durante los siglos XIX y XX en lo relativo a las artes estéticas se vivieron diferentes etapas de cambios de gran calado respecto a los paradigmas tradicionales de siglos anteriores. Las revoluciones artísticas sin embargo ya habían comenzado varios siglos antes cuando se produjo la división de varias artes globales disgregándose entidades y disciplinas propias (Krieger, 1992). Entre ellas, por ejemplo, la escenografía o el diseño de espacios interiores se independizaron como metodologías y ciencias autónomas de la arquitectura.

La escenografía, principalmente enmarcada dentro del ámbito del teatro, adquirió en su momento culmen ya casi entrado el siglo XVII cuando derivado de la aparición de la tipología arquitectónica del denominado teatro a la italiana, punto decisivo en la historia del drama (Mazzucato, 2009), surgió ya la figura del escenógrafo como profesional independiente dentro de la estructura dramática. De este modo se desligó así laboralmente la profesión de escenógrafo de la omnipresente figura del arquitecto como controlador total del espacio. Fue de esta manera como se materializó la escenografía como una disciplina teatral completamente autónoma (Merino Peral, 2010a).

En este mismo sentido, la aparición de la profesión del creador de espacios interiores fue un proceso gradual, lento y generalmente complicado. Históricamente la concepción y materialización de los espacios interiores eran labores comprendidas socialmente a la figura profesional de los arquitectos o incluso de los historiadores del arte. En este

marco, así mismo dentro de estas mismas disciplinas, a lo largo de las diferentes etapas de la humanidad sus trabajos para vestir los interiores de los edificios se consideraban apéndices menores de tales materias (Céspedes, 2011). A pesar de que existen grandes ejemplos del mundo de la historia del arte y de la arquitectura, como el Palacio de Versalles, que son espacios que ya se comprendieron desde el mismo momento de su concepción como espacios destinados a cubrir las necesidades estéticas de sus ocupantes, es decir, estudiados desde sus orígenes de forma integral, no será hasta principios el siglo XX cuando aparezca lo que hoy en día se puede comprender o asimilar como un diseñador de interiores profesional (McCorquodale, 1988).

A pesar de las disparidades entre las diferentes épocas de profesionalización comentadas previamente entre las dos disciplinas, las artes escénicas y el diseño de interiores convergen sin embargo en cuestiones esenciales en el período que transita a medio camino entre el siglo XIX y el siglo XX. Fue en este mismo periodo de entre siglos en el que la revolución producida tanto desde el mundo de la técnica como en la estructura social fue extrema y, en consecuencia, afectaron profundamente a estas dos disciplinas artísticas.

En el ámbito escénico, durante los siglos XIX y XX se tendió hacia una evidente modernidad (Donchenko, 2021). Socialmente la democratización del ocio y de los espectáculos en general derivó en un cambió la forma de producir y percibir el teatro. Este mismo aspecto se vio aumentado por la repentina aparición en juego del cinematógrafo (Gómez, 2017). Con estas circunstancias, en el mundo del drama se generó la necesidad de una búsqueda cada vez mayor por parte de los productores teatrales en captar la atención social para aumentar sus ventas, frente a la influencia que las películas provocan en el terreno comercial y económico (Ferrera Cuesta, 2023). La competencia del cine obligó a los productores teatrales a nuevas vías más innovadores para no perder público. Por otro lado, en el sentido técnico, también fueron muy destacadas las evoluciones que se introdujeron en el drama escénico. Principalmente, entre ellas, cabe destacar en primer lugar la aparición del uso de la luz de gas en los edificios teatrales. Este avance permitía cambiar la intensidad de la iluminación según la escena propuesta y, además,

poder apagar la sala de los espectadores y el escenario de forma completamente independiente (Arregui, 2005). Así mismo, otro de los grandes avances técnicos producidos en el teatro del siglo XIX fue la aplicación y el desarrollo de lo que en la crítica teatral y arquitectónica se conoce como medio cajón escénico o box set (Cantero García, 2021). SI bien es cierto que la crítica teatral no ha alcanzado a poner una fecha exacta al descubrimiento del medio cajón sobre el escenario de un teatro a la italiana, sí que considera probado que su implantación y gran desarrollo se produjo en la primera mitad del siglo XX (Macgowan & Melnitz, 1997). La gran revolución que supuso a la hora de la percepción de la escena por parte del público fue decisiva para posteriores desarrollos dramáticos. Esta implantación consistió en el sutil pero eficaz cambio de la posición de los bastidores laterales sobre el escenario. De forma tradicional, los bastidores, artefactos de tela (Gómez Varela, 1997), se colocaban generalmente de forma paralela a los espectadores con el objetivo de generar perspectiva en la decoración del escenario comúnmente en los teatros de tipología a la italiana. En ocasiones, incluso, podían colocarle ligeramente inclinados para aumentar esta sensación de profundidad (López de Gereñu, 1998). La innovación técnica provino de un simple cambio de colocación en dichos bastidores laterales. En este sentido, en lugar de colocarlos paralelos al público como era habitual, se optó por colocarlos perpendiculares a la sala de espectadores. Este simple gesto generó una habitación a modo de cámara privada sobre la escena cambiando por completo la percepción de la obra y sus escenas y convirtiéndola en una comprensión mucho más realista (Pariente F., 1988).

En la disciplina del diseño de interiores se produjo un camino similar al mencionado en el ámbito dramático. Desde el punto de vista social, en los espacios interiores se provenía de estilos que asentaban estos espacios en inspiraciones de estilos del pasado con sus neorevisiones (Fuentes Pérez, Herrera Marín, Mena Freire, & Núñez Torres, 2022). Además, estas revisiones de estilos anteriores no eran realmente fiel y los resultados finales se materializaban en una mezcla variopinta de estilos clasicistas con relativamente poca rigurosidad sobre ellos mismos. Así mismo, en esta época la forma no proseguía todavía a la función y

cada situación se reducción a que la forma del espacio se materializaba en formas ya conocidas que no tenían coherencia con las funciones necesarias (Rybczynski, 2009). En definitiva, el espacio de los interiores de comienzos del siglo XX se caracterizaba por una excesiva amalgama de estilos neoclásicos en los que la apariencia y la ostentación eran practicadas al máximo dado que la presencia de éxito y opulencia era lo que socialmente elevaba la clase social de sus propietarios (Mangieri, 2006). Del mismo modo, dentro de este contexto de espacialidad interior, se comienza a investigar las teorías que darán nacimiento al Movimiento Moderno y al posterior Minimalismo. Esta tendencia del Movimiento Moderno comienza a proponer la eliminación de lo superfluo de la decoración tanto en la propia arquitectura de los espacios como en sus interiores. Es en este proceso de revisión en el interior el preciso momento en el que se comienzan a operar diferentes discursos que relacionan la modernidad con la domesticidad. Se entenderá este último concepto con la práctica o la actuación de crear un hogar como comúnmente se conoce, es decir, el acto de adjudicarse la decoración del hogar. Se trata así en este punto de la convergencia de un acto puramente asociado a la masculinidad como es la arquitectura con un acto puramente femenino como es la preocupación por el interior del hogar. Será este sesgo de género el que haga aflorar en esta etapa la importancia de la figura de la mujer en la decoración o en la arquitectura interior, no sin dificultades, e intentando emerger la productividad de la transformación de espacios interiores de una forma profesional y académica frente al conjunto de la sociedad contemporánea (Heynen, 2016). Del mismo modo, todos los cambios que se comienzan a proponer no solo afectan a la propia decoración del hogar. Los cambios sociales debido a las revoluciones de clases y el aumento de la clase media también afectan a las propias organizaciones y distribuciones internas de las viviendas (Fuentes Pérez, Herrera Marín, Mena Freire, & Núñez Torres, 2022). Fue el preciso momento en el que la mejora social producida y su deseo de continuar en ese ascenso de transformación en el cual de la organización y usos de la vivienda mutaron con la ruptura de la segregación de las diferentes funciones domésticas en habitaciones separadas e independientes en los hogares. De este modo se comenzaron a diluir las fronteras en los usos entre estancias y también, de la misma

manera, empezaron a plantearse la apertura e integración de estancias calificadas como puramente femeninas o tras eminentemente masculinas. Las fronteras de género en el hogar comenzaron de este modo a diluirse (Ibelings & Kuper, 2006). Por otro lado, desde el punto de vista técnico, los cambios que se produjeron a comienzos del siglo XX también fueron muy destacados. A pesar de que estas mejoras técnicas en las viviendas fueron introducidas de forma muy paulatina, las mejoras en el hogar tanto desde el punto de vista de la mejora de materiales como de cuestiones de salubridad tuvieron una gran influencia en el desarrollo de los espacios interiores. De este modo, los hogares paso a paso se convirtieron en lugar más higiénicos, funcionales y racionalistas (Buj Buj, 2003).

Con todas estas circunstancias expuestas en esta introducción, quedan acreditados los contextos de revoluciones tanto sociales como técnicas en los períodos de cambios entre los siglos XIX y XX que se llevaron a cabo tanto en el ámbito teatral como en el de los espacios interiores. De esta manera, fueron estas disrupciones tanto mecánicas como humanas, producidas además de forma global en todas las disciplinas, las que provocaron que grandes figuras en sus respectivas materias emergieran con fuerza. Así, y analizado también desde una perspectiva de género, la crítica elevó a grandes profesionales por su esfuerzo y disrupción en sus campos laborales. Se produjo así la exaltación de grandes figuras que la crítica las puede considerar como pioneras en sus respectivas profesiones. En este contexto y de nuevo dentro de un sector preminentemente masculino, dos mujeres han sido destacadas por las críticas artísticas como referentes en sus respectivas disciplinas: el teatro y el diseño interior entre los siglos XIX y XX.

2. OBJETIVOS

Con todos los antecedentes mencionados, en la presente comunicación se propone el estudio y el análisis de dos grandes figuras femeninas de la escena teatral y del ámbito del diseño interior. La crítica literaria teatral y la crítica del diseño han encumbrado a dos profesionales como

innovadoras y protagonistas de cambios de estilo en sus respectivos desempeños.

En primer lugar, a comienzos del silo XIX los expertos escénicos destacan la figura de Lucía Elizabeth Vestris (Londres, Reino Unido, 1797-1856). Por otro lado, la bibliografía de la arquitectura interior eleva la imagen de Elsie de Wolfe (Nueva York, Estados Unidos, 1865-1950) ya con una actividad laboral comenzada en el siglo XX.

A través del estudio planteado de ambas figuras se pretende alcanzar las similitudes logradas en sus respectivos ámbitos laborales. De este modo sus hitos profesionales podrán ser comparados y comentados mediante sus paralelismos prefijando sus correspondientes revoluciones. Asimismo, los resultados obtenidos en ambos análisis y en el análisis comparado, serán revisados desde el punto de vista de la perspectiva de género y de la influencia en sus campos de estudio en sus profesiones. En definitiva, el objetivo principal del presente estudio se fija en la comparativa de los perfiles profesionales y académicos de Lucía E. Vestris y Elsie de Wolfe para establecer la equivalencia de sus principales aportaciones en sus disciplinas. De este modo se considera alcanzar la importancia y la relevancia de sus hitos más relevantes.

3. METODOLOGÍA

Debido al carácter de la investigación, a los antecedentes expuestos con anterioridad y a los objetivos planteados, en la presente comunicación se propone una metodología de revisión sistemática bibliográfica. Se propone, de este modo, en este trabajo un estudio metodológico de comparación entre ambos perfiles a través del análisis de la bibliografía publicada para alcanzar los paralelismos ya no solo desde su posición de mujer sino como referentes e implantadoras de los grandes cambios estéticos, tanto decorativos como espaciales, dentro del teatro así como de los espacios de viviendas. La metodología planteada se realiza a través de las siguientes fases (Aponte-Mayor, Betancourt-Buitrago, Fernando-Navas, & Gómez-Luna, 2014).

1. Definición de la problemática: la investigación bibliográfica se centra en la biografía personal y profesional de Lucía Elizabeth Vestris y de Elsie de Wolfe en la búsqueda de extraer los mayores paralelismos posibles en las publicaciones científicas.
2. Metodología de la búsqueda de información: con la principal finalidad de que se obtengan los objetivos de esta investigación, el enfoque de la revisión sistemática de la bibliografía se configura de forma estructurada y delimitada con los criterios de búsqueda existentes en la tabla que figura a continuación. En ella se detallan las bases de búsqueda, las palabras clave prefijadas en la investigación así como los criterios de inclusión y exclusión planteados (Pardal-Peláez & Pardal-Refoyo, 2020). Así mismo, se estable un período de búsqueda para el muestreo entre los años 1988 y 2023.

TABLA 1. *Criterios de la Metodología planteada*

Criterio	Descripción	Inclusión	Exclusión
PUBLICACIÓN	Artículo prensa generalista		x
	Artículo científico	x	
	Comunicaciones en congresos	x	
	Libros	x	
BASE DE DATOS	Scopus	x	
	Google Scholar	x	
	Redalyc	x	
TIPO DE ACCESO	Libre	x	
	No libre		x
MARCO TEMPORAL	Previo a 1998		x
	1988-2023	x	
	Posterior a 2023		x
IDIOMA DE PUBLICACIÓN	Español	x	
	Inglés	x	
	Otro		x
PALABRAS CLAVE	Madame Vestris	x	
	Lucía Elizabeth Vestris	x	
	Innovación teatral	x	
	Medio cajón	x	
	Box set	x	
	Disrupción femenina	x	
	Elsie de Wolfe	x	
	Interiorismo	x	
	Innovación espacial	x	

Fuente: elaboración propia

A partir de los criterios expuestos se obtienen 25 artículos con información relevante sobre la innovación de las actuaciones de Lucía Elizabeth Vestris y 9 sobre los cambios introducidos por Elsie de Wolfe en el Interiorismo, todos ellos relacionados con los criterios de búsqueda en publicaciones científicas especializadas.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se exponen los resultados obtenidos a partir de la bibliografía seleccionada con los criterios metodológicos planteados. En primer lugar se considera necesario destacar la disparidad en la cantidad de resultados obtenidos para las dos figuras estudiadas. La diferencia tan notable entre la información referida a Lucía Elizabeth Vestris y a Elsie de Wolfe constata que la disciplina del Diseño de Interiores acusa su relativamente reciente profesionalización.

Por otro lado, a continuación se extraen los resultados obtenidos sobre la figura de Madame Vestris en los artículos resultantes de la metodología planteada.

Lucía Elizabeth Vestris, conocida en el circuito teatral como Madame Vestris, fue una reconocida actriz y cantante dramática en Inglaterra a la que la crítica tildaba de melancólica, profunda, noble y decente (De Santis, 2014). Sin embargo, pese a sus excelentes críticas en la prensa de la época sobre sus virtudes encima de un escenario (Theatrical and Musical, 1850) ha destacado también por ser la primera mujer que se puso frente a la regencia de un teatro en Londres. A pesar de que su regencia se llevó a cabo en dos teatros considerados como menores en la escena londinense, como el The Olympic Theatre o el The Covent Garden, su presencia en la dirección de estos supuso un gran avance en unas labores reservadas generalmente para el sector masculino. Este hecho provocó un gran revuelo en la sociedad de su época (Vanskike, 1996). Además de por su faceta de actriz y regente dramática, Madame Vestris es reconocida también por la crítica teatral como un personaje clave en la escena inglesa, no solo por sus obras y actuaciones si no por su revolución espacial en el escenario. Así, los críticos la señalan como responsable de implantar y perfeccionar en el escenario la técnica del

medio cajón o, en el término inglés, box set (Macgowan & Melnitz, 1997). Tras la investigación realizada, en los artículos de la revisión sistemática se destacan dos grandes implicaciones de la generación de una especie de habitación sobre las tablas. En primer lugar la bibliografía señala el desarrollo de la decoración realista, acorde a la nueva percepción del espacio por parte de los espectadores asistentes (Norwood, 2017). Esta deriva hacia un espacio escénico real requería que el decorado y demás elementos escénicos, por ejemplo el vestuario o la peluquería, también lo fuesen, evitando en todo caso las decoraciones pintadas y proponiendo en su lugar los elementos con sus formas, dimensiones y materiales reales. Por otro lado, la generación de este espacio más próximo al mundo del espectador estaba levantando uno de los cuatro muros verticales de la nueva cámara. Es decir, se estaba levantando la cuarta pared que más adelante André Antoine ((Limoge, Francia, 1858-1943) desarrollaría (Brewster & Jacobs, 2016).

En este sentido, tras la bibliografía recabada la figura de Madame Vestris es puesta en valor por su acertado tratamiento y lectura sobre los cambios sociales aplicados a su profesión y sobre las novedades técnicas que surgían para ello. De esta forma, Vestris proporcionó un innovador tipo de espectáculo escénico acompañado una nueva perspectiva gracias al apoyo de los avances materiales y descubrimientos técnicos. Conjugando ambos aspectos consiguió que el drama siguiese siendo atractivo para el gran público londinense, conseguir que el teatro perdurase y que además fuese rentable.

A continuación se exponen los resultados obtenidos sobre la figura de Elsie de Wolfe en los artículos resultantes de la metodología planteada.

En primer lugar cabe destacar que la bibliografía señalada contextualiza a Elsie de Wolfe como una de las decoradoras de su época que, junto a otras colegas, declararon la guerra a la labor amateur de su profesión. Comprendieron así su profesionalización añadiendo a la tradicional y asimilada socialmente parte estética de su labor una gran carga técnica a la que le dotaron de la misma importancia que a la primera. La relación del interiorismo entendido como decoración comenzó a diluirse gracias a las nuevas tecnologías y materiales que renovaron la figura del decorador. Gracias a estos avances se comenzó a gestar la presencia

del diseñador de espacios interiores. No solo consistía en crear espacios bellos y decorados adecuadamente si no que las mejoras materiales habían llegado para crear espacios más salubres y cómodos (McCorquodale, 1988). De este modo, Elsie de Wolfe es considerada por los expertos en la bibliografía seleccionada en esta comunicación como la primera mujer de la historia a la que se le puede denominar diseñadora de interiores tal y como se conoce la profesión de forma contemporánea (Lees- Maffei, 2006). Actriz también en sus comienzos laborales, fue una de las primeras mujeres en publicar una especia de manual sobre interiorismo en el que ponía en valor su nueva lectura de la decoración y el espacio interior, a pesar de caer en algunas ambigüedades (Sparke, 2003). En este libro, The House in Good Taste (1913) y en otras publicaciones en prensa, promovía la visión del interiorismo de forma más abierta e inclusiva. En este mismo sentido, la bibliografía obtenida señala que aunque es cierto que sus principales trabajos fueron encargos para clases altas y acomodadas, de Wolfe abogaba por un diseño de espacios más inclusivo de modo que todas las viviendas se transformasen en los propios hogares de sus habitantes (Sparke, 2005). En esta línea planteada, de Wolfe promulgaba que no se debía ostentar de poder económico en todo momento y que en los espacios no siempre lo mejor es lo más caro. En su nueva visión social y técnica, el interiorismo debía regirse por la limpieza, el color y la luz frente a los conceptos tradicionales. Del mismo modo, de Wolfe propuso nuevas organizaciones y jerarquías internas en las viviendas. Así comenzó a desdibujar paulatinamente la idea de que en los hogares debían existir estancias puramente masculinas y femeninas y, en consecuencia, estar decoradas como tal (de Wolfe, 2017).

Con todos estos aspectos destacados en la revisión sistemática de la bibliografía se puede afirmar que Elsie de Wolfe consiguió el inicio de la profesionalización de la figura del decorador o diseñador de interiores (Doraliza Olivera Mendoza & Llontop Castillo, 2020). Así mismo, desde su posición segura y acomodada en la sociedad arriesgó como mujer al adentrarse al mundo del diseño y convirtiéndolo en su profesión. Transformó lo que las mujeres habían hecho antes durante mucho tiempo en un trabajo remunerado y socialmente aceptado (Zarandia,

2015). Por lo tanto, de Wolfe convirtió una tarea socialmente aceptada como una labor femenina en su profesión aún con las reticencias de género. En la propia historia del diseño interior, realizada principalmente por parte del género masculino, la visión femenina ha sido sesgada e incluso omitida. Es por ello por lo que la inclusión femenina en la bibliografía científica del Diseño de Interiores no analiza en profundidad los trabajos elaborados y la influencia histórica de personajes como Elsie de Wolfe y otras de sus colegas y queda más atada a la figura de los hombres arquitectos (Hinchman, 2013).

Con todos los datos expuestos tras el estudio de la bibliografía obtenida, Elsie de Wolfe se expone como una de las figuras más importantes en el Diseño de interiores y referente del sector. Su adaptabilidad para una correcta visión de la profesión del interiorista, relacionada estrechamente con una nueva sociedad construida bajo los avances técnicos, modeló su profesionalización del sector. Además, convirtió una tarea socialmente considerada como una obligación propia de las mujeres en una profesión remunerada que la situó económicamente independiente y como una profesional reconocida.

Los resultados obtenidos a través de esta revisión sistemática de la bibliografía de Madame Vestris y Elsie de Wolfe con los criterios expuestos, ponen en relevancia varias cuestiones de referencia respecto a los aspectos sociales y técnicos de sus respectivas épocas.

En primer lugar, tras el análisis comparado de sus respectivas biografías e hitos en sus actividades artísticas, se evidencia que a pesar de pertenecer a generaciones diferentes, guardan estrechas similitudes desde el punto de vista de la innovación y de la disrupción en el ámbito social y técnico. En este sentido, ambas han pasado a la historia de las artes por sus planteamientos novedosos en sus correspondientes campos profesionales.

Desde el punto de vista técnico, tanto Vestris como de Wolfe aprovechan las novedades que la ciencia y los nuevos conocimientos científicos les proporcionan para generar puntos de vista diferentes a los marcados por la tradición. De este modo, las dos generan una profunda innovación en la perspectiva de sus profesiones. Se genera por un lado un

cambio de perspectiva en la escena teatral por parte del espectador en el siglo XIX y por otro lado, ya en el siglo XX se implanta un cambio de perspectiva en el diseño de los espacios interiores centrado en el usuario final y su confort.

Asimismo, desde el punto de vista de la sociedad, ambas profesionales se adaptan a los nuevos paradigmas de la colectividad realizando una perfecta lectura de sus implicaciones sobre el arte. Vestris, por su lado, lleva a cabo esta lectura a través de sus propuestas más arriesgadas y diferentes que consiguen captar las nuevas inquietudes y la atención del público teatral. De este modo, adaptándose al nuevo escenario de la comunidad, consigue mantener intacto el interés social en el teatro e incluso destacar sobre la influencia de teatros más consolidados en Londres. Por su parte, de Wolfe lleva a cabo su lectura social con la formalización de espacios alejados del oscurantismo y del neoclasicimo. De este modo comienza a acompañar ligeramente en la decoración a lo que en arquitectura se avanzaba como el minimalismo del Movimiento Moderno.

Por último, en la comparativa de la bibliografía seleccionada se infiere que, por su condición de mujer, ambas obtienen una relevancia todavía más destacable. Así, Vestris, sobre todo desde su posición como gerente teatral, llega incluso a escandalizar a ciertas clases sociales a través de lo que estas denominaban estridencias, que no era otra cosa que dirigir un negocio sin una supervisión masculina. De Wolfe, desde su posición de género, provocó que una labor considerada puramente femenina se abriese camino en el ámbito laboral. Convertir una mal considerada obligación en una profesión remunerada se ha convertido en un auténtico cambio de perspectiva de género en el ámbito profesional.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, tras la investigación de revisión sistemática de la bibliografía recabada se puede señalar que tanto Madame Vestris como Elsie de Wolfe generaron en sus diferentes disciplinas un cambio de paradigma y, por tanto, deben ser consideradas como figuras de referencia. Protagonizaron respectivamente los cambios más relevantes llevados a cabo durante el siglo XIX y XX tanto desde el punto de vista técnico,

como social así como también desde la perspectiva de género en unas circunstancias eminentemente patriarcales.

Del mismo modo, se puede afirmar que sus conceptos estéticos y artísticos son equivalentes tanto en el drama como en la arquitectura interior siempre acompañando a los requerimientos del momento. Así, en conclusión, los procesos que ambas generaron en sus disciplinas artísticas son similares, paralelos y confluyen en la búsqueda de sus objetivos: proponer una nueva visión artística para una nueva sociedad. En definitiva, Madame Vestris y Elsie de Wolfe convergen en sus respectivas profesiones desde el punto de vista de la innovación, de la capacidad de adaptarse a los cambios sociales y técnicos en sus respectivos momentos y circunstancias y, por último, por convertirse por parte de la crítica correspondiente en elementos clave desde una óptica de la perspectiva de género.

8. REFERENCIAS

Aponte-Mayor, G., Betancourt-Buitrago, L. A., Fernando-Navas, D., & Gómez-Luna, E. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. DYNA, 81(184), 158-163.

Arregui, J. P. (2005). Luminotecnia teatral la primera mitad del siglo XIX: de la herencia barroca a la introducción del gas. Stichomythia: Revista de teatro español contemporáneo(3), 1-49.

Brewster, B., & Jacobs, L. (2016). Theatre to Cinema: Stage pictorialism and the Early Feature Film. Oxford: Oxford University Press.

Buj Buj, A. (2003). La vivienda salubre. El saneamiento de Poblaciones (1908) en la obra del ingeniero militar Eduardo Gallego Ramos. Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, 7.

Cantero García, V. (2021). La Comedia de magia como espectáculo audiovisual: el caso de Don Juan de Espina, de José Cañizares. Lectura y signo(16), 9-31. doi:10.18002/lys.v0i16.7147

Céspedes, R. (2011). El Diseño de Interiores en la História. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos](37), 9-12.

De Santis, V. (2014). Maladies d'acteur. Théorie du jeu théâtral et littérature médicale au XVIIIe siècle. Revue italienne d'études françaises, 4. doi:10.4000/rief.638

de Wolfe, E. (2017). The house in good taste. Pinnacle Press.

Donchenko, N. (2021). Directing as an artistic phenomenon of radical changes in the performing arts of the late 19th - early 20th centuries. National Academy of Managerial Staff of Culture and Arts Herald, 1, 216-220. doi:10.32461/2226-3209.1.2021.229599

Doraliza Olivera Mendoza, D., & Llontop Castillo, M. C. (2020). Mujer, arquitectura e interiorismo en el Perú durante el siglo XX. Una presencia no reconocida. Revista Mapa, 7(19), 120-139.

Ferrera Cuesta, C. (2023). El teatro como lugar utópico en el siglo XIX. Historia Contemporánea, 73, 833-865. doi:10.1387/hc.23986

Fuentes Pérez, E., Herrera Marín, V., Mena Freire, J., & Núñez Torres, S. (2022). El Movimiento Moderno y su influencia en la revolución de diseño del espacio infantil. Cuaderno(51), 151-166.

Gómez Varela, J. A. (1997). Historia visual del escenario. Madrid: J. García Verdugo.

Gómez, A. L.-V. (2017). Los orígenes del cine y su relación con la ciencia. De la máquina a la pantalla, la incorporación del sonido y su evolución hasta la consolidación de géneros. Revista Cine, Imagen, Ciencia. La Imagen como Expresión Comunicativa de la Ciencia, 1, 103-120.

Heynen, H. (2016). Modernidad y domesticidad: tensiones y contradicciones. Bitácora arquitectura(34), 4-13.

Hinchman, M. (2013). Interior Design History: Some Reflections. Journal of Interior Design, 38(1), 9-21. doi:10.1111/joid.12004

Ibelings, H., & Kuper, M. (2006). Gerrit Th. Rietveld: casas = houses. Barcelona: Gustavo Gili.

Krieger, M. (1992). Ekphrasis: The Illusion of Natural Sign. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Lees- Maffei, G. (2006). Elsie de Wolfe: The Birth of Modern Interior Decoration. Journal of Design History, 19(2), 173-176. doi:10.1093/jdh/epl004

López de Gereñu, J. (1998). Decorado y tramoya. Ciudad Real: Editorial Ñaque.

Macgowan, K., & Melnitz, W. (1997). Las Edades de Oro del Teatro. México: Fondo de Cultura Económica.

Mangieri, R. (2006). De la ironía y del juego. Inventio. La génesis de la cultura universitaria en Morelos, 2(3), 77-82.

Mazzucato, T. (2009). Idea del espacio escénico y lugares para la representación teatral entre los siglos XV y XVI. Modelos de teatro a la manera de Italia. Studia Aurea: Revista de Literatura Española y Teoría Literaria del Renacimiento y Siglo de Oro(3), 139-172.

McCorquodale, C. (1988). The History of Interior Decoration. Oxford: John Calmann and King Ltd.

Merino Peral, E. (2010a). Historia de la Escenografía en el siglo XVII. Herederos de Buontalenti: Giulio Parigi. Recuperado el 30 de enero de 2023, de Espéculo. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid: https://webs.ucm.es/info/especulo/numero45/parigi.html

Norwood, J. (2017). 'Picturing Nineteenth-Century Female Theatre Managers: the Iconology of Eliza Vestris and Sara Lane. New Theatre Quarterly, 33(1), 3-21. doi:10.1017/S0266464X16000592

Pardal-Peláez, B., & Pardal-Refoyo, J. L. (2020). Anotaciones para estructurar una revisión sistemática. Revista ORL, 11(2), 155-160. doi:10.14201/orl.22882

Pariente F., J. L. (1988). Te ven o no te ven; esa es la cuestión. Breve ensayo sobre la evolución de los espacios teatrales en Occidente. Revista Tamaulipas en la Cultura(1), 18-27.

Rybczynski, W. (2009). La Casa. Historia de una idea. Madrid: Nerea.

Sparke, P. (2003). The 'Ideal' and the 'Real' Interior in Elsie de Wolfe's "The House in Good Taste" of 1913. Journal of Design History, 16(1), 63-76. doi:10.1093/jdh/16.1.63

Sparke, P. (2005). Elsie de Wolfe: The Birth of Modern Interior Decoration. (M. Owens, Ed.) Acanthus Press.

Theatrical and Musical. (2 de julio de 1850). The Weekly Chronicle, pág. 5.

Vanskike, E. (1996). Inconsistencias consistentes: la actriz travesti Madame Vestris y la Shirley de Charlotte Brontë. Literatura del siglo XIX, 50(4), 464-488. doi:10.2307/2933924

Zarandia, M. (2015). Feminism and interior Design. University of Nebraska.

ANÁLISIS DE LOS ESPACIOS INTERIORES EN LA TELEVISIÓN DEL SIGLO XX Y XXI: CASOS DE ESTUDIO

MANUEL IGLESIAS VÁZQUEZ
Universidad Politécnica de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Con la finalización del siglo XIX en el mundo de las artes, y en especial en el mundo de las artes escénicas en particular, se produjo una gran innovación tanto desde la óptica cultural y social así como desde el punto de vista de los avances por parte de la técnica (Donchenko, 2021). En este ambiente de disrupción, casi alcanzando el siglo XX apareció un nuevo objeto de ocio con la implantación del cinematógrafo y posteriormente ya comenzado propiamente el nuevo siglo fue el turno de la aparición de la televisión y la consecuente participación colectiva y gratuita en el hogar.

La sociedad de finales del siglo XIX, hasta ese preciso momento, solamente contaba con el teatro como única herramienta de participación social. Se trataba no solo de ir al teatro sino también del propio acto de coincidir presencialmente en el edificio teatral como acto de divertimento. Acudir al teatro fue de este modo un acto de comunicación social. A pesar de ser un acto social y con una aceptable asistencia de público, se trataba de una actividad no dirigida a todas las clases sociales y, por lo tanto, cierta parte de la sociedad, por cuestiones económicas en su mayoría, estaba excluida desde la misma base. Así mismo, se trataba de un acto con unas medidas de protocolo tan estrictas que hacían todavía más complicado su acceso. Sin embargo, pese a estas rigurosas medidas de clase, con la entrada del siglo XX en el panorama europeo el contexto del ocio entró en una nueva etapa más democratizadora. Esta circunstancia fue devenida por los movimientos e

innovaciones en la sociedad del nuevo siglo y por los avances técnicos surgidos a raíz de las nuevas investigaciones. Fueron precisamente estos cambios los que llevaron al hecho teatral hacia una apertura social menos rígida y a que la asistencia al edificio del drama dejase de estar destinado en exclusiva a las clases más acomodadas económicamente, aunque siempre eso sí, con ciertas reservas (Fernández Muñoz, 2002).

De igual manera, la transición de la gestión de los teatros de manos de directores públicos a promotores privados plantea el desafío de convertir los teatros en empresas no solo dedicadas al entretenimiento y eventos de la élite social, sino principalmente en negocios rentables. Este cambio hacia una mentalidad más orientada al mercado y a la rentabilidad refleja un movimiento de apertura en la cultura teatral, con el objetivo de llegar a un público más amplio en la sociedad de la época. Sin embargo, esta apertura se vio profundamente transformada con la irrupción del cine, que cambió radicalmente el panorama cultural y competitivo. La aparición del cine supuso una revolución en la forma de consumir entretenimiento, desafiando la relevancia y la posición del teatro como principal medio de espectáculo, y obligando a adaptarse a nuevas estrategias y enfoques para mantener su relevancia en un mundo cada vez más dominado por la pantalla grande (Gómez, López- Villafranca, & Griñán, 2017).

Los progresos tecnológicos posibilitaron la evolución de la fotografía estática hacia el dinamismo de las imágenes en movimiento (Gómez, López- Villafranca, & Griñán, 2017). Así, surgió un nuevo horizonte donde el entretenimiento ya no se limitaba únicamente al teatro como forma de distracción y socialización, sino que las películas, y posteriormente la televisión, emergieron como atractivos comerciales y fuentes de ocio. Este cambio significativo en la forma en que se consumía contenido visual no solo amplió las opciones de entretenimiento disponibles para el público, sino que también transformó la dinámica cultural y económica alrededor de estas nuevas formas de expresión artística.

A finales del siglo XIX, se inició el desarrollo de la técnica televisiva, aunque el término en sí mismo no se acuñaría hasta el año 1900. No obstante, en 1927, la cadena británica BBC realizó la primera transmisión pública de imágenes a través de este medio, marcando un hito en

la historia de la comunicación visual (Ruiz Trujillo & Rodríguez Vázquez, 2005). Este momento señaló el inicio de la democratización de la imagen, un proceso que se intensificaría con el avance y la consolidación de la televisión y el cine.

Con el paso del tiempo y el progreso tecnológico de estas formas de comunicación, la sociedad obtuvo un acceso mucho más amplio a la cultura y al entretenimiento. Surgió así una nueva herramienta de consumo que transformó profundamente la manera en que la información se difundía y se recibía. Las técnicas de comunicación y su capacidad para generar impacto en la población experimentaron un crecimiento sin precedentes en el siglo XX, convirtiéndose en medios masivos de información en todos los ámbitos. Cada individuo tenía la posibilidad de acceder a salas de proyección y disfrutar de eventos sociales desde la comodidad de su hogar a través de dispositivos tecnológicos emergentes. La cultura, la información y el entretenimiento se volvieron accesibles para toda la sociedad, lo que conllevó una mayor difusión de las tendencias sociales, la moda, la publicidad y el estilo de vida.

El cine y la televisión se convirtieron gradualmente en vitrinas magníficas de la sociedad, mostrando no solo historias y personajes, sino también ejemplos de diseño de interiores. Estos medios exhibieron mobiliario, decoración, iluminación, materiales, texturas y colores (Martín & Díaz, 2022), definiendo así lo que se entendía como estilo interior. En resumen, se convirtieron en poderosos medios para influir en la percepción del espacio y en la concepción del estilo de vida.

2. OBJETIVOS

La televisión se ha demostrado como una herramienta masiva de consumo y también se ha reafirmado como un instrumento idóneo como medio de conocimiento e información mucho más directo, además, que los métodos tradicionales. En la presente comunicación se pretende alcanzar un conocimiento alternativo sobre el espacio interior a través del estudio de la televisión en diversos casos de estudio. De este modo se persigue alcanzar la influencia de la televisión ha tenido y tendrá sobre el concepto de interiorismo que se encuentra en la sociedad (Lan, 2020).

La evolución y expansión del cine y la televisión, como se ha detallado en el capítulo anterior, han tenido un impacto significativo en diversas disciplinas dentro de la sociedad contemporánea. Este capítulo tiene como objetivo explorar y demostrar la influencia continua que ambas formas de arte han ejercido, ejercen y seguirán ejerciendo sobre el concepto de interiorismo que reside en el imaginario colectivo.

A lo largo de su historia, el cine y la televisión han sido poderosos medios de representación visual que han moldeado las percepciones y aspiraciones estéticas de las personas (Özsavas, 2016). Desde los primeros días del cine mudo hasta las producciones audiovisuales más sofisticadas de hoy en día, la representación de escenarios interiores ha sido una parte integral de la narrativa cinematográfica y televisiva. Estas representaciones han influido en la forma en que la sociedad percibe y valora el diseño de interiores, así como en la manera en que se concibe el espacio habitable. El cine y la televisión, como poderosos métodos de difusión cultural, ejercen una influencia significativa en la generación de tendencias entre el público final. Sin embargo, su utilidad va más allá de simplemente influir en los hábitos de consumo como herramientas de marketing. Desde una perspectiva de estudio, estas formas de arte representan herramientas valiosas para el estudio del conocimiento social, cultural y también espacial o estético, como se explorará en detalle en este capítulo. Al recorrer la historia del cine y la televisión, se puede apreciar el gran potencial y el valor educativo y de análisis que poseen como instrumentos didácticos para la comprensión del desarrollo espacial, la composición de interiores (Guerra, 2021), los distintos estilos arquitectónicos y el concepto de interiorismo en general. Estas formas de entretenimiento masivo y globalizado se revelan como eficaces técnicas visuales de enseñanza e información, superando en muchas ocasiones a los métodos tradicionales de enseñanza académica (Rahman, Hasri, & Aris, 2022). A través de películas y series de televisión, el espectador puede explorar y comprender de manera más tangible y accesible aspectos relacionados con la arquitectura, el diseño de interiores y la evolución de los estilos estéticos a lo largo del tiempo. Estas obras audiovisuales proporcionan una ventana única para examinar y apreciar la interacción entre el espacio físico y las narrativas

culturales, permitiendo una comprensión más profunda y enriquecedora de la historia y la evolución del diseño de interiores. En resumen, el cine y la televisión no solo son medios de entretenimiento, sino también valiosos recursos educativos, de formación y de estudio que pueden contribuir significativamente al análisis y la comprensión del desarrollo espacial, la estética arquitectónica y el interiorismo. Su capacidad para transmitir información de manera visual y envolvente los convierte en herramientas poderosas para la educación y la apreciación de las artes visuales y el diseño.

3. METODOLOGÍA

Con base en los antecedentes presentados anteriormente, nos disponemos a proponer el estudio de una serie de casos significativos de la televisión. A través del análisis detallado de estos casos, con el objetivo es demostrar que la televisión es una herramienta válida y efectiva para la enseñanza y el aprendizaje de la configuración del espacio interior y del interiorismo en general, considerándola como una disciplina artística fundamental (Trifonova, 2022).

En la presente comunicación se han seleccionado cuidadosamente una variedad series de televisión que presenten ejemplos representativos y significativos de diseño de interiores en diferentes contextos históricos, culturales y estilísticos. A partir del análisis de estos casos, se explorarán cómo se utiliza el espacio interior como elemento narrativo, cómo se reflejan los valores culturales y sociales a través del diseño de interiores, y cómo se pueden identificar y apreciar los principios estéticos y funcionales del interiorismo en cada obra seleccionada. Al profundizar en estos casos de estudio, se pretende destacar particularmente la capacidad de la televisión para transmitir conocimientos sobre el diseño de interiores de una manera visualmente atractiva y accesible. Además, se aspira a resaltar la importancia de estas formas de arte como herramientas educativas que pueden inspirar y enriquecer la comprensión del diseño de interiores como una disciplina artística y práctica.

La metodología aplicada en este estudio se compone de los siguientes cuatro procesos principales dentro de un encuadre sistemático cuantitativo y cualitativo:

1. Revisión de la noción del interiorismo.
2. Análisis de casos significativos de la televisión tanto desde la óptica espacial y arquitectónica como desde el diseño interior.
3. Estudio comparado de los casos expuestos.
4. Análisis de los resultados obtenidos.

Antes del acercamiento al análisis de casos seleccionados en esta comunicación de la televisión en relación con el interiorismo, es crucial realizar una revisión del concepto de interiorismo. A lo largo de la historia, el interiorismo como disciplina profesional no ha sido independiente y siempre ha estado vinculado a otros oficios (Königk, 2010). La composición de los espacios ha estado tradicionalmente asociada a arquitectos, constructores o ebanistas o a cualquier tipología de artesanos. Sin embargo, en el siglo XVII, durante el reinado de Luis XIV en Francia, el arquitecto Charles Le Brun lideró el proyecto de las habitaciones del Palacio de Versalles. Su excelente resultado le otorga el título de primer interiorista de la historia, al integrar varias disciplinas entre sí (Gibbs, 2009). A pesar de ello, en la actualidad, la profesión de interiorista ha evolucionado hasta independizarse, alcanzando estudios superiores propios e incluso diferenciándose del concepto de decoración. Es así como, tal como se entiende la profesión en la actualidad, independiente y especializada, la crítica considera a Elsie de Wolfe como la primera interiorista moderna de la historia (Lees-Maffei, 2006). De Wolfe plasmó sus experiencias en diversas publicaciones, algunas de las cuales hoy en día son consideradas incluso material académico, como su obra "The House in Good Taste" (De Wolfe, 2005).

Esta revisión histórica del interiorismo proporciona un contexto importante para comprender su evolución y su relevancia en la sociedad contemporánea. Asimismo, permite apreciar cómo el interiorismo ha pasado de ser una disciplina vinculada a otros oficios a convertirse en una profesión independiente y altamente especializada, con un impacto significativo en el diseño y la configuración de los espacios interiores. Con

esta comprensión previa, se alcanza el contexto para explorar cómo la televisión ha influenciado y reflejado el mundo del interiorismo a lo largo del tiempo.

El National Council for Interior Design Qualification (NCIDQ) proporciona una definición contemporánea de interiorismo que abarca diversos aspectos clave de la disciplina. Según esta entidad, el interiorismo se define como una práctica profesional de diseñar ambientes interiores funcionales y atractivos. Los diseñadores de interiores deben tener una comprensión del diseño, la construcción, los códigos de construcción y las regulaciones de accesibilidad. Utilizan una amplia gama de habilidades técnicas y creativas para crear espacios interiores que mejoran la calidad de vida y satisfacen las necesidades del cliente. El interiorismo abarca de este modo tanto la estética del espacio como su funcionalidad, teniendo en cuenta aspectos como la salud, la seguridad y el bienestar de los ocupantes. De acuerdo con esta definición, se concluye que los espacios creados por un interiorista deben satisfacer no solo las necesidades físicas, sino también las emocionales de los clientes (Abouelela, 2022). En otras palabras, los proyectos de interiorismo deben evocar emociones en los clientes. El interiorista o decorador debe ser capaz de materializar los sentimientos que desea transmitir su proyecto (Abdalla & Hameed, 2021). Es en este punto donde el interiorismo y la televisión convergen. Las series o programas de televisión tienen la capacidad de transmitir emociones. Por lo tanto, el análisis y estudio de eventos televisivos serán útiles para la enseñanza del interiorismo (Farghali, Zahra, & Shata, 2022), y por lo tanto, deben ser considerados como recursos analíticos y académicos importantes.

De este modo se acudirá al análisis de casos contemporáneos para una aproximación más exacta de la labor del interiorismo actual. A partir de estos casos de estudios analizados se extraerá el perfil del cliente, en este caso el o los personajes, los estilos empleados en cada caso, la tipología de mobiliario, decoración e iluminación. Así, a través de su definición de estilo y aspectos físicos y mentales, se analizarán desde el punto de vista espacial y decorativo los siguientes casos paradigmáticos del imaginario colectivo de la televisión de la década de los 80, 90 y 00, como son: Las chicas de Oro (*The Golden Girls*, estreno en 1985),

Twin Peaks (estreno en 1991) y A dos metros bajo tierra (*Six Feet Under*, estreno en 2001).

Una vez analizados estos casos se realizará una comparativa a través de la generación de un sistema de tablas graduadas con un baremo del 1 al 5 por cada aspecto analizado, siendo la calificación de 0 la menos adecuada en relación con un proyecto de interiorismo real y 5 la mayor adecuación al mismo.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una vez fijada el proceso metodológico y planteados los casos de estudio, se obtienen los siguientes resultados en cada uno de los tres estudios:

Las Chicas de Oro (The Golden Girls, 1985-1992)

Sobre la primera de las series estudiadas, Las chicas de oro, a mediados de los años 80, se plantea como una comedia de situación sobre cuatro mujeres que comparten vivienda en Miami. Cada una con su propia personalidad, recrea los problemas cotidianos de la convivencia. La relación y vinculación de los aspectos de un interiorismo profesional con esta tipología de personaje-cliente serían los siguientes si tomamos de referencia el conocido salón de su vivienda tal y como se muestra en la imagen expuesta a continuación (figura 1).

FIGURA 1. *Las Chicas de Oro*

Fuente: https://storage.googleapis.com/gen-atmedia/2/2017/05/d16b2fd24092ae72d439e3ee9c4d86c5f1695986.jpeg

- En cuanto al estilo, acorde con su contexto geográfico y temporal el Palm Beach es el elegido para su escenografía general.
- Respecto al mobiliario, continuando con el estilo mencionado destacan las texturas naturales como la rafia o el mimbre.
- En relación con la iluminación, es cálida y natural. Destaca principalmente la iluminación recreada como natural que aparece por los grandes ventanales traseros del salón emulando al clima de Miami. Asimismo, esta iluminación es apoyada por luminarias de sobremesa para aportar más calidez y sensación de un hogar real.
- Por último, respecto a la decoración, al igual que el mobiliario, destacan los elementos florales propios del estilo general de la escenografía. La naturaleza del clima de Miami está presente dentro de la vivienda en forma de grandes plantas de la zona así como en los estampados de las tapicerías. En la estancia analizada en norma general también la presencia de flores en varios jarrones. En la decoración también destacan los textiles con el uso de cortinas vaporosas en las ventanas que siempre se encuentran abiertas y el uso de alfombras mullidas en el suelo.

Twin Peaks (1990-2017)

En relación con la siguiente serie, Twin Peaks, ya estrenada en los años 90, en esta comunicación se centrarán los resultados en la famosa habitación roja tal y como se puede contemplar en la imagen expuesta a continuación (figura 2). Se trata de un espacio onírico al que durante todo el desarrollo de la serie se recurre para expresar la transición entre un mundo real e irreal. En esta habitación se producen hechos desconcertantes para el espectador así como la participación tanto de personajes de la realidad como otros que pertenecen exclusivamente al ámbito imaginario de la serie. Es por ello por lo que su análisis se considera más atractivo para esta investigación. Respecto al resto de aspectos analizados, a continuación se exponen los resultados más relevantes:

FIGURA 2. *Twin Peaks.*

Fuente: https://images.ecestaticos.com/ZonwO-W0jSpI-Qni12R3WSgzbroQ=/0x139:1517x994/1200x675/filters:fill(white):format(jpg)/f.elconfidencial.com%2Forigi-nal%2Fa1e%2F0bb%2F1e5%2Fa1e0bb1e52d2ad686bec31b190b45a4a.jpg

- En cuanto a términos de estilo, acorde con su contexto de espacio y tiempo que transita entre la vida y la muerte, se recurre a un estilo bastante extravagante, casi como un estilo ochentero extremo, que se podría clasificar como neo-noir.

- Respecto al mobiliario, es escaso y camina paralelo a un estilo americano de los años 90. Esta propuesta de mobiliario reconocible por la sociedad provoca que, a pesar de ser un espacio onírico y conscientemente irreal, resulte familiar en el imaginario colectivo.

- En relación con la iluminación, es cálida, natural y eminentemente de color rojo. Se trata de una iluminación de carácter indirecto en la que se puede ver una lámpara de pie en el conjunto resultante. A pesar de ello, la lámpara no emite ninguna fuente de luz por lo que se coloca en el escenario a modo de reconocerlo como un espacio común por parte del espectador, como sucede con el mobiliario.

- Por último, respecto a la decoración, al igual que el mobiliario, es escasa, Sin embargo, varios puntos en la propuesta deben ser destacados. En primer lugar se debe mencionar el

protagonismo principal de las cortinas de terciopelo rojo como símbolo del paso entre lo real y lo imaginario. Por otro lado se vuelve también llamativo el patrón reproducido en el pavimento de la habitación. Se trata de un suelo en forma de zigzag negro y blanco que, por su forma, produce cierto movimiento en el espacio y, por tanto, sensación de intranquilidad o desequilibrio.

A dos metros bajo tierra (Six Feet Under, 2001-2005)

En relación con la última serie, ya estrenada a comienzos del siglo XXI, en a Dos metros bajo tierra, se recrea en forma de comedia negra la vida de una familia dedicada al negocio de las funerarias. Se trata de una familia ciertamente desestructurada en la que dentro del mismo hogar en el que conviven se encuentra su lugar de trabajo. Su mezcla de comedia de situación con tonos macabros provoca sus reacciones y paralelismos con el interiorismo planteado. Para esta comunicación se tomará como base para el análisis el espacio de la entrada a su vivienda tal y como puede observarse en la imagen expuesta a continuación (figura 3):

FIGURA 3. *A dos metros bajo tierra*

Fuente: https://i0.wp.com/www.iamnotastalker.com/wp-content/uploads/2010/10/ScreenShot5952.jpg

- En cuanto al estilo, de nuevo acorde con el contexto de espacio y tiempo expuesto en la descripción del perfil del personaje, las escenas se producen en una vivienda de un claro y típico estilo americano. Sin embargo, este estilo se encuentra revisionado hacia la temática oscura de la serie. Esto genera que la arquitectura interior del hogar, tal y como puede observarse en la imagen anterior (Imagen 3), se escore hacia formas que recuerdan a un estilo victoriano más de carácter gótico.

- Respecto al mobiliario, siempre dentro del mencionado estilo americano de principios del siglo XXI, se trata de un mobiliario clásico, bastante compacto, macizo y en el que predomina el uso de la madera de color oscuro.

- En relación con la iluminación, es una entrada a la vivienda eminentemente oscura, lo que la diferencia de una entrada a una vivienda convencional. En ella predomina el juego de luces y sombras e iluminación puntual creada por los apliques dispuestos en las paredes que genera juegos dramáticos acordes a la temática principal del espacio.

- Por último, respecto a la decoración, se tiende a materiales con mucha textura, con una presencia recargada y que aportan calidez, de nuevo tendente hacia el estilo victoriano. Entre ellos destacan con gran protagonismo las texturas florales de un marcado carácter clásico que acercan el espacio hacia la temática funeraria. Este recurso está presente tanto en el papel pintado que recubre todas las paredes del acceso a la vivienda y en las alfombras en los suelos e incluso escalera.

A partir de los tres casos analizados, se extraen los siguientes resultados observando los ejemplos propuestos desde la óptica de un proyecto de interiorismo profesional:

- Primero y principal, al igual que en un proyecto de diseño interior dirigido a un cliente real, resulta esencial considerar las necesidades y el carácter del cliente como punto de partida fundamental para iniciar el proyecto. Estas necesidades no

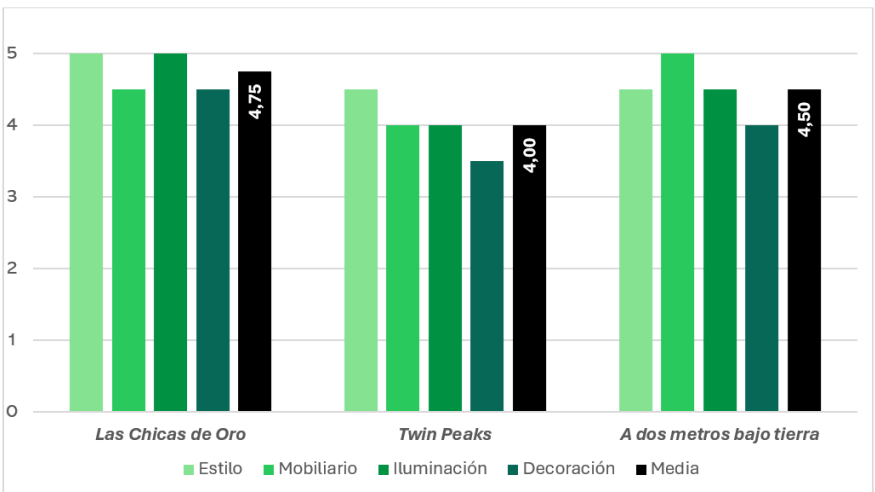
solo son el punto de partida del concepto del proyecto, sino que también son el motor que impulsa su desarrollo. En los casos previamente examinados, se pudo observar cómo todas las exigencias del guion de cada personaje se reflejaban en las escenografías que personificaban sus propios hogares o espacios emblemáticos. Estas representaciones detalladas, que encarnan las necesidades y personalidades de los personajes, demuestran la importancia de comprender profundamente a los clientes y sus requisitos específicos al abordar un proyecto de diseño interior.

– Adicionalmente, tanto las necesidades individuales como el contexto histórico y socioeconómico del personaje ejercen una influencia significativa en la caracterización de los espacios. Es crucial considerar cómo el personaje y sus circunstancias, dentro del marco histórico y socioeconómico establecido. El estilo de cada espacio interior, por lo tanto, no solo refleja las preferencias personales del personaje, sino también su posición en la sociedad y su contexto histórico. Esta interacción entre las necesidades individuales y el entorno sociocultural subraya la complejidad y la profundidad que el diseño interior adquiere cuando se consideran todos estos factores en conjunto.

– Las temáticas y disciplinas inherentes a la arquitectura de interiores, tales como el mobiliario y la decoración, se manifiestan en las escenografías de manera coherente con el estilo y el ambiente establecidos. Esto significa que los elementos de diseño presentes en los espacios representados, como muebles, accesorios decorativos y disposición espacial, son seleccionados y dispuestos de manera que se ajusten al contexto estilístico y atmosférico deseado. Cada detalle contribuye a la creación de una experiencia visual y sensorial cohesiva que refleja la personalidad del personaje y las características del entorno en el que se encuentra. Esta integración armoniosa subraya la importancia de la coherencia estilística en la creación de ambientes convincentes y vívidos en la televisión.

– La iluminación ocupa un papel central en cualquier proyecto de diseño interior, siendo un aspecto fundamental que influye en la percepción del ambiente. En los casos analizados, se observa que los recursos y las fuentes lumínicas utilizadas siguen, en líneas generales, una metodología similar a la empleada en proyectos dirigidos a clientes privados. Esto implica que la iluminación es cuidadosamente planificada y diseñada para complementar y realzar la estética y la funcionalidad, teniendo en cuenta tanto las necesidades prácticas como las estéticas del cliente o del personaje en cuestión. La iluminación adecuada puede crear atmósferas específicas, destacar elementos clave del diseño y mejorar la experiencia general del usuario. En resumen, la iluminación se considera un elemento crucial en el diseño de interiores, tanto en proyectos comerciales como en escenografías para televisión, ya que contribuye a crear ambientes envolventes.

TABLA 1. *adecuación de los tres casos expuestos frente a un proyecto de diseño de interiores real.*



Fuente: elaboración propia

Tomando en consideración los datos recopilados y la evaluación de la idoneidad de las imágenes analizadas para proyectos de un cliente privado frente a proyectos de televisión, se procede a elaborar la siguiente gráfica de compatibilidad (Gráfica 1). Los criterios evaluados incluyen aquellos mencionados anteriormente, como la consideración de las necesidades del cliente, la influencia del contexto histórico y socioeconómico, la presencia de temáticas y disciplinas de arquitectura de interiores, y la importancia de la iluminación. Cada criterio será calificado en una escala del 1 al 5, donde 1 representa una baja compatibilidad y 5 una alta compatibilidad respecto a un proyecto real. Los resultados obtenidos se detallarán a continuación para cada criterio evaluado.

Tras la exposición comparada de los resultados, se puede afirmar que aquella serie de las tres analizadas que más se acerca a un interiorismo real, no televisivo, se corresponde con Las Chicas de Oro. A continuación, se encuentra A dos metros bajo tierra la cual, al añadir connotaciones de un estilo diferente para marcar un dramatismo forzado por la temática de la serie, distorsiona su adaptabilidad. Por último, la menos semejante a un trabajo real se encuentra la habitación roja de *Twin Peaks*. Al tratarse de un espacio irreal, de ensueño, su comparativa se vuelve más alejada de un proyecto real.

6. CONCLUSIONES

Después de un análisis exhaustivo de los casos presentados y desde la perspectiva del interiorismo, se concluye que el análisis de un espacio interior televisivo, considerando su contexto, es compatible con los métodos tradicionales utilizados para analizar un espacio físico real. Tras los resultados obtenidos en los tres casos de estudio sobre series de televisión en diferentes décadas, la compatibilidad media de un proyecto de televisión con un proyecto de interiorismo de un cliente real resulta en este estudio de un 4,42 puntos sobre 5. Esto implica que la realización de un proyecto de diseño de interiores y la creación de un interiorismo para televisión siguen pautas formales similares.

En consecuencia, se puede afirmar que el análisis de los espacios interiores representados en producciones televisivas a través de la

metodología propuesta es un sistema eficaz para estudiar y aprender sobre los espacios interiores, sus decoraciones y los contextos culturales que representan a través de su estilo. Esto sugiere que el enfoque utilizado para evaluar y comprender los espacios interiores en la televisión puede ser igualmente aplicable y eficaz en el ámbito académico y profesional del diseño de interiores.

8. REFERENCIAS

Abdalla, S., & Hameed, S. (2021). Thought and emotion with their role in interior design. Review of International Geographical Education Online, 11(11), 70-81.

Abouelela, A. (2022). The Effectiveness of the Role of Interior Design in Creating Functional and Institutional Happiness for Work Environments: King Faisal University as a Model. Designs., 6(3), 45. doi:10.3390/designs6030045

De Wolfe, E. (2005). The House in Good Taste.. Nueva York: New York Century Co.

Donchenko, N. (2021). Directing as an artistic phenomenon of radical changes in the performing arts of the late 19th - early 20th centuries. National Academy of Managerial Staff of Culture and Arts Herald, 1, 216-220. doi:10.32461/2226-3209.1.2021.229599

Farghali, D. Y., Zahra, N. N., & Shata, N. Y. (2022). The Concept of the Interior Design Studio and its Impact on the Efficiency of the Educational Process. Journal of Arts & Applied Sciences (JAAS), 9(2), 91-109. doi:10.21608/MAUT.2022.231367

Fernández Muñoz, Á. L. (2002). Arquitectura teatral 1950-2000. Revista de filología hispánica (18) 2, 207-220.

Gibbs, J. (2009). Diseño de Interiores: guía útil para estudiantes y profesionales. Barcelona: Editorial GG.

Gómez, A., López- Villafranca, P., & Griñán, F. (2017). Los orígenes del cine y su relación con la ciencia. De la máquina a la pantalla, la incorporación del sonido y su evolución hasta la consolidación de géneros. Revista Cine, Imagen, Ciencia. La Imagen como Expresión Comunicativa de la Ciencia, 1, 103-120.

Guerra, M. (2021). Cinema as a form of composition. TECHNE - Journal of Technology for Architecture and Environment(21), 51-57. doi:10.36253/techne-10979

Königk, R. (2010). Interior design as architecture's 'other'. En [Master's thesis, University of Pretoria]. UP Campus.

Lan, W. (2020). Reconstruction · Emotion · Narrative: Discussion on the Application of Cinematic Space Language in Interior Design. Proceedings of the 4th International Conference on Art Studies: Science, Experience, Education., 469, 499-503. doi:10.2991/assehr.k.200907.088

Lees-Maffei, G. (2006). Elsie de Wolfe: The Birth of Modern Interior Decoration. Journal of Design History, 19(2), 173-176. doi:10.1093/jdh/epl004

Martín, L., & Díaz, A. B. (2022). nterior Environment Design Method for Positive Mental Health in Lockdown Times: Color, Textures, Objects, Furniture and Equipment. Designs, 6(2), 35. doi:10.3390/designs6020035

Özsavas, N. (2016). Social Media Interaction in Interior Design. IIAS, 5th International Interior Architecture Symposium. Estambul: Mimar Sinan Fine Arts University.

Rahman, S., Hasri, N., & Aris, N. (2022). Contribution of Films in Interior Design Multidisciplinary Approach: A Case Study on Ghost in The Shell. Proceedings of the 2nd International Conference on Design Industries \& Creative Culture, DESIGN DECODE. doi:10.4108/eai.24-8-2021.2315042

Ruiz Trujillo, A., & Rodríguez Vázquez, P. (2005). La televisión: ¿caja tonta o caja mágica? Comunicar, 25.

Trifonova, T. (2022). Cinema as Philosophy of Art. Screening the Art World. En T. Trifonova, Screening the Art World (págs. 65-82). Amsterdam: Amsterdam University Press. doi:10.1515/9789048553662-004

EL CONGRESO (ARI FOLMAN, 2013) Y EL IMPACTO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL DESVANECIMIENTO DEL CUERPO ACTORAL EN EL CINE CONTEMPORÁNEO

JOSÉ MANUEL LÓPEZ
Universidad de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

> "En las pantallas de silicio, las sombras proyectan cuerpos". El roto (2020: web).

Desde que en 2014 aparecieron los primeros modelos de Inteligencia Artificial capaces de generar imágenes estáticas a partir de texto se hizo evidente que el siguiente paso sería el desarrollo de las llamadas Inteligencias Artificiales generativas de imágenes en movimiento. Y este reciente febrero de 2024 OpenAI lanzó SORA, un modelo que, como afirman en su web, "puede crear vídeos realistas y escenas imaginativas a partir de instrucciones de texto". Desde entonces se han sucedido los artículos sobre "la última revolución" de la IA y hemos visto por doquier el vídeo fotorrealista de una mujer caminando por las calles lluviosas de una Tokio nocturna, con la salvedad de que esa figura no es una mujer ni ese fondo es Tokio. O quizá si lo *son*, pero nunca lo *fueron*. Desde que hace años aparecieron los *deepfakes* de vídeo —uno de los primeros usos de la inteligencia artificial en la generación de imágenes de *realidades* no preexistentes— fuimos aceptando que la era de la posverdad había llegado al vídeo. Como antes la fotografía, ahora también las imágenes en movimiento ya no tienen que ser la huella de una toma, la prueba de que en algún lugar, en algún tiempo, eso que vemos existió en la realidad: la neoimagen del siglo XXI ya no remite a un referente sino que ella misma crea ese referente. O formulado en otros términos, la imagen es la realidad, o al menos *su* propia realidad.

Tras la primera revolución digital que afectó al cine de finales del siglo XX —desde la aparición de las cámaras digitales y la sustitución de la imagen fímica por la imagen digital hasta las *Computer Generated Images*, las pantallas verdes o los dispositivos de captura del movimiento— entre los múltiples caminos por los que el cine se disuelve en lo virtual uno de los más trascendentes en nuestro presente es cómo esta desmaterialización afecta a la corporeidad y performatividad propias de la actuación. Para entenderlo, en esta investigación partiremos de una película que sin ser la primera en acercarse a estas cuestiones (ahí está, por ejemplo, *S1m0ne* de Andrew Niccol en 2002) sí fue la que realizó las preguntas de mayor calado: *El congreso*, estrenada en 2013, en la que el cineasta israelí Ari Folman adapta muy libremente la novela *Congreso de futurología* de Stanislaw Lem (1971[2014]). En un futuro indeterminado, la actriz Robin Wright (que se interpreta más o menos a sí misma) accede a ser escaneada y a vender su avatar digital al estudio cinematográfico Miramount (clara amalgama de Miramax y Paramount): "Queremos escanearte, conservarte y poseer esta... esa cosa llamada Robin Wright". Obligada por contrato a retirarse de la actuación, dejará de ser ella misma para paradójicamente serlo más que nunca, convertida en imagen, alquilada y reproducida hasta el infinito en películas que nunca ha rodado pero están protagonizadas por "esa cosa llamada Robin Wright".

Ese futuro, por supuesto, ya está aquí, y en los últimos años se han sucedido exponencialmente los ejemplos de actores o actrices "resucitados", rejuvenecidos o envejecidos digitalmente. Pero la penúltima eclosión tecnológica de la IA acerca más que nunca al cuerpo actoral a la definitiva (des)encarnación del "cuerpo utópico" planteado por Michel Foucault. El cine y el resto de los lenguajes audiovisuales parecen estar a punto de convertirse en ese lugar utópico donde el actor o la actriz podrán ser, finalmente, "cuerpos sin cuerpo", inmateriales, perfectos e inmortales, potencialmente capaces de todo aun siendo "nada", datos en una matriz generativa, imágenes sin cuerpo.

2. OBJETIVOS

Vivimos en la era de "lo visual", en palabras del crítico Serge Daney (2004, p. 269), en lo que Régis Debray (1994) denomina "videoesfera" y que para Gilles Lipovetsky y Jean Serroy (2009) se ha convertido en una "pantalla global". Independientemente de la anecdótica cuestión terminológica, todas estas referencias apuntan a la idea compartida de que "estamos sumergidos, inmersos en la imagen", pero como adviertía Michel Melot a comienzos del siglo XXI, vivimos en un mundo en el que "la imagen es más fácil de producir que un discurso". Un mundo en el que, por ello mismo, "las imágenes nos devoran, nos acosan" (Melot, 2010, p. 91). En nuestro presente el hambre de las imágenes ha aumentado exponencialmente, tanto como su número y su alcance, y todo lo dicho hasta ahora es aún más cierto y pertinente, salvo una cosa: hoy en día, con la aparición de las llamadas inteligencias artificiales generativas, es tan fácil producir una imagen como un discurso. Unas pocas palabras introducidas en un cajetín de texto ofrecen resultados inmediatos en la forma elegida: textos de toda condición, imágenes estáticas o, en su última evolución, vídeos fotorrealistas. Si ya Roland Barthes (2001, p. 51) escribía en 1961 que "vivimos rodeados, impregnados de imágenes, y sin embargo aún no sabemos casi nada de la imagen", solo podemos imaginar lo que diría hoy, más impregnados que nunca por unas imágenes mucho más fáciles de producir pero mucho más difíciles de definir y, por supuesto, de comprender. Esta interrogación constante sobre lo que *significa* hoy la imagen alimentará las líneas que siguen.

Esto, que es una tendencia innegable, puede verse como una amenaza pero también como una oportunidad para que surjan nuevas maneras de hacer, nuevos lenguajes y, por lo tanto, nuevas estéticas:

> "La irrupción de lo digital plantea nuevos retos y proporciona nuevas posibilidades creativas al cinematógrafo. […] Esta revolución permite constatar, de una vez por todas, que la fuerza de la imagen está menos en su cualidad de revelar un visible preexistente que en su capacidad para crear su propio referente mediante una operación de designación del mismo: la imagen como aquello que apunta (señalándolo, creándolo) hacia algo exterior a ella. En medio de este complejo territorio de mutaciones algunos cineastas sacan partido de esta neo-imagen para explorar nuevos terrenos creativos (Zunzunegui, 2011, p. 107).

El cine nunca fue uno porque, como defendió André Bazin, desde el comienzo fue una forma impura, contaminada por otras artes. Pero, tras la penúltima eclosión tecnológica digital y la última de las IA generativas, se han sedimentado nuevas capas sobre aquella impureza originaria que enturbian y enriquecen todavía más la corriente poscinemática. El viejo sueño de la humanidad que llevó a la invención del cinematógrafo —ser capaces de registrar el mundo en movimiento en imágenes que eran la huella de una toma—, se ve así actualizado en con un nuevo paso hacia una virtualización definitiva que rompe el viejo contrato ontológico de la imagen cinematográfica con lo real. Desde que aparecieron los *deepfakes* de vídeo hemos ido aceptando que la era de la posverdad había llegado al vídeo. Como antes la fotografía, ahora también las imágenes en movimiento ya no tenían por qué ser la huella de una toma, la prueba de que en algún lugar, en algún tiempo, eso que vemos existió en la realidad: la neoimagen del siglo XXI ya no remite a un referente sino que ella misma crea ese referente.

Pero, ¿en qué es exactamente ese poscine en el que vivimos inmersos, o mejor aún, que es *lo poscinemático*?_José Luis Brea (2002, p. 18), desde el campo de los estudios artísticos, afirmaba en los primeros años del siglo XXI que el poscine surgió como respuesta al impacto de los lenguajes de la televisión, la publicidad y el clip musical en el propio discurso del cine. Josep María Catalá, desde el campo de los estudios fílmicos, afirma que el poscine nació cuando "el propio cine confluye con otros medios y surgen nuevas formas de distribución, nuevas formas de producción y nuevas estéticas" (cit. Mamblona, 2012, p. 47). Es decir: Catalá menciona también a esa contaminación o apertura del cine a otros lenguajes pero —y esto es lo más interesante— apunta a cómo las nuevas formas de producción y de distribución provocan, orgánicamente, la aparición de nuevas sensibilidades y maneras de hacer y de entender las imágenes (y, con ellas, el mundo). Esta es la esencia de cualquier debate sobre la imagen: cómo se producen las imágenes cambia a las propias imágenes, no se trata de una cuestión superficialmente epidérmica o cosmética sino profunda y esencial, ontológica en su sentido literal, relativo a su mismo ser.

En esta idea subyace el primer y gran objetivo de este texto: otear el presente de la imagen, tratando de intuir cómo la digitalización, la virtualización y la reciente expansión de los usos de la inteligencia artificial en su producción ha modificado radicalmente el paradigma de la imagen y ha traído consigo sus revoluciones estéticas —como afirman Brea y Catalá, entre tantos otros— y ontológicas. El cine analógico nace de un proceso de registro fotográfico, es la huella que un cuerpo físico —la luz— ha dejado en otro cuerpo físico —la película— "y nos remite a una realidad preexistente" (Quintana, 2011, p. 47). Pero como advertía ya Giovanni Sartori (1998), la llegada de las imágenes de síntesis ha venido a hacer más complejo el problema al introducir en lo visible realidades simuladas, virtuales, *imágenes imaginarias* que contribuyen a esa incertidumbre de lo real. Con la llegada del digital, la relación de analogía (es decir, de relación, proporción o semejanza) entre la imagen y el mundo se ha roto definitivamente. Esto que veo, es o fue, decíamos antes. Esto que veo puede no ser o no haber sido nunca, decimos ahora.

Todas estas cuestiones afectan sobremanera al que fue el arte visual por excelencia del siglo XX: el cine. Hoy ha perdido esa situación dominante ante otras artes y otros lenguajes y, en medio de este vendaval de cambios, algunos de los grandes pilares sobre los que se levantó la gran "casa del cine", como la llamaron los hermanos Lumière, se encuentran hoy fértilmente tambaleantes: la desmaterialización del proceso de cine han provocado que su narración se haya vuelto fragmentaria, que la imagen es incapaz definitivamente de convertirse en tótem de lo real o que, entre tantas otras derivas del cine contemporáneo, el cuerpo del actor o la actriz se esté desvaneciendo, desapareciendo incluso, en submundos digitales y virtuales, sustuido progresivamente por avatares virtuales, por cuerpos sin cuerpo, por imágenes sin referente que nacen en una *realidad virtual* diferente de la *realidad real*. Es en este punto donde aparece el segundo objetivo de este artículo: entender cómo estas derivas afectan a la corporalidad de la actuación, al cuerpo mismo de los actores y actrices que se está viendo sustituido por avatares digitales capaces —en su ilimitada potencia virtual— de convertirse en el intérprete perfecto.

3. METODOLOGÍA

Francesco Casetti y Federico di Chio (2006, p. 12) describen el análisis fílmico como

> Un conjunto de operaciones aplicadas sobre un objeto determinado y consistente en su descomposición y en su sucesiva recomposición, con el fin de identificar mejor los componentes, la arquitectura, los movimientos, la dinámica, etc.: en una palabra, los principios de la construcción y el funcionamiento. En suma, se monta y se desmonta el juguete, para saber, por una parte, cómo está hecho por dentro, cuál es su estructura interna, y, por otra, cómo actúa, cuál es su mecanismo.

En pocas ocasiones es más pertinente esta definición que cuando el análisis se enfoca, precisamente, en los principios de construcción, la arquitectura subyacente y el propio mecanismo de la producción de imágenes fílmicas para plantearnos cómo estos aspectos mecánicos y técnicos afectan —y esto es lo importante— a las imágenes *en sí*, en sí mismas, a su fundamento. Por eso se afirmó en el punto anterior que este artículo pretende ser un acercamiento estético y ontológico a la imagen fílmica contemporánea. ¿Cómo afectarán estos ingentes cambios en la manera de producir imágenes en la propia imagen? ¿Cómo afectarán al actor o la actriz que dependen de su cuerpo para su oficio y que asisten a una tendencia irrefrenable hacia los actantes virtuales, los actores virtuales o *vactores*?

Dado que esta investigación surge como coetánea a los procesos que estudia, las fuentes utilizadas no serán académicas en su mayoría, sino artículos de revistas especializadas en cine o en tecnología, además de múltiples referencias a prensa generalista que se utilizarán como indicador de la amplia repercusión —perfectamente comprensible— que estas cuestiones están teniendo en la esfera pública y, por supuesto, también en la más especializada y reducida esfera de los estudios fílmicos. Ese es siempre el objetivo de una metodología basada en el análisis de contenido que, para Klaus Krippendorf (1990), es algo más que una técnica de investigación destinada a formular inferencias cuantitativas: es más bien una operación intelectual de descomposición de un texto en variables cualitativas que deberán ser analizadas desde multitud de disciplinas con el objetivo de detectar la sintomatología social y cultural

—o lo que es lo mismo: el espíritu de una época— que subyace bajo el texto fílmico.

Para realizar esas calas a mayor profundidad se tomarán prestados elementos de análisis de otros ámbitos como la estética o la teoría del arte pero también, inevitablemente, de otros como la tecnología, la sociología o la economía. Una apertura habitual, por otro lado, en el campo de los estudios fílmicos puesto que el cine, como arte industrial que es (al menos un determinado tipo de cine lo es), no puede disociarse de sus procesos productivos y económicos. Al fin y al cabo, el análisis cinematográfico siempre se ha hecho "desde fuera" (Molinuevo, 2010, p. 11), en gran parte debido a la tardía aparición del cinematógrafo respecto a otras artes, de las que toma prestada sus procesos y metodologías. En consecuencia, esta investigación no pertenece a lo que Jacques Aumont et ál (1985, p. 14) describen en su *Estética del cine* como la "teoría indígena", una "tradición interna" y en cierta manera excluyente que es el resultado de "la teorización acumulativa de las observaciones más pertinentes de la crítica de películas, cuando esta se practica con cierta agudeza". Las páginas que siguen se inspiran, en cambio, en el acercamiento de un Jean Mitry y su *Estética y psicología del cine* que, según Aumont et ál. "prueba, con la multiplicidad de sus referencias teóricas exteriores al campo estricto del cine, que esta estética no se podría construir sin las aportaciones de la lógica, la psicología de la percepción, la teoría del arte, etc.". Es la llamada "teoría descriptiva" del cine que no solo no rechaza sino que abraza esa multiplicidad en la que se integran en igualdad de condiciones teorías sociológicas, antropológicas, psicoanalíticas, políticas, literarias, semióticas, filosóficas, estéticas, entre tantas otras, así como sus posibles interrelaciones.

4. DISCUSIÓN

Ante un artículo como este, centrado en la vorágine de saltos tecnológicos relacionados con la virtualización de la realidad que se suceden sin solución de continuidad en nuestro presente, es necesario plantear algunas aclaraciones iniciales. Primera, que en las últimas tres décadas se han sucedido las reinvenciones que afectan a la producción y

distribución de imágenes que serían imposibles de enumerar aquí, pero de entre todos esos cambios de paradigma que afectaron a los procesos de digitalización, primero, de virtualización, después, y, ahora, de generación no mimética o no fotográfica de imágenes, nos centraremos en el último de ellos, en el que atañe a las futuribles consecuencias que tiene para la imagen fílmica la irrupción todavía incipiente pero imparable de las llamadas inteligencias artificiales generativas de vídeo. Segunda, que este artículo no se centrará en las tecnologías en juego para recrear un cuerpo en pantalla, que son muchas y en constante evolución, sino en sus implicaciones estéticas para el presente del cine y su apreciación formal y artística, recogiendo ideas de los estudios fílmicos, de la crítica de cine o de teoría de la imagen. Y tercera, que de todas esas consecuencias solo se abordarán las que afectarán a la desmaterialización de la corporalidad intrínseca al oficio del actor o la actriz, quedando fuera otras fundamentales que afectan a la producción, como los escenarios virtuales, o a la proyección, como los dispositivos de realidad virtual, entre tantas otras.

Para ello se recurrirá a varias películas de las últimas dos décadas que se han servido de alguna de estas técnicas de virtualización y, en concreto, de *El congreso*, que curiosamente no utiliza ninguna de esas técnicas —combina imagen real con animación, ambas generadas tradicionalmente—. Pero si *El congreso* es tan importante para todas estas cuestiones es por lo que cuenta, por su acercamiento filosófico, esencial y ontológico a lo que estas tecnologías supondrán, o suponen ya, tanto para el arte (y el lenguaje) cinematográficos como para su industria (y su negocio). Ari Folman se plantea ambas cuestiones poniendo en primer plano, muy hábilmente, a una actriz. Si la actuación es, en sí misma, un arte del cuerpo —de un cuerpo (humano) situado ante un cuerpo-máquina (la cámara)— debemos preguntarnos: ¿cómo podemos valorar críticamente un cine en el que, en muchas escenas —y en películas enteras, incluso, de *imagen real*— no participan ni un cuerpo (el humano) ni el otro (la cámara)? Esta es la pregunta que atraviesa *El congreso* y parece obsesionar a Ari Folman y que, por lo tanto, atravesará también este texto.

El cine es de múltiples maneras, como se ha dicho, un arte del cuerpo. Y el cuerpo del actor o la actriz —de la *star*, en definitiva— ha sido siempre el centro de atracción alrededor del cual gravita su sintaxis. Para Serge Daney, el cuerpo (y el rostro) del actor es *texto*, un elemento textual como lo es un movimiento de cámara o un corte de montaje:

> "El actor de cine […] es un objeto paradójico. No se puede separar su imagen de todos los filmes en los que ha figurado, "donde ha sido". Para los cineastas de hoy […] es como un emblema legitimante, la prueba de su pertenencia a la Historia del Cine. Es la parte del filme que pertenece también a otros filmes, una preciosa impureza, un sueño despierto. No dice solamente su texto, sino que él mismo es texto, de pies a cabeza" (Daney, 2004, p. 66).

Y como tal —como texto— deben ser leídos los que el llama "cuerpos-lenguaje". Pero, ¿qué ocurre con el rostro y el cuerpo de los actores y actrices de hoy en día, de estos tiempos digitales y poscinemáticos? En este punto es crucial un libro clásico titulado *El rostro en el cine* (1998) en el Jacques Aumont realiza un recorrido por la representación del rostro del actor a lo largo de la historia del cine. En primer lugar, Aumont se refiere al rostro del cine clásico: un rostro idealizado, casi deificado, que llena la pantalla como una representación de lo divino inalcanzable más que de lo humano. Eso cambia en el cine de posguerra cuando el horror de la Segunda Guerra Mundial provoca un giro estético y moral. En la representación del rostro, el realismo y la denuncia social sustituyen a la ficcionalidad y al artificio. El rostro se vuelca entonces hacia lo humano: "la belleza ya no será la de la fotogenia, abstracta y fría, menos aún la del glamour, fabricada y engañosa, sino una belleza personal, interior, verdadero reflejo del alma" (Aumont, 1998, p. 123). A partir de ese momento histórico comienza un lento pero inexorable abandono de la humanidad que desembocará, según Aumont, en el rostro poshumano. Esa es la tercera época que llega hasta el cine contemporáneo, la que significa la "derrota" del rostro, que se ha vuelto genérico, impersonal y ubicuo, pues "somos mirados, permanentemente y en todas partes". El rostro se disgrega, se fragmenta en partes "recortadas, pegadas, devueltas a la superficie de la imagen" (Aumont, 1998, pp. 20-21) que, además, sufre todo tipo de "daños, tachaduras,

desgarraduras" que terminan convirtiéndolo en un "no-rostro" (Aumont, 1998, p. 165).

Cuando escribió esas ideas, Aumont no podía conocer todavía los *deepfakes* o, en general, las inteligencias artificiales generativas, pero ese ataque al rostro que describe y esa fragmentación en partes recortadas y vueltas a pegar describe perfectamente el entrenamiento de las redes neuronales que están destrás de las IA que son alimentadas con un número ingente de imágenes preexistentes que luego ellas moldean para entregar algo "nuevo", en este caso un rostro que, sin serlo, parece completamente humano. Además, si seguimos a Aumont deberemos partir de la idea fundamental de que "filmar un rostro es plantearse todos los problemas del filme, todos sus problemas estéticos, luego todos sus problemas éticos" (1998, p. 88). La primera imagen de *El congreso* hace patente que Ari Folman tiene claro ese reto: parafraseando el conocido *dictum* de Jean-Luc Godard[96], filmar un rostro humano es una cuestión moral.

FIGURA 1. *El plano que abre El congreso: Robin Wright llora mirando a cámara*

Fuente: Bridgit Folman Film Gang y Pandora Film

[96] Sobre la acuñación de esta idea —"La moral es una cuestión de travellings"—, que corresponde a Luc Moullet, y su reapropiación y reformulación por parte de Jacques Rivette y Godard, véase Oubiña (2021).

”Mírame, Robin”, reclama desde el fuera de campo una voz mientras las lágrimas recorren, en primer plano, el rostro de Robin Wright. En su primera escena, Folman nos muestra a Robin Wright interpretándose, más o menos, a sí misma: una actriz que de joven conoció el éxito de Hollywood y que ahora, en su madurez, se ha visto relegada y casi olvidada, como le sucedió a Wright tras hacerse mundialmente famosa con *La princesa prometida* (Rob Reiner, 1987). En esa primera escena, su agente (Harvey Keitel) le trasmite una oferta que han recibido del estudio cinematográfico Miramount (clara amalgama ficticia de los reales Miramax y Paramount): el estudio pagará un dinero que Wright necesita para realizar un escaneo completo de su rostro y cuerpo: sus gestos, ademanes e impresiones, su imagen total y, con ella, todo su ser. Cuando finalmente firme el acuerdo, el estudio pasa a ser el dueño de la imagen de Wright, convertida en un avatar digital. “Queremos escanearte, conservarte y poseer esta... esa cosa llamada Robin Wright”, le dice el jefe del estudio. Obligada además por contrato a retirarse de la actuación, Wright dejará de ser ella misma para paradójicamente serlo más que nunca, convertida en imagen, alquilada y reproducida hasta el infinito en películas que nunca ha rodado pero están protagonizadas por “esa cosa llamada Robin Wright”.

Es evidente que esta situación que plantea Folman abre terrenos inexplorados en todos los ámbitos: artísticos y estéticos, por supuesto, pero también éticos o legales. Y es evidente, además, que ese futuro, por supuesto, ya está aquí. Al menos desde que Oliver Reed falleciera durante el rodaje de *Gladiator* (Ridley Scott, 2000) y gracias al CGI se completaran las escenas que le faltaban por rodar. O desde que un avatar digital del fallecido Laurence Olivier (fig. 2) apareciera brevemente en *Sky Captain y el mundo del mañana* (Kerry Conran, 2004). A partir de ahí se han sucedido exponencialmente los ejemplos de actores o actrices “resucitados”, rejuvenecidos o envejecidos digitalmente.

FIGURA 2. *Laurence Olivier en Sky Captain y el mundo del mañana*

Fuente: Paramount Pictures

Sirvan como ejemplos de actores que regresan de la muerte, Marlon Brando que reaparece como Jor-El, el padre de Superman, en *Superman Returns* (Bryan Singer, 2006); Paul Walker en *Fast & Furious 7* (James Wan, 2015) cuando el actor fallece antes de concluir el rodaje y, con la ayuda del material ya filmado y la tecnología digital, se concluyen las escenas sin rodar; Peter Cushing, que retoma el papel de Moff Tarkin en *Rogue One* (Gareth Edwards, 2016) gracias a otro actor británico, Guy Henry, que interpreta las escenas y sobre el que Industrial Light & Magic inserta el rostro generado en CGI de Cushing (fig. 3); o Carrie Fisher, sin movernos de la misma franquicia, que reaparece como la princesa Leia en *Star Wars: El ascenso de Skywalker* (J.J. Abrams, 2019). En el campo de la publicidad, por ejemplo, Audrey Hepburn ha protagonizado en un anuncio de chocolate en el año 2013 y, en España, Lola Flores un anuncio de Cruzcampo en 2021. También se ha utilizado esta tecnología para rejuvenecer a actores todavía vivos, como Arnold Schwarzenegger en *Terminator: Génesis* (Alan Taylor, 2015) o Robert De Niro, Al Pacino y Joe Pesci en *El irlandés* (Martin Scorsese, 2019).

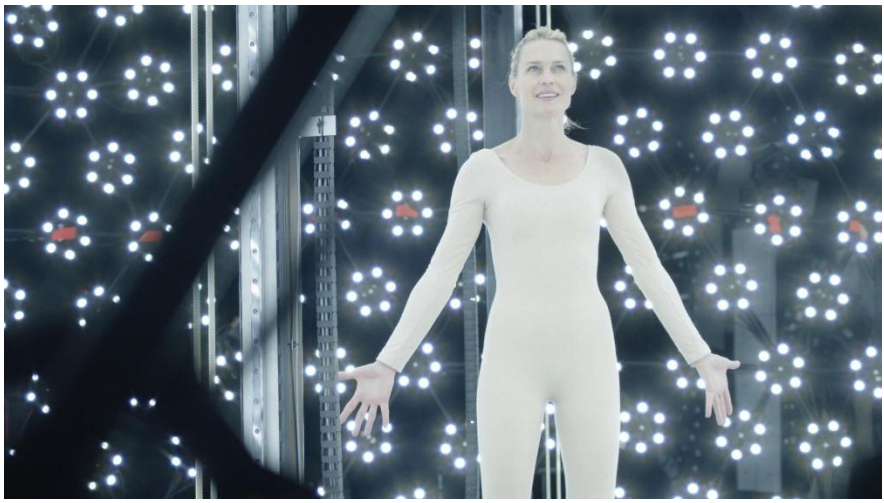
FIGURA 3. *Proceso de conversión de Guy Henry en Peter Cushing en Rogue One.*

Fuente: Industrial Light & Magic

5. RESULTADOS

Como puede observarse en la imagen promocional de *Rogue One* (Fig. 3), debajo de la imagen del actor Guy Henry, se indica que la captura de movimiento ha sido realizada en un "lightstage". De manera nada casual, la escena capital de *El congreso* también tiene lugar en uno de esos "escenarios de luz" cuando, finalmente, Robin Wright es escaneada después de haber firmado el contrato. Wright se sube al escenario y su agente comienza a contarle historias personales que les involucran a ambos, con el fin de provocarle varias respuestas emocionales en el amplio espectro que va de la felicidad a la tristeza, pasando por la sorpresa o la ira, de manera que puedan quedar registradas para siempre en miles de disparos fotográficos desde todos los ángulos (fig. 4). Esta escena fue rodada en el "LightStage 6" del Vision & Graphics Lab del Institute for Creative Technologies perteneciente a la University of Southern California. En su web los describen como los mayores "sistema de iluminación temporal multiplexado que permite escaneos corporales completos de geometría y reflectancia" e indican que su objetivo final es "avanzar en la digitalización humana con el foco puesto en la creación de avatares" (Institute for Creative Technologies, s.f.; trad. a.).

FIGURA 4. *Robin Wright escaneada en el "Lightstage" de la Universidad de California*



Fuente: Bridgit Folman Film Gang y Pandora Film

Es muy significativo que para la ficción futurible de *El congreso* no sea necesario inventarse un lugar o una tecnología capaz de capturar y reproducir el cuerpo de un actor, pues ambos existen ya en nuestro presente. Mediante este proceso, Robin Wright queda convertida en información conservada en matrices de datos y, durante una elipsis de veinte años, su avatar digital habrá estrenado muchas películas en las que siempre parece la misma, eternamente joven, mientras que la Robin Wright real habrá envejecido. Ari Folman muestra así ejemplarmente como el cuerpo del actor o la actriz futuros, descorporeizados y virtualizados, se acerca a la noción del "cuerpo utópico" planteado por Michel Foucault.

"Mi cuerpo es el lugar al que estoy condenado sin recurso", escribe Foucault, que define la utopía como un lugar fuera de todos los lugares donde tendremos "un cuerpo sin cuerpo". Surge así la utopía fundacional de tener "un cuerpo incorpóreo" que "será bello, límpido, transparente, luminoso, veloz, colosal en su potencia, infinito en su duración, desligado, invisible, protegido, siempre transfigurado" (Foucault, 2010, p. 8). La penúltima eclosión tecnológica de la IA generativa acerca más que nunca al cuerpo actoral a la definitiva (des)encarnación del ese

cuerpo utópico. El cine y el resto de los lenguajes audiovisuales parecen estar a punto de convertirse en ese lugar utópico donde el actor o la actriz podrán ser, finalmente, "cuerpos sin cuerpo", inmateriales, perfectos e inmortales como el avatar de Robin Wright en *El congreso*[97].

Foucault describe ese lugar utópico como el país de las hadas, de los duendes, de los genios, de los magos, "en el que los cuerpos se transportan tan rápido como la luz, […] el país maravilloso en el que las heridas se curan instantáneamente con un bálsamo maravilloso; el país en el que uno puede caer desde una montaña y levantarse vivo; es el país en el que uno es invisible cuando quiere y visible cuando así lo desea" (Foucault, 2010, pp. 8-10). Y ese país maravilloso bien podría ser Abrahama City, la zona restringida a la animación a la que van a parar los cuerpos digitalizados en el futuro planteado por *El congreso*. O, más en general, podría ser ese futuro incierto pero oteable ya en el que los actores serán digitalizados y escaneados (o creados desde cero).

Cuando es escaneada, Robin Wright se convierte en ese cuerpo utópico que es potencialmente capaz de todo (aun siendo "nada", inmaterial código binario). Y como ella llegarán, pero ya en la realidad, en nuestra realidad, los actores virtuales o "*vactores*", que en inglés son llamados "*synthespians*" (actores sintéticos), "*cyberstars*" o "silicentric actors" (actores de silicio). Todos ellos y ellas —porque serán nombrados como si fueran personas de carne y hueso— serán, como la Robin Wright de *El congreso,* imágenes sin cuerpo, una auténtica legión de incorporales. Porque, como condensa magistralmente El roto (2020: web), "En las pantallas de silicio, las sombras proyectan cuerpos" (fig. 5).

[97] Bien es cierto que en el pensamiento de Foucault siempre subyace la resistencia ante cualquier mecanismo de poder y el cuerpo utópico sería una forma de resistencia. Este es un tema trascendental también en *El congreso,* donde los avatares pertenecen a una gran corporación que los explota comercialmente, pero se aleja de los objetivos de este texto.

FIGURA 5. *Viñeta de El roto*

Fuente: *El País,* 3 de enero de 2020

6. CONCLUSIONES

En febrero de 2024 Adobe anunció que la próxima e inminente versión de su programa de edición de vídeo Adobe Premiere Pro integrará herramientas de inteligencia artificial generativa de la mano de Firefly (un modelo desarrollado por la propia compañía) y de modelos de IA de terceros como Runway, Pika Labs y Sora de OpenAI (será, de hecho, la primera integración de Sora en un producto comercial). Sus usos más destacados serán la ampliación generativa (añadiendo metraje a una toma extendiendo su duración), el borrado o adición de objetos en plano y el "texto a vídeo", generando metraje completamente nuevo a través de instrucciones de texto (Adobe, 2024a). Pero además, Adobe ya lleva un tiempo ofreciendo utilidades de IA basadas en Adobe Sensei, su IA

generativa para Adobe Experience Cloud que permiten optimizar tareas productivas como crear transcripciones, corregir niveles de color, ajustar audio o reencuadrar y estabilizar planos. Además, Adobe es sensible a las múltiples prevenciones éticas y legales que ya ha generado el uso de la IA generativa y sus modelos de aprendizaje. Así, en el vídeo promocional de la nueva versión de Adobe Premiere Pro publicado por la compañia, expresan que "estamos comprometidos con la transparencia a través del uso de las «credenciales de contenido» para que siempre sepas si la IA ha sido usada y qué modelo en concreto en la creación del material que estás viendo" (Adobe, 2024b; trad. a.).

Si a los vídeos ya muy conocidos generados por Sora añadimos ahora los ejemplos de las capacidades del nuevo Premiere es inevitable llegar a la conclusión de que, a pesar de tratarse de sus primeras implantaciones, la IA ha llegado para cambiar por completo las reglas del juego en la industria audiovisual. En primer lugar, a nivel productivo, por la extrema facilidad de corregir en posproducción errores de rodaje como, por ejemplo, planos fallidos o incluso inexistentes que serán modificados o generados fácilmente a posteriori; o por la eliminación y adición de elementos diegéticos en el metraje que sí fue filmado, una revolución equivalente a lo que supuso en la imagen estática la aparición hace décadas de Photoshop. Las capacidades de este otro programa de Adobe provocaron la aparición del verbo *photoshopear* para referirse a estas manipulaciones de la imagen que la hacían indistingibles de la realidad y quizá en un futuro cercano haya que acuñar un término para su equivalente en la imagen en movimiento. Y a nivel estético, en segundo lugar: como se afirmó anteriormente, nuevas tecnologías crean nuevos lenguajes y, con estos, aparecen nuevas estéticas y nuevas sensibilidades; o lo que es lo mismo, nuevas maneras de contar que eran inconcebibles antes de que determinada técnica apareciese. Y lo realmente trascendente, más allá del deslumbramiento de las nuevas herramientas tecnológicas, es que con nuevas maneras de contar llegan también nuevas maneras de explicar y, por lo tanto, de interpretar el mundo.

Pero todo eso es el futuro. Por poco tiempo, eso sí, pues ya está sucediendo. Sora acaba de aparecer, y ya hay otras muchas compañías trabajando en sus propios modelos que competirán con el de OpenAI.

Dentro de muy poco, cuando los estudios decidan ”resucitar“ a actores o actrices fallecidos ya no será necesario el CGI (*Computer Generated Graphics*) y el proceso será realizado enteramente por una IA generativa. Cuando eso suceda, el tiempo y el presupuesto necesarios para ello descenderán radicalmente hasta ser insignificantes. Lo único que impedirá la profusión por doquier de seres actantes virtuales —ya sean actores humanos convertidos en avatares o avatares creados enteramente de cero— será la legislación y (el precio de) los derechos de imagen. Veremos, sin duda, ”reencarnaciones virtuales” de actores y actrices muertos que compartirán pantalla con actores humanos o con avatares digitales. Veremos también películas protagonizadas por Cary Grant y George Clooney, Ryan Gosling y James Dean o Judy Garland y Timothée Chalamet, por citar unos pocos nombres al azar.

En la religión hindú, un avatar es la encarnación terrestre de alguna deidad. Y la próxima e incipiente generación de actantes virtuales —*vactores*— serán verdaderos *avatares* que ya no serán un *alter ego*, un otro yo que adoptar en determinados ámbitos o espacios, sino un *solus ego*, el único yo de una entidad virtual que no es una persona pero que *actúa* como tal: un actor o actriz sin cuerpo, sin entidad personal o un estatus humano pero sí jurídico, con sus propios derechos de imagen y de *reproducción*. Y si Stanislaw Lem hubiera escrito hoy su *Congreso de futurología*, los futurólogos que se reunen en ese ficticio año 2039 podrían darnos algunos apuntes sobre todo estas cuestiones que están por venir. Pero, sea como sea, sí parece posible afirmar que, en lo que respecta al cine, tanto la llegada de los avatares virtuales de actores y actrices que muestra Ari Folman en *El congreso* —un añadido propio, además, a la historia original de Lem— como la definitiva e irrefrenable introducción de la IA forman parte de una tendencia ya imparable. La integración de la IA en Adobe Premiere Pro es tan solo el primer movimiento que abre la veda para una imprevisible (en resultados estéticos y artísticos), inevitable (en términos productivos), problemática (en sus implicaciones éticas y legales) e incalculable (en potencial de negocio) normalización del uso de la IA en los flujos creativos cinematográficos.

Sam Altman, director general de OpenAI, parece tenerlo claro ya que aprovechó la última entrega de los premios Oscar para agendar, con

cierto secretismo, una serie de encuentros con estudios, directivos y cineastas de Hollywood. Sora se encuentra todavía en etapa de desarrollo y no se ha abierto al público general, pero estas reuniones buscaban, como revela el medio norteamericano *Bloomberg*, "crear alianzas con la industria del entretenimiento y animar a los cineastas a integrar en su trabajo a su nueva IA generativa" (Buckley et ál, 2024, s.p.; trad. a.). Según fuentes internas y anónimas de OpenAI, su compañía tiene "una cuidadosa estrategia para trabajar en colaboración con la industria a través de un proceso de despliegue progresivo y en fases de la IA, para asegurar así una implementación segura y para dar a la gente una idea clara de lo que está en el horizonte (Buckley et al, 2024, s.p.; trad. a.).

Ese mismo horizonte que Ari Folman ya nos mostró en *El congreso*.

7. REFERENCIAS

Adobe (2024a, 15 de abril) Adobe Previews Breakthrough AI Innovations to Advance Professional Video Workflows Within Adobe Premiere Pro [nota de prensa]. adobe.com. https://bit.ly/447GLu0.

Adobe (2024b, 15 de abril). Generative AI in Premiere Pro powered by Adobe Firefly [vídeo]. YouTube. https://bit.ly/4b63wRd.

Aumont, J., Bergala, A., Marie, M. y Vernet, M. (1985). Estética del cine. Espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje. Paidós.

Aumont, J. (1998). El rostro en el cine. Paidós.

Bazin, A. (2001) A favor de un cine impuro. Defensa de la adaptación. En ¿Qué es el cine?. Rialp.

Barthes, R. (2001). La información visual. En La torre Eiffel. Textos sobre la imagen. Paidós.

Brea, J. L. (2002) La era postmedia: Acción comunicativa, prácticas (post) artísticas y dispositivos neomediales. Centro de Arte de Salamanca.

Buckley,T.; Shaw, L. y Ghaffary, S. (2024, 22 de marzo). OpenAI Courts Hollywood in Meetings With Film Studios, Directors. Bloomberg. https://bit.ly/49IJTxD.

Casetti, F. y Di Chio, F. (2003). Cómo analizar un film. Paidós.

Daney, S. (2004). Cine, arte del presente. Santiago Arcos editor.

Debray, R. (1994). Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en occidente. Paidós.

El roto (2020, 3 de enero). En las pantallas de silicio, las sombras proyectaban cuerpos [viñeta]. El País. https://bit.ly/4b6WFHd.

Foucault, M. (2010). El cuerpo utópico. Las heterotopías. Nueva Visión.

Institute for Creative Technologies (s.f.). Light Stages [web]. Consultada el 21 de abril de 2024. https://bit.ly/49Ryg7E.

Krippendorf, K. (1990). Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica. Paidós.

Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2009). La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna. Anagrama.

Lem, S. (2014). Congreso de futurología. Madrid: Alianza.

Mamblona, R. (2012). Las nuevas subjetividades en el cine documental contemporáneo. Análisis de los factores influyentes en la expansión del cine de lo real en la era digital [Tesis]. Universitat Internacional de Catalunya. http://hdl.handle.net/10803/83917.

Melot, M. (2010). Breve historia de la imagen. Siruela.

Molinuevo, J. L. (2010). Retorno a la imagen. Estética del cine en la modernidad melancólica. Archipiélagos.

Oubiña, D. (2021). Moral y Traveling. Compromiso ético y discurso de la forma en Cahiers du cinéma. Ética & Cine 11(2), 11-17.

Quintana, À. (2011). Después del cine. Imagen y realidad en la era digital. Acantilado.

Sartori, G. (1998). Homo Videns. La sociedad teledirigida. Taurus.

Zunzunegui, S. (2011). Reconstruyendo las ruinas del futuro: dogmas e interrogaciones de la imagen digital. adComunica (2), 107-118.

EL ESTEREOTIPO COMO PUNTO DE PARTIDA PARA EL PROCESO DE PRODUCCIÓN DE DISCURSOS VISUALES DISRUPTIVOS. UN ENFOQUE SEMIÓTICO

DORA IVONNE ALVAREZ TAMAYO
UPAEP

1. INTRODUCCIÓN

La creatividad entendida como una habilidad del pensamiento y una capacidad intelectual inherente al ser humano (De Sánchez, 2005), da paso a la innovación cuando las ideas alternativas producidas son aplicadas a situaciones particulares y en contextos específicos (Montellano, 2008). El proceso creativo se anida en un proceso de diseño en sus diferentes etapas.

Particularmente en la etapa estratégica, el pensamiento divergente tiene lugar en la construcción de mensajes con base en la información obtenida en la etapa analítica, y la generación de alternativas para la producción de signos –artificios expresivos y representativos- capaces de satisfacer la intención y la función para la que fueron creados. En este caso se hablará particularmente del diseño de discursos visuales disruptivos.

Aproximarse a un fenómeno es más que mirar con ojos de diseñador, es mirar con la mente para poner en acción la inteligencia de diseño. En su dimensión cognitiva, el estereotipo representa la regularidad y existe en la mente representacional tanto de productores de signos como de sus audiencias. En contraparte, la disrupción es capaz de cuestionar y desestabilizar el sistema de creencias y valores de una audiencia.

2. OBJETIVOS

- Analizar el valor del estereotipo como punto de partida para el desbloqueo del proceso creativo para el diseño de discursos visuales.
- Proponer una herramienta de trabajo a partir de la identificación de los estereotipos y sus significados de alta convención previstos por el código.

3. MARCO TEÓRICO

El análisis, la reflexión y la delineación de la propuesta de una herramienta de desbloqueo creativo mediante iteraciones oscilantes entre la identificación del estereotipo y la disrupción, se fundamenta en la lógica del intercambio simbólico de Baudrillard, visión crítica en la que las necesidades de las audiencias son mediadas por el entorno, y la aproximación semiótico-pragmática de Umberto Eco relativa al fenómeno de la significación y la producción de signos entendidos como unidades culturales.

3.1. El estereotipo como signo de alta convención

Etimológicamente, la palabra estereotipo proviene del griego *stereo* que significa molde. Su uso se popularizó de la mano de las prácticas de artes gráficas, con la aparición de la técnica de estereotipia que permitía generar planchas firmes y estables para la impresión de tipografía (Fernández-Montesinos, 2016). Las implicaciones semánticas de la palabra estereotipo se modificaron a través del tiempo, yendo más allá de un producto impreso mediante la técnica antes mencionada, para evocar conceptos asociados con la firmeza, estabilidad, estandarización y por supuesto el uso de moldes. El concepto de estereotipo visto desde una perspectiva cognitiva social, implica la instauración de un 'molde' de pensamiento que gana aceptación en una comunidad de interpretación (Kegley, 1980) a través del uso y la comunicación, a tal grado que se vuelve un elemento sígnico de alta convención. El estereotipo se

imprime de manera firme y estable en la mente de los intérpretes, quienes harán uso de él en sus interacciones en comunidad.

Los estereotipos, como fenómeno de significación social se caracterizan por nacer de una opinión individual para convertirse en una asunción colectiva que muchas veces prescinde de verificación y se instaura en el imaginario colectivo; los nuevos miembros del grupo las aprehenden al interactuar en comunidad y las comunican a su vez a otros miembros, lo que los convierte en signos de gran alcance y de uso casi obligado, incluso de manera no intencional o inconsciente. Por ello, los estereotipos aparecen en las conversaciones como un "deber ser". Pretender que haya una ruptura a la regla de manera sistemática e intencional, implica entonces traer a la conciencia la existencia del estereotipo y hacer evidente su constitución y funcionamiento en sus dimensiones expresivas, conceptuales y pragmáticas, asumiendo también la consecuencia natural ante la desestabilización del estatus quo: la resistencia al cambio y el posible rechazo.

Fernández-Montesinos (2016) enfatiza que el estereotipo, la identidad y la otredad son conceptos vinculados en la comprensión de las representaciones sociales. El estereotipo como representación social implica las operaciones perceptivas y la puesta en común, es en comunidad que se produce significado colectivo, compartido y a partir del cual los individuos ejercen la apropiación. Así los estereotipos se incorporan al sistema de creencias individual capaz de influir en la actividad intelectual y afectiva. "Las interacciones sociales se pueden entender como una especie de pensamiento en movimiento, creador y constructivo" (Fernández-Montesinos, 2016, p. 54), pero, además, la puesta en común orienta la mirada más o menos compartida de los sujetos ante un determinado tema, hay una tendencia a la hegemonía (Angenot, 2010) produciendo la percepción de sentido de pertenencia. Sin embargo, los códigos no son estáticos, y las interacciones sociales en contexto y circunstancias específicas pueden influir en la configuración e instauración de estereotipos.

"Las representaciones son una parte esencial del proceso por el que el significado se produce e intercambia entre miembros de una misma cultura" (Fernández-Montesinos, 2016p. 54), y la significación permite

establecer interpretantes, resultado de procesos inferenciales que se activan a partir de los signos que el individuo toma como base para tomar decisiones y actuar en consecuencia. Cabe destacar que, en disciplinas consideradas creativas, es frecuente la petición de generar discursos o artificios expresivos alejados de los signos de alta convención. Por ello, la identificación de las entidades hegemónicas -los estereotipos- y la comprensión de su construcción semántica, así como las implicaciones pragmáticas ayudan a establecer un punto de partida para generar la ruptura de paradigmas.

En un entorno de consumo en una extensión amplia de la palabra, Baudrillard explicaba que el objeto en sí mismo es menos importante que su valor en contexto, donde convive y se consumen otros signos. Y refuerza la noción de que el significado de un signo depende del contexto cobrando fuerza y convención (Horrocks and Jevtic, 2003).

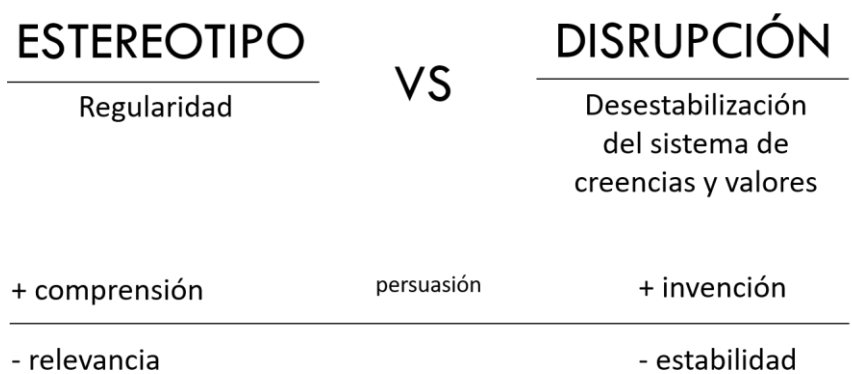
A las interacciones de comunicación Baudrillard las denomina intercambios simbólicos (Gogan, 2017), destacando la función persuasiva que un signo puesto en un determinado contexto social puede adquirir. El intercambio simbólico es una relación óptima entre pensamiento, discurso, percepción y seres humanos. Se trata de un acuerdo recíproco que vincula el arte de la apariencia con el de la desaparición mediante la concatenación paralela de signos, eventos, afectos y pasiones. El intercambio simbólico entre apariencia y desaparición es la operación simbólica completa, puesto que de manera reversible todo aparece y desaparece en las interacciones de intercambio y negociación de significados en las que un individuo participa; son las dos caras de la moneda (Gogan, 2017). Baudrillard entiende al pensamiento y el discurso como una construcción y destrucción de percepciones con el fin de iniciar un intercambio simbólico. El intercambio simbólico tiene efectos en el pensamiento, el discurso y la percepción; Baudrillard prefiere hablar del término intercambio simbólico que el de comunicación justo porque existe en las interacciones dentro de una comunidad el objetivo retórico o persuasivo (Gogan, 2017).

El estereotipo se usa con frecuencia como recurso discursivo con fines persuasivos debido al valor simbólico de estabilidad con base en la aceptación social para mantener o reforzar la noción hegemónica. Sin

embargo, en el intercambio simbólico, al convivir apariencia y desaparición, es posible realizar operaciones de invención que ayuden a cuestionar y desestabilizar al estereotipo para abrir paso a la posibilidad (Figura 1). De esta forma incentivar el diálogo, la reflexión, la crítica y la dinamización del sistema de convenciones.

El sujeto que piensa y actúa se transforma y afecta su entorno social. Transforma lo que hay en su mente representacional, cuestiona los sistemas de creencias, ejecuta procesos inferenciales y a través de la abducción accede al mundo de lo posible.

FIGURA 1. *Esquema de oposición estereotipo-disrupció*



Fuente: Elaboración propia

3.2. La significación y la producción de signos

El signo como unidad cultural es una correlación de dos funtivos: un plano de la expresión y plano del contenido; los contenidos pueden ser denotaciones, aquellos de mayor convención dentro de una comunidad de interpretación, conocidos también como significados en primer grado. Su contraparte son las connotaciones cuya significación y sentido dependen más del contexto y circunstancia en que entran en contacto con el intérprete. Tanto denotaciones como connotaciones forman parte del semema (Eco, 2018).

Umberto Eco (2018), en la teoría del código ofrece elementos para reconocer cómo el código y los subcódigos funcionan como sistemas

convencionales de signos, su entendimiento y aplicación a través del análisis componencial, tomando como referencia la estructura del semema, permite identificar los signos estereotípicos para una comunidad en circunstancias específicas. Las estructuras semánticas no son estáticas, pueden variar de una comunidad a otra y dentro de una misma comunidad también. El discurso social permite reforzar o modificar la relación entre la expresión y el contenido de alta convención. Por ejemplo, en el contexto de la moda, en los 60's el estereotipo de sensualidad era simbolizado por Marilyn Monroe, y aunque en el siglo XXI, sigue siendo reconocible el contenido asociado con la sensualidad femenina al entrar en contacto con expresiones de Marilyn Monroe –lingüísticas, fotográficas, pictóricas, fílmicas, entre otras-, los modelos estereotípicos actuales difieren en características esenciales y no esenciales.

Por otra parte, la producción de signos implica trabajo; Umberto Eco (2018) explica que, de los tipos de trabajo físico para producir signos, aquellos que tienden a la invención son los signos que intencionalmente se producen realizando transformaciones que pueden ser radicales o moderadas. Los productos de estas transformaciones son signos que se alejan de la denotación –prototipo- y que para interpretarlos requieren de ser acompañados de pistas de contexto. A través de este tipo de mecanismos de transformación es que se puede crear lo que Umberto Eco llama la obra abierta, que se manifiesta como una invitación a la libre interpretación y que además ofrece al espectador una experiencia distinta cada vez que interactúa con ella.

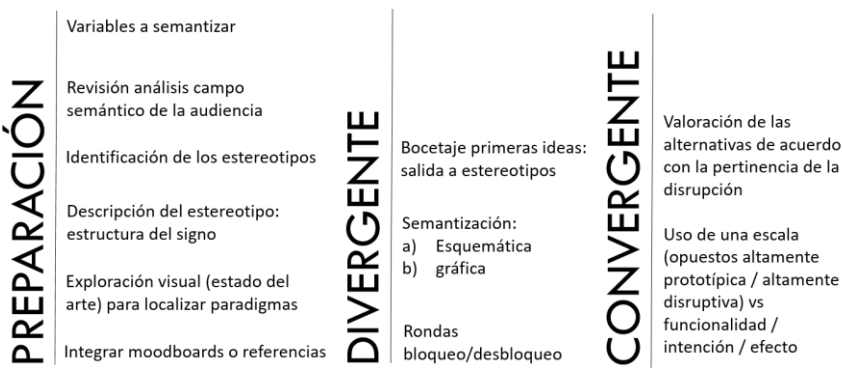
Entre más alejado se precibe el contenido de la denotación, más disruptiva aparece la correlación expresión-contenido. Esta lógica es la que se utiliza para plantear la propuesta de proceso de desbloqueo creativo basado en la identificación del estereotipo como punto de partida para generar alternativas expresivas.

3.4. HERRAMIENTA DE DESBLOQUEO CREATIVO ESTEREOTIPO-DISRUPCIÓN

Como resultado de la reflexión teórica se definió un proceso de desbloqueo creativo para la generación de artificios expresivos disruptivos. Para aplicar la herramienta propuesta se parte de la base de que dentro del macro proceso de diseño se insertará como un recurso para la etapa estratégica en la etapa de ideación o producción de ideas. Para ello es necesario contar con los productos resultantes de la etapa analítica del proceso de diseño y que tienen un corte pragmático que orienta la búsqueda.

Los componentes pragmáticos son: intención, audiencia, contexto, circunstancia, mensaje y efecto a producir; estos elementos se convierten en los insumos de la herramienta de desbloqueo. Surge entonces la pregunta ¿Cómo producir signos que den salida a la intención con la que son creados y que salgan de lo previsible? El procedimiento de desbloqueo creativo estereotipo-disrupción cuenta con tres fases: preparación, proceso divergente y proceso convergente (Figura 2).

FIGURA 2. *Componentes de la herramienta de desbloqueo creativo estereotipo-disrupción*



Fuente: Elaboración propia.con datos de UPAEP

En la fase de preparación se establecen las variables a semantizar en forma de palabras clave, se revisa el material procedente de la etapa analítica y que generalmente implica un contacto con la audiencia, se identifican los estereotipos alojados en el sistema de creencias, se describe el estereotipo usando la estructura del semema –plano de la expresión, plano del contenido y las preguntas base descriptivas –qué es,

qué hace, cuál es su estructura, cómo funciona, cuáles son sus rasgos o cualidades, en qué ámbitos opera generalmente-. Posteriormente se realiza una exploración visual del tipo revisión del estado del arte para localizar paradigmas icónico-plásticos considerando el estilo y los factores cromáticos, plásticos, compositivos, tipográficos e icónicos, para integrar un *moodboard* de referencia que sintetice y permita visualizar los elementos relativos al estereotipo en términos de su expresión.

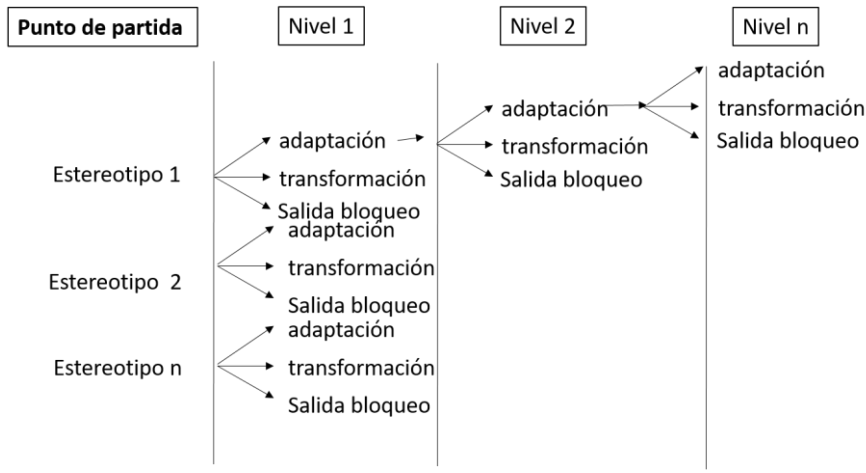
En la fase divergente, el productor de signos da salida a las primeras ideas enfrentándose a la hoja en blanco de manera empírica y libre para, a partir de este ejercicio, reflexionar mediante la metacognición y el auto reconocimiento sobre las ideas plasmadas en esta fase inicial, de manera que localice los estereotipos instaurados en su sistema de creencias y puede contrastarlos con la información procedente de la audiencia, analizada y sintetizada previamente. Luego realiza un ejercicio de semantización esquemática, a partir del uso de tablas en las que se concentran lingüísticamente las ideas por categorías de exploración o bien, mediante bocetaje burdo (dependiendo de la preferencia y facilidad de ejecución que tenga el productor de signos). De manera que, mediante el proceso de semantización se realizan recorridos de exploración para la traducción del mensaje declarado en forma lingüística en signos pertinentes.

Es entonces cuando se ejecutan rondas de bloqueo y desbloqueo partiendo de los estereotipos, para realizar una primera ronda de adaptación, transformación y salida de la expresión sígnica, la cual es bloqueada nuevamente para dar paso a una segunda ronda de adaptación y transformación que ofrece otra salida expresiva susceptible de ser bloqueada para dar pie a un ejercicio cognitivo de adaptación y transformación emulando el proceso de semiosis ilimitada, explicada por Peirce en términos de la capacidad de un signos de llamar a otro signo (1931). El productor de signos puede decidir el número de rondas que realizará (Figura 3).

La última fase es la convergente; en ella, después de tener un ejercicio amplio de exploración, se someten a juicio las alternativas de acuerdo con la disrupción. Para realizar esta valoración se puede hacer de forma cualitativa o bien usando una escala diferencial basada en los opuestos:

altamente prototípica vs altamente disruptiva, considerando los criterios de funcionalidad, cumplimiento de la intención y efecto.

FIGURA 3. *Principio de semiosis ilimitada aplicada al proceso creativo* bloqueo-desbloqueo.



Fuente: Elaboración propia.con datos de UPAEP

4. METODOLOGÍA

En este proyecto se presentan casos prácticos de aplicación de la herramienta de desbloqueo creativo. Tomando como referencia el paradigma de Procesos (De Sánchez, 2003) se reconocen los componentes de insumos, agentes de transformación y productos. Para realizar el análisis se estableció una comparación entre las etapas del proceso de diseño Modelo DPR (UPAEP, 2009), los componentes clave del modelo de *Desing Thinking* (Stanford, s.d.) y la descripción de las fases generales de un proceso de investigación de elaboración propia (Figura 4), para establecer que el análisis de casos se concentra en las etapas estratégicas de los procesos de diseño, particularmente en aquellas fases orientadas a la producción de ideas o alternativas en las cuales se privilegia el pensamiento divergente y, a partir de las cuales, el diseñador tomará decisiones mediante el pensamiento convergente.

FIGURA 4. *Comparación de procesos de diseño y de investigación considerando el paradigma de procesos.*

	Fases Generales Modelo de diseño DPR (UPAEP 2009)	Fases Generales Modelo de diseño DPR (UPAEP 2009)	Design thinking	Proceso de investigación
INSUMOS	Fase Analítica	Necesidad Problematización Definición de objetivos Obtención de datos, usuarios, contextos, códigos Análisis y síntesis	Empatizar Definir	Definición de problema Preguntas e hipótesis Planeación de Investigación Recolección y análisis de información Resultados
AGENTES DE TRANSFORMACIÓN	Fase Estratégica	Programa de diseño Argumento y signos Prototipado **Desbloqueos creativos**	Idear Prototipar	Para investigación aplicada*** Prototipado Experimentación Recolección de datos
	Fase de Producción	Integración de medios, costos, procesos pre y post producción		Implementación
PRODUCTOS	Fase de evaluación	Testing, medición, ajustes	Evaluar	Medición Evaluación Resultados

Fuente: Elaboración propia.con datos de UPAEP, 2009, Stanford, s.d

Una vez que el proceso de trabajo fue delineado, se puso en práctica para evaluar su operatividad en tres casos de estudio: a) ejercicio de apropiación del espacio físico, b) ejercicio de representación visual de "La llorona" c) ejercicio de intervención de una pieza de cerámica con motivo del día de muertos (Tabla 1).

En todos los casos había una demanda explícita, una audiencia y un contexto de aplicación. En los ejercicios se solicitó deliberadamente el componente de disrupción. Los ejercicios fueron desarrollados en un contexto académico con la participación total de 23 estudiantes de licenciatura de programas académicos de diseño, que cursaban entre el primero y cuarto semestre, es decir en la etapa primaria de su formación profesional en los periodos académicos de otoño 2023 a primavera 2024.

TABLA 1. *Ejercicios considerados como casos de estudio para la aplicación de la herramienta de desbloqueos creativos estereotipo-disrupción*

Criterios / Casos	Ejercicio de apropiación del espacio físico	Ejercicio de representación visual de "La llorona"	Ejercicio de intervención de una pieza de cerámica con motivo del día de muertos
Solicitud	Se pidió a los estudiantes trabajar en un macro-equipo para proponer dos formas diferentes de disposición del espacio físico y los componentes dentro de él para impartir las clases, rompiendo la estructura paradigmática.	Se realizó un ejercicio de producción de signos para definir una expresión capaz de vehiculizar el contenido "La llorona" para la portada de un libro de leyendas de Puebla. La llorona es un personaje fantasmagórico que ronda por las calles buscando a sus hijos muertos emitiendo un alarido espeluznante "¡ay mis hijos!"	Intervenir una figura de cerámica producida por los organizadores de una exposición colectiva denominada "Me lleva la huesuda". Temática y técnica libre. Las obras pueden ser comercializadas a partir de su exposición a trato directo entre productores y compradores.
Audiencia	Estudiantes y docentes que utilizan el aula	Familias que habitan cerca del barrio de Santiago	Visitantes poblanos y foráneos de la exposición "Me lleva la huesuda"
Contexto	Académico	Académico-cultural	Turístico-cultural
Circunstancia	Espacio físico de un aula de innovación donde se imparten clases a varios grupos de una Facultad de Diseño, Universidad Privada en Puebla, México	Ejercicio de clase para la producción de publicación editorial digital	Exposición colectiva alusiva a las festividades de día de muertos
Componente de disrupción	La primera propuesta fue totalmente libre buscando alta disrupción respecto a la disposición estereotípica, la segunda se pidió incorporar los criterios de funcionalidad y disrupción	Se realizaron tres iteraciones partiendo del estereotipo que surgió del primer intento libre: una mujer con rasgos muy similares entre 15 producciones. Se solicitó alejarse deliberadamente del prototipo aplicando la herramienta de desbloqueo creativo	Se cuenta con 4 opciones de molde de cerámica o resina que para todos los participantes es el mismo, el reto es realizar una intervención temática que salga de lo convencional para ser capaz de destacarse de una colección exhibida de más de 250 piezas.

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 5. *Ejemplos de ejercicio de intervención de figura de cerámica alusiva a día de muertos aplicando la herramienta de desbloqueo creativo estereotipo-disrupción*

Nota: The soft parade diseñada por Eduardo Emmanuel Espinosa Rojas, Thriller diseñada por Emmanuel Pliego Pliego, y All you need is…, diseñada por Eduardo Gabino González Machorro. Otoño 2023.

4. RESULTADOS

Al comparar la ejecución de la herramienta de desbloqueo creativo como sub-etapa de los procesos de diseño específicos para cada caso de estudio, se detectaron las siguientes coincidencias y discrepancias:

a) Los alumnos tienden a soltar en la hoja en blanco las ideas prototípicas en cuanto reconocen la intención de comunicación. En un sentido metafórico se observa una fuerte necesidad de "escupir" en la hoja de papel aquellas representaciones de alta convención asociadas a la temática del proyecto o ejercicio. Una vez que este momento de salida expresiva de ratio fácilis – resultantes de una asociación de una marca sintáctica y una marca semántica previsible o de alta convención- el cerebro empieza a entrar en un momento de aletargamiento, la velocidad con que la mano se mueve en el papel cambia, el sujeto se toma mayor tiempo para pensar antes de bocetar o escribir una idea distinta a las que ya ha soltado en la hoja de papel. Es en ese momento en que se recurre a la estrategia de desbloqueo creativo para encontrar una ruta de exploración de alternativas de manera más

sistemática que el proceso intuitivo de generación de artificios expresivos inicial.

b) Los alumnos presentaron dificultad en hacer la primera iteración de estereotipo a la respuesta del primer bloqueo, pero conforme se realizaban nuevas iteraciones sobre el mismo concepto, el alumno comprendía la lógica del ejercicio y el ritmo de producción de signos en forma alternativa se hizo más fluido.
c) Hay alumnos que en la segunda iteración dan un salto notable hacia el ámbito de la disrupción mientras que a otros les cuesta más trabajo desvincularse de los estereotipos presentando variaciones moderadas a la imagen inicial de alta convención.
d) Mostrar los resultados de cada iteración en el grupo ayuda a los estudiantes a visualizar las variaciones que cada iteración va dando como resultado y permite comparar su trabajo para hacer conciencia de la necesidad de moverse al plano disruptivo con mayor o menos velocidad.
e) En cada caso el proceso divergente implicó la definición de criterios para realizar una elección, en todos los casos los criterios fueron definidos por los alumnos a partir de la discusión moderada por el docente. Cada caso tuvo criterios de elección diferentes dependiendo de la demanda especifica del proyecto y de la reflexión de los grupos de alumnos participantes. Sin embargo, el componente de funcionalidad y de sentido estético permanecieron como constantes.

5. DISCUSIÓN

Los resultados demuestran que la herramienta de desbloqueo creativo basada en la identificación del estereotipo como punto de partida para la disrupción se puede incorporar a distintos procesos de producción de discurso, no sólo aquellos centrados en un usuario, sino también en aquellos que por su naturaleza requieren de priorizar la intención y expresividad del autor.

Los ejercicios pueden conducirse a la producción de signos disruptivos explorando la posibilidad de afectar diversos canales sensoriales.

Aunque para muchos estudiantes el proceso de bocetaje les parece tedioso, realizar las iteraciones conducidas con límites de tiempo les provoca un desafío que promueve su interés y les permite visualizarlo como un aspecto procedimiental menos agobiante que enfrentar la hoja en blanco. Por otro lado, la primera iteración de estereotipo a desbloqueo puede parecerles estresante sobre todo si no se ha realizado una indagación previa que les aporte elementos para generar conexiones no prototípicas entre ideas.

6. CONCLUSIONES

La herramienta de desbloqueo creativo basada en la identificación del estereotipo como punto de partida, al formar parte de un proceso de trabajo cuyas intenciones pueden ser diversas dependiendo del contexto de aplicación, tiene la capacidad para abonar en la creación de discursos sensoriales o multisensoriales en medios analógicos y digitales.

Se recomienda facilitar al estudiante la incorporación de la herramienta a sus procesos de diseño en forma sostenida, consiente y deliberada en principio, para favorecer la apropiación como recurso procedimiental y como parte de su repertorio de herramientas de inteligencia práctica.

Este proyecto abre la posibilidad de continuar el trabajo de investigación siguiendo una línea de análisis del rendimiento de la herramienta de desbloqueo creativo estereotipo-disrupción no sólo en diversos procesos de diseño orientados a múltiples tipos de diseño, sino también a procesos de trabajo profesionales, en cuyo caso se esperaría que la experiencia de los diseñadores favorezca la velocidad para el desarrollo de iteraciones potenciando la producción de signos, y la discusión para la toma de decisiones en la selección de las expresiones adecuadas para responder a la solicitud de una intervención en concreto.

Esta herramienta, funciona también como una invitación a la reflexión sobre la mirada del ser humano como animal simbólico ante las puertas de la innovación; se trata de una mirada curiosa, en búsqueda de sentido. Esta mirada favorece la capacidad creativa propia del individuo que se cultiva y practica como cualquier otra habilidad intelectual.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Un especial reconocimiento a los estudiantes de la Facultad de Diseño de la UPAEP, participantes en los ejercicios de desbloqueo creativo proporcionando evidencia de los casos de estudio. (Otoño 2023- Primavera 2024).

a) Licenciatura en Diseño Gráfico y Digital

b) Licenciatura en Diseño e Innovación Visual

c) Licenciatura en Animación y Arte Digital

8. REFERENCIAS

Angenot, M. (2010). El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible. Buenos Aires: Siglo XXI

De Sánchez, M (2005). Desarrollo de las Habilidades del Pensamiento I, II, III, IV, V. Trillas

Eco, U. (2018). Tratado de Semiótica General. Editorial DeBolsillo.

Fernández-Montesinos, A. (2016). Los estereotipos: definición y funciones. Iberic@l, Revie d'etudes ibériques et ibéro-aéricaines, 10. 53-63.

Gogan, B. (2017). Jean Baudrillard, The rethoric of symbolic exchange. Southern Illinois University Press

Horrocks, C and Jevtic, Z. (2003). Introducing Baudrillard. Icon Books.

Kegley, J. (1980). "Josiah Royce on Self and Community", en: Rice Institute Pamphlet - Rice University Studies, vol. 66, núm.4, Rice University: https://hdl.handle.net/1911/63436

Montellano, C. (2008). Creatividad, innovación y emprendimiento en el diseño del siglo XXI. En: Constancias en Diseño ¿Quién diseña a Chile?. Larraguibel, F. (ed.) (5). Pp. 37-50

Peirce, Ch. (1931) Collected Papers of Charles Sanders Peirce, Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.

Stanford University. (s.d.) *Get started with Design Thinking. Overview*.

https://dschool.stanford.edu/resources/getting-started-with-design-thinking

UPAEP (2009). Documentos fundamentales de la Licenciatura en Diseño Gráfico de la UPAEP, Modelo DPR. Documento de consulta interna. Puebla: UPAEP.

LA CRÍTICA Y ANÁLISIS DE REPRESENTACIONES DE LOS ATRIBUTOS CONDUCTUALES DE PALESTINOS E ISRAELÍES EN PELÍCULAS DE HOLLYWOOD DESDE 2005 HASTA 2021

OMAR MUFID MOHAMMAD ZABEN
Universidad de Córdoba

MANUEL BERMÚDEZ VÁZQUEZ
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

Hollywood, una de las mayores plataformas de creación de películas del mundo, ha jugado un papel importante en la construcción de opiniones y la comercialización de ideas que están interesadas en presentar al público en muchos países del mundo. Basándose en la política de producción, fabricación y apoyo a compañías, las películas estadounidenses siempre han mostrado al héroe americano en sus filmes, incluso cuando hablan de las guerras que los Estados Unidos de América han librado contra Vietnam, Afganistán e Irak, y el cine americano sin duda apoya sus políticas domésticas y exteriores.

Los Estados Unidos de América se consideran el principal partidario de Israel en aspectos económicos, políticos y militares, entre otros. Esto fue claramente evidente durante las guerras que libró contra civiles desarmados en Palestina desde el establecimiento del Estado de Israel hace aproximadamente 75 años. Además, Hollywood ha apoyado a Israel desde su inicio, principalmente a través de la promoción de narrativas israelíes en sus películas distribuidas mundialmente.

La fuerza de este apoyo proviene en parte de judíos propietarios de compañías de producción

en Hollywood que apoyan a Israel y sus narrativas. Con el avance de las redes sociales, el mundo se ha vuelto un lugar más pequeño, revelando al pueblo americano y al mundo la verdadera naturaleza de Israel y su papel criminal en la matanza de palestinos, incluidos niños, mujeres y civiles, sin respeto por los derechos humanos y los tratados internacionales.

Recientemente, Israel ya no es una línea roja en Hollywood, siguiendo los últimos eventos en Palestina. Ha habido un cambio significativo en la simpatía de las estrellas de Hollywood hacia el oprimido pueblo palestino. Este cambio es sin precedentes, ya que anteriormente estaban prohibidos de apoyar al pueblo palestino o exponer los crímenes israelíes contra ellos. Sin embargo, ahora hay un cambio significativo en la simpatía de Hollywood hacia los palestinos, especialmente después de las sucesivas guerras contra civiles, la última de las cuales ha estado en curso desde octubre de 2023 y continúa al momento de escribir esta investigación. El apoyo y la simpatía por la causa palestina de los artistas de Hollywood y otros artistas de todo el mundo han hecho que el tema palestino sea una prioridad global. Los partidarios ahora salen regularmente a las calles para detener el genocidio contra el pueblo palestino. Así, el cine y sus artistas juegan un papel significativo en influir en importantes cuestiones globales, debido a su amplia base de fans que respeta y valora sus opiniones, lo que puede cambiar muchos puntos de vista. Sus voces son ampliamente escuchadas a través de las plataformas de redes sociales.

El cine es más que una simple herramienta audiovisual, una dimensión grave del cine, ya que no es una herramienta que habla solo al ojo o al oído, sino que es un instrumento que se dirige a todos los sentidos que poseen losseres humanos, penetrando básica y profundamente en el alma y la conciencia de este ser humano, a través del ojo y el oído, el receptor activa toda la energía que tiene, y así se encuentra enun proceso de comunicación con la conciencia.

Por lo tanto, si el cine se ve como una herramienta de expresión que tiene estos atributos y habilidades, entonces la película será un mundo que quiere llegar a la mente del público - como mencioné - más de lo

que desea tener acceso a la colección de su memoria visual o auditiva o su juicio mental. (Malas, 1995).

El cine ha jugado de hecho un papel profundo en fomentar el intercambio cultural y el entendimiento. Al trascender barreras geográficas y lingüísticas, el cine ha abierto una ventana a la rica cinta de experiencias humanas, desafiando estereotipos y fomentando la empatía y el entendimiento. Está profundamente arraigado en la capacidad inherente del medio para evocar emociones, provocar diálogos y desafiar perspectivas, el cine sirve como una herramienta poderosa para el comentario social y la crítica cultural. A través de su capacidad para retratar problemas sociales, desafiar estereotipos y presentar perspectivas alternativas, el cine puede provocar conversaciones significativas y promover el entendimiento y la aceptación de diferentes culturas. (CARTER, 2023).

Palestina es un estado árabe ubicado en Medio Oriente. Limita con Jordania y el Mar Muerto desde el Este, el Mar Rojo desde el Sur, el Mar Mediterráneo y Egipto desde el Oeste, y Siria y Líbano desde el Norte. (Michael J. Cohen, 1937).

Palestina fue ocupada por el sionismo, la ideología que aboga por el establecimiento y mantenimiento de un hogar nacional judío en el territorio que ahora es Israel. Algunos críticos del sionismo argumentan que es una ideología inherentemente discriminatoria y agresiva que ha llevado al desplazamiento y opresión del pueblo palestino. Señalan la Nakba, la expulsión de cientos de miles de palestinos de sus hogares en 1948, como evidencia de la naturaleza violenta y excluyente del sionismo. También argumentan que las políticas del gobierno israelí, como la construcción de asentamientos en los territorios palestinos ocupados, continúan discriminando a los palestinos y le niegan su derecho a la autodeterminación. (HISTORY.COM EDITORS, 2018).

Como resultado de la promesa Balfour de 1917, esta ocupación cedió la tierra de Palestina al movimiento sionista para establecer el Estado de Israel. Notablemente, ignoró los deseos y la presencia de la mayoría nativa que vivía en Palestina, quienes eran predominantemente árabes. En ese momento, la población judía en la región era una pequeña

minoría. Además, la declaración fue una de tres promesas contradictorias hechas por los británicos durante la guerra. Aparte de prometer el establecimiento de un hogar nacional judío en Palestina, Gran Bretaña también prometió independencia a los árabes del Imperio Otomano en la correspondencia Hussein-McMahon de 1915 y acordó con Francia en el acuerdo Sykes-Picot de 1916 para la administración internacional de la mayoría de Palestina, con el resto de la región a ser dividida entre las dos potencias coloniales después de la guerra (Al Tahhan, 2018).

Violaciones de Derechos Humanos contra los palestinos, esto incluye desplazamiento forzado, demolición de viviendas, construcción de asentamientos y el bloqueo de Gaza, que contribuyen a ciclos recurrentes de violencia. La Comisión Internacional Independiente de Investigación de la ONU sobre el Territorio Palestino Ocupado ha enfatizado que estas acciones son causas fundamentales del conflicto y han llevado a un aumento del resentimiento entre los palestinos. (News UN 2022) Uso Excesivo de Fuerza y Detenciones en Cisjordania, incluyendo Jerusalén Este, ha habido numerosos casos de uso excesivo de fuerza por parte de las fuerzas de seguridad israelíes, resultando en la muerte de palestinos, incluidos niños. También hay informes de arrestos y detenciones arbitrarias bajo una severa ley militar, que niegan a los palestinos el debido proceso básico. (Human Rights, 2022).

Restricciones al Movimiento para los palestinos en Cisjordania enfrentan severas restricciones a su libertad de movimiento, con numerosas barreras permanentes y temporales y un régimen de permisos represivo. Estas restricciones tienen impactos significativos en la vida diaria, incluido el acceso a ayuda médica y otros servicios esenciales. (Amnesty International, 2022).

Impacto Psicosocial esto se debe a que el conflicto y el bloqueo han afectado profundamente la salud mental de la población palestina, especialmente los niños. Muchos niños aún requieren apoyo psicosocial debido al trauma experimentado durante las hostilidades sucesivas y los efectos del bloqueo. (United Nations OCHA, 2017).

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVOS

- Estudio de las características de la personalidad palestina.
- Estudio de las características de la personalidad palestina.
- Estudio de la tendencia de apoyo de las ideas del cine de Hollywood hacia el pueblo palestino y hacia el pueblo israelí.
- Estudio del cambio en el cine de Hollywood después del 11 de septiembre de 2000 respecto a la cuestión palestina.
- Análisis y crítica de películas que hablan sobre el conflicto palestino-israelí.

2.2. PALABRAS CLAVE

- Palestino
- Crítica
- Israelí
- Películas de Hollywood
- Comportamiento palestino
- Conflicto.

3. REVISIÓN DE LITERATURA

El archivo de WikiLeaks publicado en abril de 2015 reveló que algunos ejecutivos de Hollywood y miembros de la industria mostraron un patrón de apoyo a Israel y sus políticas, particularmente durante y después del asalto de 2014 en Gaza. El archivo sugirió que estos individuos estaban involucrados en esfuerzos para reparar la imagen pública de Israel y combatir la publicidad negativa. Por ejemplo, se mencionó un documental propuesto, con el objetivo de vincular el apoyo a Palestina con la violencia antisemita en Europa y los EE. UU. Esta iniciativa reflejó

una tendencia más amplia dentro de Hollywood para participar en mensajes que se oponen a los derechos palestinos y la estatalidad, alineándose con las políticas sionistas. (O'CONNELL, 2015).

Penélope Cruz y Javier Bardem enfrentan la 'furia' de Hollywood tras la carta de 'genocidio' condenando a Israel. Se informa que los actores podrían perder trabajo debido a su postura pública sobre el conflicto. Penélope Cruz y Javier Bardem están enfrentando una seria reacción negativa por parte de los principales ejecutivos de Hollywood tras su apoyo a Gaza, lo que vio a la pareja firmar una carta abierta condenando las acciones de Israel como equivalentes a "genocidio". La pareja estuvo entre los 100 profesionales del cine que firmaron la carta abierta en español pidiendo a la Unión Europea poner fin a la operación militar de Israel en Gaza, junto con el director Pedro Almodóvar en julio. Pero sus acciones han provocado enojo en los principales ejecutivos de Hollywood, lo que supuestamente ha puesto sus carreras en cuestión. Un alto ejecutivo le dijo al Hollywood Reporter que estaba "furioso con Javier y Penélope" y cuestionó si querría volver a trabajar con la pareja.(Eleftheriou-Smith, 2014).

El Departamento de Defensa de los EE. UU. y otras ramas militares a menudo colaboran con Hollywood para proporcionar asistencia técnica para películas que representan operaciones militares. Esta asociación busca asegurar representaciones precisas de las Fuerzas Armadas de los EE. UU. en películas como "The Rules of Engagement", "True Lies", "Executive Decision" y "Freedom Strike". Estas películas comúnmente presentan a las fuerzas estadounidenses en conflicto, a veces contra personajes árabes. Además, el FBI ayudó en la producción de "The Siege", una película sobre estadounidenses de herencia árabe y árabes musulmanes atacando Manhattan. Esta cooperación entre agencias gubernamentales y Hollywood plantea preguntas sobre la representación de ciertos grupos étnicos y religiosos, especialmente en el contexto de la política exterior y las acciones militares de los EE. UU., destacando la influencia de las narrativas políticas en el entretenimiento. (Mecheri, 2023b).

La representación de árabes y musulmanes en la cultura popular a menudo ha sido negativa y dañina. Esto se debe en parte a la animosidad

histórica y étnica hacia el islam, así como a los sentimientos anti-musulmanes y la islamofobia. Las películas de Hollywood han sido particularmente culpables de perpetuar estereotipos negativos sobre árabes y musulmanes. Durante más de un siglo, los personajes árabes y musulmanes han sido retratados como bárbaros, incivilizados, salvajes, maníacos sexuales y asesinos fanáticos. Estas imágenes se han utilizado para justificar la violencia y la opresión contra árabes y musulmanes, y también han contribuido a un clima de miedo y desconfianza. (Mecheri, 2023a).

900 películas hablan de árabes, musulmanes y Occidente en el cine de Hollywood, 12 películas presentan una imagen positiva de los árabes y musulmanes, 50 películas presentan una imagen equilibrada de árabes, musulmanes y Occidente, 838 distorsionan la imagen de árabes y musulmanes. (J. Shaheen, 2006) El discurso occidental sobre Oriente es inherentemente político y refleja un sentido de imperialismo y hegemonía occidental sobre Medio Oriente. Esto es evidente en películas de Hollywood como "Rules of Engagement" que retratan a los árabes como violentos y bárbaros, mientras glorifican el poder y la superioridad estadounidense. Estas representaciones sirven para reforzar dinámicas de poder y estereotipos, y para legitimar la dominancia occidental sobre Medio Oriente. Para contrarrestar estas narrativas dañinas, es crucial que el público árabe se comprometa críticamente con estas representaciones y cree sus propias contra-narrativas que desafíen la hegemonía occidental y retraten Medio Oriente de una manera más matizada y precisa. Esto puede hacerse a través de varios medios, como produciendo sus propias películas, escribiendo sobre sus experiencias y participando en diálogos con audiencias occidentales. Al desafiar los estereotipos occidentales y promover una comprensión más precisa de Medio Oriente, los árabes pueden ayudar a desmantelar la falsa narrativa de superioridad occidental y promover una relación más equitativa y pacífica entre Occidente y Medio Oriente. (Majzoub, 2017).

La utilización de árabes como villanos en películas de Hollywood es un estereotipo dañino que se ha perpetuado durante décadas. Este estereotipo se basa en la ignorancia y el prejuicio, y tiene un impacto negativo en los árabes estadounidenses y otros árabes alrededor del mundo. Hay varias razones por las cuales este estereotipo es tan dañino. Primero,

refuerza la idea de que los árabes son peligrosos y no confiables. Esto puede llevar a discriminación y violencia contra los árabes. Segundo, borra la diversidad de la cultura e identidad árabe. Los árabes no son todos iguales y provienen de una variedad de antecedentes y experiencias. Este estereotipo los pinta con un pincel ancho y no permite las complejidades de sus vidas. Es importante desafiar este estereotipo y promover una representación más precisa de los árabes en los medios. Necesitamos ver representaciones más complejas y matizadas de árabes en cine y televisión. Necesitamos ver árabes retratados como doctores, abogados, maestros y gente común. Necesitamos ver árabes retratados como individuos, no como estereotipos. Solo entonces podemos comenzar a desmantelar el estereotipo dañino de los árabes como villanos y crear una sociedad más inclusiva y equitativa. (Mecheri, 2023b).

El cine es una herramienta poderosa para desafiar narrativas hegemónicas ossificadas y deconstruir desequilibrios de poder en la forma en que se sintetizan la historia y la memoria. la importancia política del cine y cómo documentar y recontar el pasado pueden influir en la trayectoria de desarrollo de una sociedad. (Cook, 2015).

El libro "Hollywood e Israel: Una Historia" discute el temprano interés de Hollywood en Israel, influenciado por varios factores incluyendo la gran presencia judía en la industria del cine y los ideales liberales de los progresistas de Hollywood. Este interés ha sido evidente en películas que apoyan el sionismo y retratan la formación y las luchas de Israel. (Tenorio, 2022).

El cine estadounidense inicialmente reflejó estereotipos de personajes judíos, inspirados por la mentalidad occidental tradicional y la literatura europea como "El Mercader de Venecia" de Shakespeare. Estos estereotipos han evolucionado gradualmente a medida que empresarios judíos entran en la industria del cine de Estados Unidos y establecen importantes compañías de producción de películas allí. Con el tiempo, estos estereotipos han cambiado para volverse más simpáticos y positivos hacia las personalidades judías. (Mohammad, 2022).

El famoso actor de Hollywood, Seth Rogan, dijo que creció con muchas mentiras sobre Israel y que nadie le dijo que los palestinos vivían en la

tierra que luego se convirtió en Israel.(Aljazeera, 2020) Natalie Portman se retira de un premio en Israel debido a los 'recientes eventos angustiantes' allí debido a la reciente respuesta militar a las manifestaciones palestinas en la frontera de Gaza-Israel.(Pulver, 2018) Israel ofreció a Leonardo DiCaprio, Matt Damon y otras estrellas de Hollywood viajes de lujo todo pagado, pero parece que han elegido perder sus señales.(Dyke, 2017) Las películas estadounidenses han hecho un gran espacio para las películas sionistas en la historia. El mensaje era apoyar el derecho de los sionistas a establecer su propio Estado y apoyar ese Estado y todas sus acciones. Mientras estas películas buscaban justificar el comportamiento de Israel, demonizaban a los palestinos y dejaban poco espacio para películas pro-palestinas que no tuvieron un impacto mayor en la formación de una opinión pública estadounidense que mirara justamente la causa palestina. (Mohammad Nabil, 2022).

Las películas estadounidenses han hecho un gran espacio para las películas sionistas en la historia. El mensaje era apoyar el derecho de los sionistas a establecer su propio Estado y apoyar ese Estado y todas sus acciones. Mientras estas películas buscaban justificar el comportamiento de Israel, demonizaban a los palestinos y dejaban poco espacio para películas pro-palestinas que no tuvieron un impacto mayor en la formación de una opinión pública estadounidense que mirara justamente la causa palestina.

Los personajes israelíes en películas de Hollywood han reflejado consistentemente las ideologías y discursos estadounidenses de la época: "Éxodo", "Munich" y "No te metas con Zohan". En "Éxodo", el personaje israelí Ari Ben Canaan se presenta como un hombre patriótico, fuerte y atractivo que lucha por el derecho de autodeterminación de todos los judíos. El autor argumenta que esta representación refleja la narrativa estadounidense de la época, que era la lucha por la independencia de los poderes coloniales británicos. En "Munich", el personaje israelí Avner Kaufman se presenta como un hombre moralmente conflictuado que lucha con la violencia de la "Guerra contra el Terrorismo". El autor argumenta que esta representación refleja el dilema estadounidense de cómo responder al terrorismo sin convertirse ellos mismos en terroristas. En "No te metas con Zohan", el personaje israelí Zohan Dvir

se presenta como un hombre pacífico que intenta vivir en armonía con los palestinos. El autor argumenta que esta representación refleja el sueño estadounidense de coexistencia pacífica. Hollywood ha utilizado su poder como creador de imágenes e influenciador para promover representaciones positivas y simpáticas de personajes israelíes, incluso cuando estas representaciones no se alinean con las políticas oficiales del gobierno israelí. (Ramahi, 2011).

El análisis de las representaciones cinematográficas y literarias del vínculo entre el Holocausto y el conflicto israelí-palestino revela una relación compleja y en evolución entre los dos eventos. Las representaciones tempranas, que surgieron en las décadas de 1940 y 1950, enfatizaron la victimización del pueblo judío durante el Holocausto y retrataron a los árabes como los sucesores de los nazis. Estas representaciones sirvieron para justificar el establecimiento de Israel y para reforzar el sentido de identidad nacional judía. Sin embargo, desde la década de 1970 en adelante, surgió una nueva ola de representaciones que desafiaron la simple dicotomía de víctima y opresor. Estas representaciones, que a menudo comparaban el Holocausto con la Nakba, el desplazamiento de palestinos en 1948, o retrataban a los soldados israelíes como nazis, cuestionaron la legitimidad de las acciones israelíes y hasta qué punto el pueblo judío se había convertido en opresores ellos mismos. Este cambio en la representación reflejó una creciente sensación de inquietud dentro de la sociedad israelí sobre el legado del Holocausto y sus implicaciones para el conflicto israelí-palestino. El Holocausto se había convertido en un elemento central de la identidad nacional israelí, pero también era una carga que pesaba mucho en la conciencia del pueblo judío. Las nuevas representaciones del Holocausto reflejaron el deseo de confrontar esta carga y lidiar con las difíciles preguntas de cómo vivir con un legado de trauma y opresión. (Steir-Livny, 2016). Los cineastas de Medio Oriente y de todo el mundo se han esforzado por elaborar sobre las relaciones entre israelíes y palestinos a principios del siglo XXI. Estas películas tenían como objetivo mostrar un impulso entre varios ciudadanos para la construcción de paz, el activismo no violento y el diálogo constructivo. Mientras que la solución de dos estados se convirtió en una visión exponencialmente difícil de mantener debido

a la violencia periódica y el aumento de la construcción de asentamientos en el siglo XXI, estas películas aún pueden probar ser gestos valiosos que apuntan a un camino productivo hacia adelante en las relaciones entre estas poblaciones. (Adler, 2017). El cine palestino enfrenta grandes desafíos como la falta de capacidad y apoyo, y una conciencia insuficiente sobre la importancia del cine en influir en la opinión pública. Sin embargo, los cines palestinos han podido presentar sus puntos de vista sobre la cuestión palestina al mundo y son diferentes de los cines árabes ya que su principal audiencia se está expandiendo fuera del público palestino. El cine palestino ha visto una actividad notable en las últimas dos décadas, gracias al desarrollo tecnológico y a una creciente conciencia sobre la capacidad del arte para transmitir la tragedia palestina. Muchas películas palestinas han participado en festivales internacionales y han logrado éxitos notables.(Maaroof, 2022).

La representación de los palestinos como enemigos de las mujeres y la civilización es un estereotipo dañino y peligroso que no tiene base en la realidad. Es importante recordar que los palestinos son tan diversos como cualquier otro grupo de personas, y no existe un "enemigo palestino" que pueda ser descrito de manera precisa. El uso de tal lenguaje para demonizar a un grupo entero de personas es una forma de discurso de odio que puede llevar a la violencia y discriminación. La representación de los palestinos como subhumanos es un estereotipo dañino y peligroso que ha sido utilizado para justificar la violencia y opresión. Es importante desafiar estos estereotipos y reconocer la humanidad de todas las personas, independientemente de su etnicidad o religión. La descripción de Uris del enemigo palestino se basa en la suposición de que los palestinos son inherentemente diferentes e inferiores a los israelíes. Esta suposición no solo es falsa, sino también peligrosa, ya que puede llevar a la discriminación, violencia e incluso genocidio. Es importante recordar que los palestinos son personas, al igual que los israelíes. Tienen familias, amigos y sueños. Merecen ser tratados con respeto y dignidad, al igual que todos los demás. Todos deberíamos esforzarnos por crear un mundo donde las personas no sean juzgadas por su etnicidad o religión, sino por su carácter y acciones. (Gohar, 2007).

Es importante reconocer los estereotipos dañinos e inexactos que han sido utilizados para justificar la violencia y opresión contra los palestinos. Estos estereotipos están arraigados en el discurso orientalista, que ve a las sociedades árabes y musulmanas como atrasadas y bárbaras. Es crucial desafiar estos estereotipos y reconocer la diversidad y complejidad de la sociedad palestina. La descripción de Uris de los palestinos como inferiores y merecedores de desplazamiento y genocidio se basa en una suposición falsa de su diferencia inherente e inferioridad a los israelíes. Esta suposición no solo es peligrosa, sino también dañina, ya que puede llevar a la discriminación, violencia e incluso genocidio. Es importante recordar que los palestinos son personas, al igual que los israelíes. Tienen familias, amigos y sueños. Merecen ser tratados con respeto y dignidad, como cualquier otra persona. Todos deberíamos esforzarnos por crear un mundo donde las personas no sean juzgadas por su etnicidad o religión, sino por su carácter y acciones. (Gohar, 2007).

Las películas de Hollywood a menudo retratan a los palestinos de manera negativa, como terroristas y asesinos. También afirma que estas representaciones son dañinas y engañosas, ya que no reflejan la realidad de la mayoría de los palestinos. Cita ejemplos de películas que cree refuerzan estos estereotipos. También argumenta que la conexión israelí con muchas de estas películas es problemática, ya que sugiere que el gobierno israelí está detrás de la representación negativa de los palestinos. (J. G. Shaheen, 2003).

Los personajes árabes y palestinos en las películas de Hollywood han sido retratados mayoritariamente de manera negativa. Sin embargo, después de los ataques del 11 de septiembre y la intifada palestina en el 2000, ha habido un cambio hacia representaciones más complejas y matizadas. Este estudio analiza cómo los personajes palestinos han sido retratados en películas de Hollywood y sugiere que este cambio se debe a la falta de consenso entre los cineastas sobre cómo retratar negativamente a los palestinos. (Juneidi et al., 2021), Palabras de algunos de los artistas que apoyan la causa de Sheikh Jarrah en Jerusalén, así como a un Senador de EE.UU. "Save Sheikh Jarrah" Lena Headey. "Tiempo de sanciones a Israel" Mark Ruffalo diciendo que 1,500 enfrentan expulsión en Jerusalén. Mark Ruffalo "habla fuertemente contra la violencia

de los extremistas israelíes aliados con el gobierno en Jerusalén Este y Cisjordania, y deja claro que los desalojos de familias palestinas no deben seguir adelante" Senador estadounidense Bernie Sanders. Celebridades a favor de Palestina: 1. Jon Stewart 2. Penélope Cruz 3. Whoopi Goldberg 4. Selena Gomez 5. Rob Schneider 6. Morgan Freeman. (Loutfi 2018).

4. METODOLOGÍA

Esta investigación utilizó un marco cuantitativo como la metodología principal. El investigador ha recolectado los datos empleando análisis de contenido de varias revistas. Del total de 442 artículos, solo el 8% de los artículos en revistas de comunicación, y el 16% de los artículos en revistas de estudios de películas de ficción han mencionado una teoría o modelo en el marco de investigación. (Manganello & Blake, 2010). Por lo tanto, la teoría del framing ha sido utilizada como una guía en esta investigación. El análisis de contenido se utiliza para examinar el contenido latente y el contenido manifiesto. Este método se realiza a través de una codificación organizada del contenido en categorías de acuerdo con procedimientos específicos del libro de códigos para responder a las preguntas de investigación. (Keyton Joann, 2018). El contenido manifiesto se refiere a los componentes visibles o contables del contenido. Mientras tanto, el contenido latente se refiere al significado detrás del texto o contenido manifiesto. (Graneheim & Lundman, 2004). Además, el análisis de contenido puede utilizarse para analizar la forma de las características, que es cómo se entrega el mensaje, y los elementos sustantivos del contenido. (Schreier, 2012).

En este estudio se utilizó el muestreo de población para seleccionar la muestra. El investigador ha analizado toda la población porque el tamaño de la población que tiene un conjunto particular de escenas es típicamente mínimo. Cinco películas de largometraje han sido analizadas en este estudio con las dos variables, fecha de lanzamiento desde 2005 hasta 2021. Las muestras de este estudio son cinco películas de largometraje de Hollywood que son; Miral (2010), Munich (2005), 7 Days in Entebbe (2018), Oslo (2021), The Red Sea (2019). La duración

total de las cinco películas de largometraje de Hollywood es de 630 minutos. La Tabla 1 muestra la información primaria de cada película seleccionada en este estudio.

TABLA 1. *Información principal de los largometrajes seleccionados*

Largometraje	Director	Año de lanzmiento	Duración	Frecuencia de Escenas	Total de taquilla (USD)
Miral	Julian Schnable	2010	1h 52Min	19	1,132,843
Munich	Steven Spielberg	2005	2h 44Min	39	130,982,129
7 Days in Entebbe	José Padiha	2018	1h 47Min	13	8,771,432
Oslo	Bartlett Sher	2021	1h 58Min	15	——
The Red Sea Diving Resort	Gideon Raff	2019	2h 9min	10	——

(Miral, Munich, 7 Días en Entebbe) de BOX OFFICE MOJO (The Red Sea Diving Resort, Oslo) de IMDB. Sus ganancias no se contabilizaron hasta la fecha de esta búsqueda en diciembre de 2023.

El mayor número de escenas es de "Munich" porque la trama de las películas trata sobre Palestina, mientras que las otras películas muestran el personaje palestino en escenas específicas representando diferentes casos. La película narra la lucha continua en Palestina, desde 1948 hasta el día de hoy, enfocándose en el papel de Hind Husseini, quien estableció un hogar para albergar a niños huérfanos que perdieron a sus padres en la guerra de 1948. Este hogar, inicialmente con 55 niños, eventualmente se expandió para acomodar a dos mil niños.

"Miral" pierde a sus padres en la guerra, nacida a principios de los años 70. Perdió a su madre después de que se suicidara para escapar de su destino, lo cual detalla la película. Su padre luego la coloca en "Dar Al-Tifl", bajo el cuidado de Hind Husseini, la figura "legendaria" palestina que desafió todas las condiciones inhumanas y logró mantener una

escuela para niños. Ella creía que la educación era el salvavidas esencial para el pueblo palestino.

Sin embargo, Munich es una película de largometraje histórica, de drama y de suspenso político. Fue dirigida por Steven Spielberg y escrita por Tony Kushner y lanzada por el estudio Universal, con una duración total de dos horas y cuarenta y cuatro minutos. Basado en Box Office Mojo, la ganancia bruta total es de $130,358,911. Munich fue nominada para cinco premios Oscar. Esta película se basa en un libro de George Jonas. La historia trata sobre un grupo de palestinos conocidos como Septiembre Negro, que se hacen pasar por atletas, infiltran la villa de los atletas en los Juegos Olímpicos de Verano en Múnich para tomar como rehenes a atletas israelíes. Solicitan la liberación de prisioneros palestinos ilegalmente detenidos en cárceles israelíes como rescate. Finalmente matan a todos los rehenes porque el gobierno israelí se niega a negociar.

La unidad de análisis de este estudio es cada escena que contiene un personaje(s) palestino e israelí dentro de la película. La escena de la película de largometraje se definió como una división de la película que presentaba acción continua en un lugar. Si alguna escena no contiene ningún personaje(s) palestino e israelí presente, la escena no se considera para la codificación. Este estudio se centra en las características que se presentan como palestinas dentro de la escena en la que se presentan. Sin embargo, se han codificado un total de 96 escenas de cinco películas de largometraje de la siguiente manera; Miral (19 escenas), Munich (39 escenas), 7 Days in Entebbe (13 escenas), Oslo (15 escenas) y The Red Sea Diving Resort (10 escenas).

Luego, la codificación se ha medido estadísticamente utilizando el software SPSS 27 para identificar los estereotipos de palestinos e israelíes presentados en películas de largometraje de Hollywood. Los objetivos de la investigación han sido explicados mediante estadísticas descriptivas como frecuencias y porcentajes.

El libro de códigos se desarrolló para incluir las variables de investigación, que se especificaron basándose en la literatura relacionada con el estudio. La hoja de codificación de contenido se adoptó basada en quien

seleccionó variables inicialmente para estudiar cómo el 9/11 cambió los personajes de Medio Oriente en Hollywood. Estas variables fueron los atributos que la literatura pasada encontró como componentes primarios de la formación de imagen y estereotipación en términos del estudio. (Elizabeth Monk-Turner, 2010).

El tercer sector incluye los atributos conductuales, que son 1) creatividad; para indicar si el personaje tiene una idea creativa en la solución de problemas, toma de decisiones o puede superar la idea original, regla o motivación para determinar cómo el personaje perseguía sus necesidades y/o deseos y altruismo, lo cual indica en qué medida el personaje tiende a poner las necesidades de otros por encima de las suyas propias, 2) amabilidad; que indica qué tan cercano es el personaje con otros, 3) Miembro de Palestina o Israel; si representa un elemento importante en los estados o sociedades israelí o palestino, si los ama y si hay una afiliación nacional que lo motiva a darlo todo por su estado, 4) contacto sexual; sugiere si hay algún contacto sexual con otro personaje, fumar, beber alcohol, 5) Fumar; si este personaje fuma o está asociado con el uso de tabaco, 6) Beber Alcohol; si este personaje bebe alcohol, 7) terrorismo; que indica la probabilidad de que el personaje planee o cometa, asista a alguien más en cometer, o ayude a planificar un ataque contra civiles no militares, 8) Victimización; cómo retrataste a este personaje, ya sea como la víctima o el agresor, 9) Estado de ánimo; que indica cómo se ha retratado al personaje, estado de ánimo que indica el estado de ánimo del personaje si está feliz, neutro, enojado, triste u otro, expresión de emoción que indica cómo el personaje, 10) Expresión de Emoción; si este personaje expresa su emoción en respuesta a algo o acción que podría parecer justificar una respuesta emocional, por ejemplo, muerte? Además, la expresión de emoción es comportamientos verbales y no verbales observables que comunican un estado emocional o afectivo interno. Tales como sonreír o fruncir el ceño, llorar o reír, 11) valentía; que indica si este personaje se considera una persona valiente si él/ella está involucrado en una acción peligrosa, líder que indica si el personaje se considera como un líder frente a la gente, útil que indica cuánto este personaje ofrece ayuda a la gente 12) Liderazgo; que indica si este personaje se considera como una persona valiente si él/ella

está involucrado en una acción peligrosa, líder que indica si el personaje se considera como un líder frente a la gente, útil que indica cuánto este personaje ofrece ayuda a la gente, 13) Utilidad ¿Se ve al personaje como útil al ofrecer ayuda?, y 14) Disculpas; que indica si el personaje es sincero al disculparse en un incidente. ((Elizabeth Monk-Turner, 2010; Smith et al., 2012).

5. RESULTADO Y DISCUSIÓN

TABLA 1. *Las estadísticas totales de los atributos conductuales para el carácter palestino*

Conductual Atributos		Mayor		Menor
Creatividad Cretivo		56.4%	No Aplicable	17.9%
Amabilidad Amable		48.7%	No Aplicable	7.7%
Miembro de Alto Palestina		51.3%	Otro	10.3%
Contacto Sexual No		74.4%	No Aplicable	7.7%
Fumar Sí		53..8%	No	46.2%
Consumir Alcohol No		79.5%	Sí	20.5%
Terrorismo No		51.3%	Sí	48.7%
Victimización Agresor		41.0%	No Aplicable	20.5%
Estado de ánimo Enfadado		28.2%	Otro	2.6%
Expresión de Emoción Sí		48.7%	No Aplicable	5.1%
Valentía Sí		56.4%	No Aplicable	2.6%
Liderazgo Sí		46.2%	No Aplicable	7.7%
Utilidad Sí		48.9%	No Aplicable	5.1%
Disculpas No		61.5%	Sí	17.9%

***TABLA 3**. Las estadísticas totals de los atributos conductuales para el carácter israelí*

Conductual Atributos	Mayor		Menor
Creatividad Creativo	87.5%	No Creativo	12.5%
Amalidad Amable	67.9%	No Amable	32.1%
Miembro de Alto Israel	71.7%	Otro	1.8%
Contacto Sexual No	57.1%	No Aplicable	7.1%
Fumar No	82.1%	Sí	16.1%
Consumir Alcohol No	85.7%	Sí	12.5%
Terrorismo No	76.8%	Sí	21.4%
Victimización Víctima	48.2%	No Aplicable	21.4%
Estado de ánimo Triste	30.4%	Other	10.7%
Expresión de Emoción Sí	71.4%	No Aplicable	14.3%
valentía Sí	75.0%	No Aplicable	3.6%
Liderazgo Sí	78.6%	No Aplicable	8.9%
Utilidad Sí	66.1%	No Aplicable	5.4%
Disculpas No	37.5%	No Aplicable	28.6%

Según las estadísticas de creatividad, los personajes palestinos están representados negativamente. La mayoría de los palestinos no son creativos. Pero los personajes israelíes están representados positivamente, y él es creativo. Este resultado indica que los palestinos son seguidores, desagradables y no son tomadores de decisiones. Además, no tienen situación de creatividad, lo que significa que el personaje palestino, en una posición, no puede hacer nada. El israelí es creativo, puede hacer cualquier cosa y no conoce las dificultades.

La creatividad y el número de escena o rol interpretado por el personaje palestino están relacionados tanto como el personaje palestino representado en escenas como diferente creatividad. Películas de largometraje

que representan al personaje palestino en el número de la escena, como Miral y Oslo, mostraron un marco de creatividad a diferencia de otras películas de largometraje con un número significativo de escenas como Munich, 7 Days in Entebbe y The Red Sea Diving Resort solo hablaron del personaje israelí, y no había personaje palestino.

Basado en las estadísticas de amistad, los palestinos se presentan negativamente ya que no son personas amigables. Sin embargo, en estas películas de largometraje, la mayoría de las escenas de amistad son entre palestinos e israelíes. Entonces, los resultados mostraron que el personaje palestino no es una persona amigable y no es capaz de tener una relación de amistad con otras personas, a diferencia del personaje israelí que muestra que es amigable con todas las personas y que es fácil tener relaciones, también puede beneficiarse de ello usando el dinero que mostró en Munich para usar la banda para obtener información por dinero.

Estos resultados muestran que la mayoría de las escenas no pueden transmitir el contacto sexual del palestino.

Significa que no hay relación entre el personaje palestino mostrado en estas películas de largometraje, El personaje israelí tiene relaciones sexuales y es capaz de tener relaciones sexuales fácilmente. Esta parte está relacionada con la parte de género, que ya se mencionó anteriormente. Basado en estadísticas de género, el personaje masculino palestino está representado en el número más alto de escenas, Y la personalidad israelí mostraba que había una aparición masculina y femenina en proporciones variadas.

Uno de los problemas más críticos de esta estadística es indicar la representación terrorista palestina. En estas películas de largometraje, los personajes palestinos se muestran como terroristas, luchando y matando a personas inocentes. El personaje israelí luchando contra el terrorismo, que está vinculado al personaje palestino, defiende su patria, Israel, que no ha mostrado que haya establecido el Estado de Israel en el territorio de un Estado palestino. No hay escena que represente el papel de la cuestión palestina. Además, hay casi un alto acuerdo entre los cineastas de películas de largometraje sobre el marco de terrorismo del personaje palestino. La brecha entre el número más alto y el más bajo en la

mayoría de las películas de largometraje es alta excepto en The Red Sea Diving Resort, porque no hay personaje palestino en esta película.

Basado en esto, la mayoría de los palestinos son agresores. Estas imágenes hacen que el espectador odie a los palestinos y les tenga miedo, y siempre apoye al personaje israelí porque los espectadores creen que los palestinos son los agresores. Además, una vez que los espectadores están listos para decidir a quién apoyar, apoyarán al personaje israelí contra el agresor que es palestino. Sin embargo, casi todas las películas de largometraje representan al personaje palestino en diferentes marcos de victimización, y no hay acuerdo entre los cineastas sobre un solo marco de victimización.

Aún así, el mayor número del marco de victimización del personaje palestino es agresor, pero este no es el mismo resultado de cada película. Miral mostraba al personaje palestino más como una víctima que como un agresor, y además de la película The Red Sea Diving Resort, el personaje israelí de la víctima apareció en el Estado Islámico de Sudán después de que una víctima apareciera en Etiopía sin que la personalidad palestina apareciera en toda la película.

Sin embargo, la mayoría de las películas de largometraje de Hollywood representan al personaje palestino en diferentes marcos de valentía, y no hay acuerdo entre los cineastas sobre un solo marco. Aún así, el mayor número del marco de valentía del personaje palestino no es valiente, Contrario al valiente y fuerte personaje israelí, pero este no es el mismo resultado de cada película. En Munich, Oslo y 7 Days in Entebbe y Sum of All Fears, la valentía de los personajes palestinos no era aplicable, Miral, que mostraba al personaje palestino el coraje para implementar sus decisiones, y trabajar en recolectar asistencia moral y financiera, Y la película Oslo, que mostró al personaje palestino el coraje para implementar sus decisiones en las Comisiones, para detener el levantamiento que estaba en los territorios palestinos, en The Red Sea Diving Resort, El personaje israelí muy valiente que pudo llegar incluso a un africano para ayudar a los judíos Flash en Etiopía de la injusticia que viven y traerlos de vuelta a la tierra de Israel sin miedo y con coraje.

Además, el número de comportamientos negativos del personaje palestino es mayor que el comportamiento positivo. Los palestinos no son personas socializadas, y no están viviendo su vida como lo harían las personas ordinarias, y están dificultando la vida de otras personas. Este resultado causará que la gente occidental odie a los palestinos, les disguste, se oponga a ellos y no los apoye.

Además, la gente occidental se pondrá del lado de Israel y les dará su apoyo, porque los personajes son agradables, hablan idiomas con fluidez, y pueden entrar fácilmente y suavemente a las reuniones, y aparecen en todas las películas como personajes agradables, excepto por una pequeña parte de algunas escenas que muestran comportamientos negativos.

Las investigaciones previas que compararon el árabe y el occidente junto con Israel, como acordaron que el árabe y el palestino siempre se han mostrado como los otros, el enemigo, siempre causando la amenaza, incivilizados, subdesarrollados, recurriendo a la violencia, salvajismo, ricos y carentes de honor y moral. Sin embargo, el estudio actual ha analizado los personajes palestinos e israelíes con más detalle, y no se han representado como 100% negativos. El estudio actual confirmó que, no hay acuerdo entre los cineastas de Hollywood sobre la representación de los personajes palestinos e israelíes.

Los resultados del análisis de las 39 escenas de Frecuencia que fueron estudiadas para personajes palestinos, Creativos 56.4% y No Creativos 25.6%. Amigables 48.7% y No Amigables 43.6%. Miembro de Palestina Alto 51.3%, Medio 20.5%, Bajo 17.9% y otros 10.3%. Contacto Sexual 15.4%, Sin Contacto Sexual 74.4%. Fumando 53.8%, Sin Fumar 46.2%. Bebiendo Alcohol 20.5%, Sin Beber Alcohol 79.5%. Terrorismo 48.7%, Sin Terrorismo 51.3%. Victimización 38.5%, Agresor 41.0%. Estado de Ánimo Feliz 20.5%, Estado de Ánimo Neutral 7.7%, Estado de Ánimo Enojado 28.2%, Estado de Ánimo Triste 25.6%, Cambio de Estado de Ánimo 15.4%. Expresión Emocional 48.7%, Sin Expresión Emocional 41.0%. Valentía 56.4%, Sin Valentía 41.0%. Liderazgo 46.2%, Sin Liderazgo 46.2%. Ayuda 48.7%, Sin Ayuda 46.2%. Disculpándose 17.9%, Sin Disculparse 61.5%.

Los resultados del análisis de las 54 escenas de Frecuencia que fueron estudiadas para personajes israelíes, Creativos 87.5% y No Creativos 12.5%. Amigables 67.9% y No Amigables 32.1%. Miembro de Israel Alto 71.4%, Medio 17.9%, Bajo 8.9% y otros 1.8%. Contacto Sexual 35.7%, Sin Contacto Sexual 57.1%. Fumando 16.1%, Sin Fumar 82.1%. Bebiendo Alcohol 12.5%, Sin Beber Alcohol 85.7%. Terrorismo 21.4%, Sin Terrorismo 76.8%. Victimización 48.2%, Agresor 30.4%. Estado de Ánimo Feliz 19.6%, Estado de Ánimo Neutral 10.7%, Estado de Ánimo Enojado 23.2%, Estado de Ánimo Triste 30.4%, Cambio de Estado de Ánimo 5.4%. Expresión Emocional 71.4%, Sin Expresión Emocional 12.5%. Valentía 75.0%, Sin Valentía 21.4%. Liderazgo 78.6%, Sin Liderazgo 12.5%. Ayuda 66.1%, Sin Ayuda 28.6%. Disculpándose 33.9%, Sin Disculparse 37.5%.

En tiempos recientes, la representación de los árabes en las películas de Hollywood, particularmente en el contexto del terrorismo, ha captado la atención y la crítica. Según se (J. G. Shaheen, 2003), ha informado, ha habido un notable aumento en la representación estereotipada de los árabes. Esta tendencia, como destacó (Arti, 2009), es especialmente prevalente en narrativas que involucran el conflicto árabe-israelí, donde palestinos y árabes son a menudo representados como terroristas que representan una amenaza global, son peligrosos y son retratados como asesinos. Esta representación se extiende a compararlos con la amenaza nazi, demonizando aún más su imagen. Además, se ha discutido cómo la aparición del petróleo en Medio Oriente ha estado entrelazada con estas representaciones de terrorismo y amenaza, sugiriendo una correlación entre intereses económicos y estereotipado negativo.

Otros investigadores como han (Al-Jenaibi, 2010), (Foody, 2018), y (J. G. Shaheen, 2003) confirmado que los árabes han sido ampliamente representados como terroristas y Hollywood ha sido la principal herramienta.

Alegan que el uso creciente de esta representación alentó más investigaciones para analizar el impacto del 11 de septiembre porque podría considerarse como una oportunidad para la industria cinematográfica de Hollywood de aumentar la conciencia.

TABLA 3. *Frecuencia y porcentaje de género en cada largometraje*

Carácter	Género	Frecuencia	Porcentaje
Palestino	Masculino Femenino	30 9	70.0% 30.0%
Israelí	Masculino Femenino	45 11	80.4% 19.6%

7. CONCLUSIONES

Los palestinos han sido retratados durante mucho tiempo en las películas de Hollywood como el otro, un enemigo, siempre representando una amenaza, incivilizados, sofisticados, recurriendo a la violencia, salvajes, ricos y carentes de honor y ética. Sin embargo, el estudio actual analizó con más detalle los personajes palestinos e israelíes y encontró que no se les representaba como teniendo rasgos uniformemente negativos o positivos, sino que había un sesgo hacia los personajes israelíes sobre los palestinos. Este estudio abordó los problemas y comportamientos palestinos e israelíes tal como se representan en las películas narrativas de Hollywood. Coincidió en que después del 11 de septiembre de 2001 y la Intifada palestina en el año 2000, la representación de los árabes, incluidos los personajes palestinos, comenzó a cambiar. Estos eventos actuaron como un catalizador para una mayor investigación, resultando en una representación más compleja del comportamiento del personaje palestino que antes. El estudio también reconoció que después de estos eventos, Hollywood modificó su representación del comportamiento palestino debido a la falta de consenso en un marco negativo único para retratar a los palestinos entre los cineastas.

No obstante, este estudio puede usarse para comprender la nueva política de la industria de Hollywood en la representación de los palestinos. Puede ayudar a la sociedad palestina y a los partidarios de la causa palestina en el mundo a aumentar la conciencia social sobre la importancia de las películas y también puede usarse como una herramienta para construir comunicación con la industria de Hollywood para cambiar la representación de los palestinos.

También ayuda a los cineastas palestinos a crear una representación positiva de los palestinos en sus películas, ilustrando al mundo las experiencias de vida real de los palestinos incluyendo asesinatos, destrucción y genocidio mostrados en la guerra en curso

en la Franja de Gaza por parte del gobierno israelí, que ha resultado en la destrucción de unidades residenciales, la muerte de más de 32,000 civiles, destrucción de hospitales, escuelas, infraestructura e instituciones internacionales que apoyan a los civiles, además del desplazamiento de residentes palestinos de sus hogares en la Franja de Gaza.

8. REFERENCIAS

Adler, J. Z. (2017). Árboles ante muros: perspectivas cinematográficas alternativas del conflicto israelí-palestino.

Al Tahhan, Z. (2018). Más de un siglo en: La Declaración Balfour explicada | Características | Al Jazeera. Https://Www.Aljazeera.Com/Features/2018/11/2/More-than-a-Century-on-the-Balfour-Declaration-Explained. https://www.aljazeera.com/features/2018/11/2/more-than-a-century-on-the-balfour-declaration-explained

Aljazeera, M. (2020). Como un judío: he educado una gran cantidad de mentiras sobre Israel. Https://Www.Aljazeeramubasher.Net/News/Politics/2020/7/30/-ممثل-يهودي-تربيت-على-كمية-هائلة-من.

Al-Jenaibi, B. (2010). The Competition Between Al-Jazeera's Arab News Diversity and US Channels: Content Analysis of Iraq War LA CONCURRENCE ENTRE LES ACTUALITÉS DE DIVERSITÉ DE L'AL-JAZEERA ET DES CHAÎNES AMÉRICAINES: ANALYSE DU CONTENU DE LA GUERRE EN IRAK. CANADIAN SOCIAL SCIENCE, 6(4), 81–96. www.cscanada.org

Amnesty International. (2022). Derechos humanos en Israel y los territorios palestinos ocupados Amnistía Internacional. Https://Www.Amnesty.Org/En/Location/Middle-East-and-North-Africa/Israel-and-Occupied-Palestinian-Territories/Report-Israel-and-Occupied-Palestinian-Territories/. https://www.amnesty.org/en/location/middle-east-and-north-africa/israel-and-occupied-palestinian-territories/report-israel-and-occupied-palestinian-territories/

Arti, S. (2009). Continuity and change in Hollywood Representations of the Middle East after September 11 th.

CARTER, A. (2023). Extras: Cine como espejo: explorar la reflexión de la sociedad en los ensayos de análisis de movimiento - Escena y cine. Https://Stageandcinema.Com/2023/11/12/Film-as-a-Mirror-Analysis-Essays/. https://stageandcinema.com/2023/11/12/film-as-a-mirror-analysis-essays/

Cook, D. (2015). Publicaciones recientes. The Middle East Journal, 69(4), 646–652. https://doi.org/10.3751/69.4.4

Dyke, J. (2017). Israel invitó a visitar a 26 estrellas de los Oscar. Hasta ahora nadie ha. Https://Www.Timesofisrael.Com/Israel-Invited-26-Oscar-Stars-to-Visit-so-Far-None-Has/.

Eleftheriou-Smith, L.-M. (2014). Penelope Cruz y Javier Bardem se enfrentan a la "fúria" de Hollywood tras una carta de "genocidio" condenando a Israel. Https://Www.Independent.Co.Uk/News/People/Cruz-and-Bardem-Face-Fury-of-Hollywood-Following-Genocide-Letter-Condemning-Israel-9659707.Html.

Elizabeth Monk-Turner. (2010). Popular Culture Association in the South The Portrayal of Racial Minorities on Prime Time Television: A Replication of the Mastro. In Popular Culture (Vol. 32, Issue 2).

Foody, K. M. (2018). Muslims in the American Media: From Texts to Affects. In Journal of Islamic Studies (Vol. 29, Issue 2, pp. 230–251). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/jis/etx089

Gohar, S. (2007). La distorsión del conflicto árabe-israelí en la ficción americana contemporánea: un estudio del Haj. In International Journal of Arabic-English Studies (IJAES) (Vol. 8).

Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. Nurse Education Today, 24(2), 105–112. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001

HISTORY.COM EDITORS. (2018). Sionismo - Significado, Definición & Religioso | HISTORIA. Https://Www.History.Com/Topics/Middle-East/Zionism. https://www.history.com/topics/middle-east/zionism

Human Rights. (2022). Informe Mundial 2022: Israel y Palestina | Human Rights Watch. Https://Www.Hrw.Org/World-Report/2022/Country-Chapters/Israel-and-Palestine. https://www.hrw.org/world-report/2022/country-chapters/israel-and-palestine

Juneidi, S., Osman, M. N., Yasin, M. A. I., Shamshudeen, R. I., & Ali, M. N. S. (2021). Las representaciones de los atributos de comportamiento de los palestinos en las películas de Hollywood de 2000 a 2014. Jurnal Komunikasi: Malaysian Journal of Communication, 37(1), 258–273. https://doi.org/10.17576/JKMJC-2021-3701-15

Keyton Joann. (2018). Communication Research.

Loutfi, A. (2018). 12 celebridades que no sabías que eran pró-palestinas. Https://Mvslim.Com/10-Celebrities-Didnt-Know-pro-Palestine/.

Maaroof, H. (2022). El cine palestino entre el conflicto de identidad, las fronteras intelectuales y financieras. Https://Www.Eremnews.Com/Culture/2375276.

Majzoub, M. (2017). Orientalismo y Eurocentrismo en Hollywood: un análisis crítico de las reglas del compromiso.

Malas, M. (1995). La película más explícita.:: Https://Www.Jstor.Org/Stable/521705.

Manganello, J., & Blake, N. (2010). A study of quantitative content analysis of health messages in U.S. media from 1985 to 2005. Health Communication, 25(5), 387–396. https://doi.org/10.1080/10410236.2010.483333

Mecheri, F. T. (2023a). Descubriendo las raíces de la difamación cinematográfica estadounidense de árabes y musulmanes.

Mecheri, F. T. (2023b). Dr. Gabor Maté Speaks Out on Israel and Palestine.

Michael J. Cohen. (1937). Informe de la Comisión Real de Palestina 1936-37 : Documentos de mando : Descarga gratuita, préstamo y streaming : Archivo de Internet. https://archive.org/details/palestine-royal-commission-report/mode/2up

Mohammad, N. (2022). El caso palestino en Hollywood. Https://Fanack.Com/Ar/Palestine/Culture-of-Palestine/the-Palestinian-Cause-in-Hollywood/.

Mohammad Nabil. (2022). El caso palestino en Hollywood. File:///Users/Omarzaben/Desktop/مراجع%1:202024/القضية%20الفلسطينية%20في%20هوليوود.Html.

News UN. (2022). Ocupación, discriminación que conduce al conflicto israelí-palestino, violencia recurrente | ONU Noticias. Https://News.Un.Org/En/Story/2022/06/1119912. https://news.un.org/en/story/2022/06/1119912

O'CONNELL, K. (2015). Wikileaks Sony Hack revela la mano de Hollywood en la reparación de la imagen roto de Israel. Https://Www.Mintpressnews.Com/Wikileaks-Sony-Hack-Reveals-Hollywoods-Hand-in-Repairing-Israels-Broken-Image/205176/.

Pulver, A. (2018). Natalie Portman se retira del premio de Israel debido a los "eventos recientes inquietantes" allí. Https://Www.Theguardian.Com/Film/2018/Apr/20/Natalie-Portman-Israel-Genesis-Prize. Ramahi, T. (2011). Memoria_Identidad_y_Otros.

Schreier, M. (2012). Margrit Schreier Qualitative Content Analysis in Practice Qualitative Content Analysis in Practice. www.sagepub.co.uk/schreier

Shaheen, J. (2006). Reel Bad Arabs: Cómo Hollywood calumnia a un pueblo. Https://Www.Imdb.Com/Title/Tt0948465/.

Shaheen, J. G. (2003). Reel Bad Arabs: Cómo Hollywood calumnia a un pueblo Los árabes: Cómo Hollywood calumnia a un pueblo. Source: The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 588, 171–193. https://doi.org/10.1177/0002716203255400

Smith, S. L., Choueiti, M., Prescott, A., & Pieper, K. (2012). Gender Roles & Occupations: A Look at Character Attributes and Job-Related Aspirations in Film and Television. www.SeeJane.org

Steir-Livny, L. (2016). From victims to perpetrators: Cultural representations of the link between the Holocaust and the Israeli–Palestinian conflict. Interactions: Studies in Communication & Culture, 7(2), 123–136. https://doi.org/10.1386/iscc.7.2.123_1

Tenorio, R. (2022). Hollywood y Israel, una historia de amor: Cómo el Estado judío se encontró con la pantalla de plata | The Times of Israel. Https://Www.Timesofisrael.Com/Hollywood-and-Israel-a-Love-Story-How-the-Jewish-State-Met-the-Silver-Screen/. https://www.timesofisrael.com/hollywood-and-israel-a-love-story-how-the-jewish-state-met-the-silver-screen/

United Nations OCHA. (2017). Tres años después del conflicto de 2014, 29.000 personas siguen desplazadas | Oficina de las Naciones Unidas para la Coordinación de los Asuntos Humanitarios - Territorio Palestino Ocupado. Https://Www.Ochaopt.Org/Content/Three-Years-2014-Conflict-29000-People-Remain-Displaced. https://www.ochaopt.org/content/three-years-2014-conflict-29000-people-remain-displaced

APÉNDICE 1

LIBRO DE CÓDIGOS

1: Creatividad.

Código	Creatividad
1	Creativo
2	No Creativo
3	No Aplicable

2: Amabilidad

Código	Amabilidad
1	No amable
2	Amable
3	No Aplicable

3: Miembro de Palestina o Israel

Código	Ser
1	Alto
2	Medio
3	Bajo
4	No Aplicable

4: contacto sexual

Código	contacto sexual
1	Sí
2	No
3	No Aplicable

5: Fumar

Código	Fumar
1	Sí
2	No

6: Consumir Alcohol

Código	Consumir Alcohol
1	Sí
2	No

7: Terrorismo

Código	Terrorismo
1	Sí
2	No
3	No Aplicable

B8: Victimización

Código	Victimización
1	Víctima
2	Agresor
3	No Aplicable

9: Estado de ánimo

Código	Estado de ánimo
1	Feliz
2	Neutral
3	Enfadado
4	Triste
5	Cambiando de humor
6	Otro

10: Expresión de Emoción

Código	Emoción
1	Sí
2	No
3	No Aplicable

11: Valentía

Código	Valentía
1	Sí
2	No
3	No Aplicable

12: Liderazgo

Código	Líder
1	Sí
2	No
3	No Aplicable

13: Utilidad

Código	Útil
1	Sí
2	No
3	No Aplicable

14: Disculpas

Código	Genero
1	Masculino
2	Femenino

NARRATIVES OF RESISTANCE AND IDENTITY: A CINEMATIC EXPLORATION OF SOCIO-POLITICAL AND PSYCHOLOGICAL COMMENTARY IN HANY ABU-ASSAD'S FILMOGRAPHY

MOHAMMED RH MASALHA
University of Córdoba

MANUEL BERMÚDEZ VÁZQUEZ
University of Córdoba

1. INTRODUCTION

Again and again, the cinema has been crossing its artistic and aesthetic borders for over a hundred years to get embedded within the socio-political context of various nations (Skowroński, 2015. p.87). The films have turned into powerful stories that can artfully captivate the viewers as well as politically stimulate and educate them. Acting often serves as mirrors reflecting the harsh realities of oppressed communities or the emotional complexities of characters caught in political turmoil. This two-pronged nature of cinema, where it can be viewed philosophically as well as politically, has rendered it an extremely strong tool towards the molding of global thoughts (ibid.).

In contemporary global cinematic narratives, one conflict which emerges with seemingly unusual themes is the Palestinian-Israeli conflict. A conflict involving complicated socio-political dynamics and deep-rooted human ramifications has always been at the forefront of global affairs. Cinema, with its masterly power over storytelling, has used it as an instrument to depict this conflict, thereby providing the world an opportunity to peep into the Palestinian experience and try to forge a never-ending link with the past, thus linking up the missing and

present existences of traumatic events and their antecedents (Gertz and Khleifi, 2008, p. 3).

Among the luminaries that lit this cinematic landscape, Hany Abu-Assad shines particularly bright. With his innovative cinematic language and a sophisticated portrayal of Palestinian identity and resistance, Abu-Assad's films have redefined how the world encounters and makes sense of the Palestinian narrative.

Abu-Assad's acclaimed works, such as "Paradise Now" (2005) and "Omar" (2013), are not just films, but chronicles of resistance. They internalize the socio-political and psychological dimensions surrounding the Palestinian experience, offering viewers an informing counter-narrative. But apart from the stories the movies tell, it's Abu-Assad's unique cinematic language, a harmonious blend of narrative structures, dialogues, and visual elements that puts his films apart.

The paper moves through Abu-Assad's cinematic universe with a holistic methodology that takes into consideration textual as well as visual analysis. Through this lens, we hope to disentangle the intricate tapestry of narratives and visuals that define an Abu-Assad film in order to understand its contribution towards the broader Palestinian narrative. In so doing, we also situate his works within the wider tradition of resistance cinema bringing out the significance of his works on the subject in the construction of global perspective vis-à-vis the Palestinian-Israeli conflict.

Guided under the hypothesis that Abu-Assad's unique cinematic language injects a fresh perspective into the Palestinian experience, this research will seek to throw some light in his progress in contributing to the field of Palestinian cinema. We also propose that his innovation approach not only complies with the global tradition of cinema but also challenges and refolds the discursive practices around Palestinian narratives in cinematic worlds. In the following sections, following our methodology, we detail our analysis of Abu-Assad's films, and end with discussing our findings' implications for Palestinian cinema and beyond.

2. OBJETIVES AND KEY WORDS

2.1. Objetives

- Examine Abu-Assad's cinematic language and Its contribution to the Palestinian cinema: explore the unique narrative structures and visual elements that define Abu-Assad's films.
- Explore characters psychology, examining how their internal conflicts and moral dilemmas reflect the broader socio-political context of the Palestinians.
- Explore themes of identity, resistance, and the socio-political dynamics in Abu-Assad’s filmography.
- Position Abu-Assad's films within the broader tradition of resistance cinema, highlighting their significance in challenging dominant narratives and shaping global perceptions of the Palestinian-Israeli conflict.

2.2. Key words

- Hany Abu-Assad
- Films, Analysis
- Socio-Political Commentary
- psychological Commentary
- Palestinian Cinema
- Resistance cinema

3. METHODOLOGY

This academic paper shall endeavor to undertake the use of a multi-level analytical approach towards an analysis of Hany Abu-Assad's cinematic oeuvre with particular emphasis given to the portrayal of the Palestinian experience. The method is classified into Textual Analysis and Visual Analysis for a comprehensive investigation into narrative, as well as visual elements in the films under consideration.

Textual analysis delves further into the details of narrative structures. It incorporates themes of love, loyalty, betrayal, and resistance as recurrent. Making use of close reading techniques, this part deals with the fine use of dialogue, character developments, and plot creations within the films. The emphasis is to bring out how these textual features influence and mold representation of Palestinian experience especially under socio-political adverse conditions.

The other component of Analysis in which can become visually be brought into focus is the visual dimensions of both the films. It encapsulates elements like cinematography, mise-en-scène, and visual symbolism. Particular focus was given to pivotal visual metaphors such as the separation wall in "Omar" and the long build-up of suspense in "Paradise Now." The aim here is to see how these visual elements complemented the various narrative elements of the films in significantly increasing not only their thematic vibrancy but storylines as well.

And by combining both textual and visual analyses, this methodology tries to uncover the particular cinematic language set forth by Hany Abu-Assad. It is trying to understand its deep meanings on how to depict Palestinian experiences particularly in the context of love, loyalty, betrayal within political unrest. From this holistic approach, a greater understanding is expected to be gained which will contribute substantially to the larger scholarship on Palestinian cinema and its centrality in influencing at large international representations of the Palestinian story.

Film Selection identifies the two major contributions of Hany Abu-Assad and includes a representative film sample - "Paradise Now" (2005) and "Omar" (2013). As the focus of the work to be conducted, this selection focuses on the wider array of Abu-Assad's contribution to cinema at large. This is a conscious decision which affords the view an almost panoramic survey of Abu-Assad's cinematic growth, thematic pursuits, and indeed his distinct approach to illustrating the multi-layered character of the Palestinian.

4. RESISTANCE IN PALESTINIAN CINEMA: HANY ABU-ASSAD'S WORKS

Jean-Luc Godard in Palestine:

"I feel like an occupied country. Change lies between the images" (White, 2023, p. 32).

This simple yet efficient statement sets the tone for considering an agency within visual representation that has transformative capabilities. It means that what really changes, resists, and transforms is often there, in the silent spaces between the images, unspoken by the stories they tell. This sensation, though applicable to all experiences, finds a very poignant echo in Palestinian cinema. Here, filmmakers, one of the notable personalities being Hany Abu-Assad, use the camera as an instrument of resistance. Behind their lens, they give the lie to all the preconceived images and stereotypes and let the world take a peep at what has been unseen by them in the eyes of many others through its complexities, challenges, and aspirations that form part of Palestinian life.

Art, in all its forms of expression, serves like a mirror to society and depicts tradition, experience, as well as cultural subtleties. It captures the true essence of an era and offers a window for the coming generations into the truth of years bygone. In contexts suffering under the curse of conflict and oppression, art becomes more than simply a mirror image. It becomes the gesture of resistance. It changes into the place on which socio-economic as well as political tensions are depicted but moreover opposed. Laachir and Saeed (2013, p. 4) aptly observe that in such circumstances, culture becomes a fountain of the imagination from which issue forth 'alternative narratives' as it seeks to undermine the dominant paradigm of perpetual deference and subversion of the established common sense order.

This ethos of resistance is vividly visualized in contemporary imagery that acts as the catalyst for critical dialogue. It is this visual resistance that challenges monolithic portrayals, oftentimes seen in texts that attempt to define Palestine or its resistance in singular terms. This visual rebellion, as propounded by White (2023, p. 2), comes loaded with huge

political and aesthetic consequences, pulverizing with an effectual force both the colonial and nationalist ideologies.

One exemplary model towards this cultural dissent is Palestinian cinema. In the past thirty years, it emerged as a sturdy and well-supported means of Palestinian defiance. Regional filmmakers have endeavored to bring in limelight stories which were shadowed before and unheard. Dabashi (2006) has, in a more eloquent discourse, explained these films as the weapons of resistance that have projected the story of Palestine the world over. This effort of cinema to humanize the Palestinian record resonates with the French philosopher Gilles Deleuze, who observes one of the recurrent leitmotifs in Palestinian cinema brings force of art that "we are people like others" (Dabashi 44). And if there is one auteur whose contribution to this cinematic tapestry of resistance needs special mention, then it is Hany Abu-Assad.

His films, Paradise Now and Omar, are not films; they are eloquent narratives of resistance. In this work, Abu-Assad challenged the standard narratives that had been told at that time, by bringing out a film that is deeply humanizing, and present the viewer with the counter-narrative. A poetic narrative that reached out to people's heart and mind just like other films of Palestinian cinema - the fire against the occupation, humanity as defiance.

Another major voice in this debate is Edward Said whose work with Jean Mohr, photographer, in " After the Last Sky: Palestinian Lives " (1998), provides an alternative and interesting view into the Palestinian reality. Robert G. White (2023, p. 13), a lecturer in Media and Communication at Kingston University, UK, notes that, Said, using images as a tool to analyze complex philosophical and political concepts. This work represents, if not a part of the movement specifically honoring Said's contributions, ideals at the root of contemporary Palestinian cinema. His approach, Said's reading of the atonal especially, captures the dominant resistance and discordance themes present in Palestinian cinematic endeavor (ibid.). Drawing from his engagement with the emerging philosophy of music by Adorno and with his own spatial perspective which came close to that of Gramsci, drawing lines where 'the people of Palestine' can be seen in terms of territories as well as images.

Viewed through the prism of this paradigm, at odds with mainstream narratives, Palestinian cinema accedes its first truly essential resonances - as a type of resistance. Through this lens, Said and the Palestinian filmmakers each counterbalance a narrative that exhibits both the untimeliness of Palestinian realities and their resistance (ibid.).

The annals of Palestinian cinema, with their broader range of concepts, including qadiyya and sumud, show a deep-rooted resistance. Besides meaning "cause," "qadiyya" also means "case" in a legal context. However, "sumud" represents "steadfastness," or the desire to keep fighting. Both terms capture Palestinian resistance and their fight for self-determination (White, 2023, p. 29). This resistance, while rooted in the asymmetrical power dynamics that Palestine grapples with, transcends these immediate challenges. It offers a fresh perspective, a narrative that is both challenging and enlightening (ibid.).

Palestinian filmmakers have made a name for themselves over the last three decades by telling ignored tales and giving viewpoints that were previously overlooked worldwide. They have used film to fight dominant narratives and change views of Palestine Their cinematic oeuvre have evolved into powerful tools of resistance (Dabashi, 2006, p. 44).

Hany Abu-Assad, with his acclaimed films "Paradise Now" and "Omar," stands at the forefront of this cinematic movement. His works delve into the lives of ordinary Palestinians, capturing their dreams, challenges, and resistance. These films not only entertain but also educate, giving global audiences a window into the plight of Palestinians in the occupied land.

Abu-Assad’s films in particular embrace authenticity, capturing the nuances of daily struggle and the spirit of resistance that define the nature of Palestinians serving as poignant reminders of the human issues behind the title cards, building human experiences highlighting shared experiences of love, loss and loyalty. Abu-Assad has successfully established Palestinian cinema through his cinematic lens as a formidable counter-cultural force, offering valuable insights into Palestinian reality This new perspective emphasizes the resilience, aspirations and challenges of Palestinians meet in everyday life and emphasize larger

social, political and intellectual struggles, global -Create deep understanding and empathy with the audience.

5. BEYOND THE SPECTACLE: PARADISE NOW (2005)

Paradise Now has evoked considerable debate right from its debut - for it was the first Palestinian feature film that had as its subject of direct treatment the theme of suicide attacks (Gertz and Khleifi, 2008, p. 193). The film's high acclamation, coupled with the touching subject of suicide bombing, has poured out a plethora of documentation regarding the inception and effects of the film (Hudson 2017: 115). Over the course of 48 hours, with the two central characters Said and Khaled, the film meticulously unfolds in real-time depth emotional and psychological landscapes. These two friends are central to the narrative, as they are enlisted for a consequential martyrdom mission in Tel Aviv.

The narrative is a dramatic exploration of the circumstances that might drive individuals towards such extreme actions and the socio-political realities that underpin these situations. Through its artistic approach, the film humanizes these individuals, challenging and subverting prevalent stereotypes (Gana, 2008, p. 3). It employs a range of cinematic techniques to present a nuanced and complex narrative of Palestinian nationhood. This is especially the case as this narrative is frequently presented in such a way which mitigates the inherent terror with such subject matter and, when viewed through the lens of the dominant Israeli hegemonic system, often dismissed or discredited and thus providing greater balance and challenge (ibid.). In addition, Yaqup says that Abu Assad's selection of genres perfectly placed themes in the film and greatened its gripping suspense. Genre films when tapping into familiar themes in conventional fashions set clear viewpoints and certain anticipations among viewers. A director may manipulate such an expectation so as scrutinize, affirm or contest the societal beliefs enshrined in such a genre (Gugler, 2011, p. 219).

On top of that, the use of the genres anchors the director's characters' action in a significantly complexly stratified social and political context (ibid.). In "Paradise Now," the choice by Khalid and Said to become

human bombs stems from a layered social-political and individual motivation. A net strand, which extends from the transitory empowerment through martyrdom for as long the power lasts to private feuds with self-redemption motive. It underlines generational memories and humiliation's encounters as their main triggers of action. Resultant from these experiences, self-sacrifice comes out to be the sole avenue to change their oppressive state of affairs.

The film is divided into three parts, the first introduces Suha, a Palestinian lady by birth in France and brought up in Morocco and has come back to Palestine. The scene is set at a barrier, of the kind devoid of pedestrians, where the only activity is swapping identity cards, inspecting bags and the guns that dangle bajau over their shoulders. Their cold, domineering gaze and gestures of dismissal underscore the daily humiliation of Palestinians at the soldiers' checkpoints. Soldiers' exercise of authority to make exceptions and decide who can pass through a barrier is symbolic of control over the land. On the other hand, Suha's defiant look is a spirit of resistance against occupation and it also shows disapproval of the existing situation. It is evidently clear to a keen eye that as Suha intertwines her walk to Nablus, another soldier nearby has held an automatic weapon on her all the time. With this, the video begins in a situation of tension and danger that requires no need for voiceovers, explanation types of texts, or media integration in setting the scene. Consequently, through such visual elements, Abu-Assad manages to depict the day-to-day struggles and resilience of the Palestinians within an occupied state.

Right from the beginning, “Paradise Now" exemplifies in the in-la micro what critical geographer Derek Gregory terms the „everyday exercise of the power to humiliate" (Gregory, 2004: 119). Thus, the film provides a profound representation of life under occupation illustrating how the mental pressure accompanying the Israeli dominion distorts day-to-day being. Already, the international commentator, Meron Benveniste, the former deputy mayor of Jerusalem, has described the aim of the checkpoints to be to send out a message of power and domination, to strike terror and horror in the hearts of the checkpoint-crossers,

and to emphasize that the oppressed inhabitants submissively inferior to their occupiers (ibid.).

The same is repeated in the opinion of Lisa Hajjar, who emphasizes the 'carceral' nature of Israeli dominion in Palestine. With this purpose, she focuses on the main role that the military has in forming the way of life of Palestinians. Their everyday experiences are ensnared within a complex web of permits and closures, checkpoints and walls all aimed at limiting their freedom or movement (Hajjar 2005: p.186). From such restrictions can be developed the theme of 'carceral cities'. Defined by Soja (1996) as such, they are post-urban centers defined by a prevailing sense of fear and overriding fixation with security measures.

As the movie's storyline unfolds, Said and his friend Khaled lead seemingly mundane lives working at a car repair shop. Their everyday life, full of work, tea breaks, and family meals, is sometimes broken by one of the customers raising the issue of the execution of Said's father for collaboration with the Israelis. Being outwardly composed, Said is backed up immediately by Khaled. Minor jarring nuances emphasizing especially Said's appropriation in his suppressed emotions and underlying resentment subtly visually depicted the stagnation and hopelessness of daily life, with which he must confront. The Palestine seemed as a nation detached from its historical context and almost regressed in time appeared. Rather than parading war's open turmoil, "Paradise Now" investigates the underplayed pressures of an occupied territory, focusing on self-struggles that guilt and shame wreak towards a man's past and to his potential futures (Burgoyne, 2021, p.20).

A shot of boiling coffee hints at events to come. Suha drops by the shop, hinting a romantic involvement with Said. Later, Khaled and Said enjoy Western music but a resentful look of a young boy after being underpaid represents the silent resistance under occupation (Bronislawski 2015, p. 115). Jamal, a religious teacher who after indicating the character traits and environments that the two characters seemed to have struggled with informs Said and Khalid of a martyr mission in response to an assassination of a leader. The two make commitments to them. Before the mission, Said visits Suha to give her back her car keys. She invites him in, and they talk about his habits, where he revealed an

incident where he tried to burn a cinema out of rubbish because of Israeli soldiers' acts. And when being asked what genre film is his favorite, he alludes to the despair that one feels under an occupation hinting on the life not full of happiness.

Said visits Suha to return her car keys inserts personal subplot within the larger political drama. They talk and kidd around as regular, personal friends do. These characters clarify their interactions, reminding us that behind every political act or headline are personal stories, relationships, and emotions playing out. Suha's character may represent the diaspora or those Palestinians who lived life outside of the walls of the occupied territories, representing a contrasting perspective. Moreover, Said's admission that he tried to set a fire in a cinema to protest the acts of Israeli soldiers is an important revelation of the personality. It reveals how far people would go to oppose or get revenge on their perceived oppressors. Burning down a cinema, which is a public place of art and culture, indicates the degree of anger and level of influence from the Israeli military over daily Palestinian life. The film portrays Suha as the courageous daughter of Abu Azzam - a martyred revolutionary leader. On the other hand, Said is oppressed by his father's past - an Israeli collaborator who was executed by Palestinian resistance. This background exerts a lot of pressure on Said towards martyrdom because Palestinians perceive collaborators as turncoats. An early scene even suggests that not just the collaborator but their entire family should face consequences.

When a virtuous character engages in any act of violence, they are usually portrayed to be wrestling with the ethical consideration of this act by reunifying it within their conscience and moral sense of duty (Tüysüz, 2020, p.29). This internal conflict is not a modern narrative device but has deep roots in mythological and biblical tales. Abu-Assad seems to draw this parallel quite clearly, stating, “Said's resolution to his moral dilemma is reminiscent of a biblical narrative. This act of self-destruction to annihilate the enemy can be traced from the story of Samson in the Bible. When he was humiliated by his foes, so desperate he was that he asked his god to give him strength so he could die with his enemies. In doing so, he brought down the temple, ensuring mutual destruction.”

(Georgakas & Saltz 2005, p. 17). This interaction of morality with action is important in storytelling, as it is the attitude the audience adopts towards the conduct of the character, and the motives behind it, which greatly affect the outcome of this character being liked or disliked (Tüysüz, 2020, p.29).

In "Paradise Now," Said's journey to become a potential suicide bomber is highly sheltered in the psychological scarring left by his controversial heritage as a collaborator. The film critically creates awareness of how the Israeli occupation plays a part in creating collaborators and the societal hypocrisy that surrounds them. While they are subjected to public execution, their stories are commodified, becoming popular rentals. For individuals like Said, these public commodifications sharply juxtapose with the private pain they endure, modestly silenced and denied public mourning. This suppressed grief, partnered with societal shame, causes a lot of emotional turmoil for many. Through the prism of Freudian psychoanalytic theory, Said's predisposition toward suicide could be best understood as indicative of intense melancholia. However, the nature of his melancholia, being self-destroying and directed not only to himself but also to others, indicates that it can also be a form of political resistance (Gana, 2008, p. 13).

Psychiatrist Eyad El Sarraj, in a conversation with Linda Butler, brings to the fore insight into what motivates individuals behind some opting to be suicide bombers. He attributes it to "despair," that deep sense of hopelessness drawn out of circumstances that continue to exacerbate where the line between life and death gets indistinct. El Sarraj emphasizes the idea that desperation, despite being quite negative in many aspects, can at the same time be considered one of the strongest motivations to make people do something that they would scarcely venture into or contemplate under normal circumstances (2002, 72).

The film gets deep into the psyche of its characters, revealing how a deep melancholy is caused by the burden of his father's legacy and the overall Israeli occupation. However, it has to be said that this very sense of melancholy is not the impelling force for rejoinder to the said actions. Instead, it acts as a supplement, intensifying the socio-political pressures of living under occupation. The film hints that even in the case of

a withdrawal of the occupation, the psychological scars, like melancholia, carved into the heart of the Palestinian psyche as an enduring form of oppression.

The characterization of Suha and Said in the film is intricately interwoven into the socio-political dynamics of the Israeli-Palestinian conflict itself. Suha, glad to be the daughter of a highly respected martyr, almost has a position of respect within Palestinian society. In contrast, Said's lineage includes his father's collaboration with the Israelis—a shameful act as viewed through the eyes of many Palestinians. This 'shamed' family encourages Said to be martyred, considering it as one way of redeeming back the family's dignity. The movie stresses the deep effect of societal expectations on individual choices, thereby highlighting the weight of honor, shame, and collective responsibility in a society marked by longstanding conflict.

At a secluded place, Khalid begins to read his martyrdom message, enveloping various Palestinian stances. He is reading out lines as the bystanders munch on sandwiches made by his mother while his mind strays away. He humorously comments as he starts to guide his mother on where she can buy which kind of water filter. "Paradise Now" uses dark comedy as a vehicle to address the controversial topic of suicide bombers. After Khalid, Said tapes his message without any reference to religion noticed in particular. Said and Khalid, portrayed as ordinary young men who enjoy smoking shisha, listening to music, discussing women, were a world away from the archetypal suicide bomber. Abu Assad aims to challenge the stereotype of bombers as solely hate-driven religious zealots.

Said, Khalid, and the organization members share a meal staged similarly to Da Vinci's "The Last Supper." In an interview, Abu Assad likens his film to a "cinematic painting," intentionally mirroring Da Vinci's masterpiece to incorporate its elements and complexities (Nasser 2017). In the subsequent scene, Khalid shifts to a corner, balances on one foot, and swiftly pivots towards the camera. He positions his hand near his waist, mimicking a Wild West gunslinger preparing to draw a weapon.

The Israeli patrols are able to repulse them back as they try to get to the border for their mission. The story takes a more interesting turn when the two friends part ways: Khalid returning safely to the organization while Said remains lost with his explosive belt intact. The suspense builds as Said decides on his next move at a bus station with many Israeli passengers. A touching moment comes where he seems set to board a bus, but hesitates because of the presence of a child, indicating he was reluctance to harm innocents. This hesitance defies the common depiction of suicide bombers, suggesting they don't universally harbor a blind desire to inflict harm. In this scene, one notes that Abu Assad uses mise-en-scène and visual indicators quite expertly to increase tension heightening the sense of anticipation while dwelling into character development. Setting combined with the patrolling troops and the fence at the border sets the scene in a really tensed atmosphere. The explosive belts make great symbols of what is about to follow.

When Khalid reaches safety, Said's isolation combined with the close-up of his belt's detonation wire create a strong contrasting image to amplify his inner turmoil. Silent exchanges, like that said between Said and the child on the bus, illustrate more of his moral conflict and humanize him within the larger political struggle. The bus serves as a symbol of more potential victims, and the likely dark colors and lighting of the scene further underscore the gravity of Said's decision. The movie challenges preconceived notions with its use of stereotyping and suggests contrarily how personal decision-making is not so easily resolved within a larger conflict.

Returning to the mission's intended location and finding it, too, deserted, Said retreats into a toilet stall in distress. Abu Assad uses close-ups of both Said's explosive belt and his anxious face - a stylistic choice that transparently surfaces Said's inner conflict (Bronislawski, 2015, p. 111). These close-ups highlight his internal conflict and the sense of being helpless to do anything else, especially Said's unabashed screen stare. This representation allows viewers to feel sympathy, and they can peer into the depths of Said's soul as well. The filmography in this scene further narrows down the setting in a confined space like toilet stall thus reinforcing Said vulnerability and his feelings. The close-up shots of the

explosive belt and the conscious face of Said with his direct eye-contact with the camera lift an emotional burden of the choice and pull the viewer in his internal struggle. Filmmaker Abu Assad looks to put depth of character at the forefront, with the deliberate pacing, the potential use of heightened sound and the immediate focus on his psychological turmoil over action sequences. In remaining true to these filmographic choices, there is an immersion of the audience into Said's moral dilemma.

Subsequently, Said heads to the repair shop in search of Khalid. Yaqub emphasizes that the consistent presence of damaged cars, whether in the repair shop or other scenes, serves as a metaphor for the deteriorating socio-political state of Palestinian society (Yaqub, 2011, p. 225). During his visit, he crosses paths with Suha, who is there to have her car serviced. After attending to her car, Said inadvertently crushes his watch in the car door. Believing she played a part in the accident, Suha proposes they visit a nearby shop to mend the watch. When Said and Suha visit a shop, they encounter videos of martyr statements and confessions of collaborators. Suha challenges the store owner, inquiring if he genuinely sells such videos. He affirms, adding that recordings of collaborators admitting their wrongdoings before being executed are even more valuable.

Suha and Said's car conversation explores Palestinian society's divisions. Said represents the Palestinians who lives in occupied land, while Suha represents the the Palestinians who lives in exile and unaware of the situation in Palestine. Moreover, After years abroad, her view differs from the traditional roles of Palestinian women, as depicted by Khalid and Said's mothers. Suha distinguishes herself in the film. Due to her years in exile, Suha doesn't fit the typical Palestinian woman mold. She brings a foreign perspective to Nablus, unlike Khalid and Said's mothers, who lovingly cook and manage household tasks (Yaqup 2011, p. 222). Her distinct viewpoints make it hard for her to integrate in the society. Suha disagrees with her father's resistance and supports nonviolent solutions, while Said struggles with his collaborationist past. Their interactions illuminate Palestinian identity amid socio-political tensions.

Said leaves after a romantic moment with Suha. she returns home, in which she sees Khaled in a black suit, traditionally worn for Palestinian weddings however now symbolizing loss of life. After Suha is aware of what's occurring, she and Khalid start trying to find Said. They talk resistance, revenge, and paradise at the same time as searching. Their conversation shows their disagreements. Suha's perspective helps the audience understand the Palestinian situation and its complexities. "Paradise Now" looks into greater than just the lives of suicide bombers. It also looks into the social and cultural background of cutting-edge Palestinian existence. In the West Bank, director Hany Abu-Assad asks important questions about how gender, geography, politics, and way of life are all connected (Gugler, 2011, p. 219).

The car conversation between Suha and Khalid is a microcosm of the larger Palestinian discourse. The confined space of the car intensifies the dialogue, making it a crucible for the exploration of deeply held beliefs and the clash of ideologies. The questions they ponder about paradise and sacrifice are not just philosophical musings but are rooted in the lived experiences of the characters, making them relatable to the audience.

Suha's presence and the discussion that follows speaks to Abu-Assad's portrayal of conflict within a broader context that should be more inclusive, and where he doesn't shy away from presenting multiple facets of an issue. Professor of Israel Studies Eran Kaplan concurs that Abu Assad's depiction of Palestinian society is multifaceted. However, Kaplan suggests that Abu Assad's films emphasize that the Palestinians' inclination towards violence stems from their treatment by Israelis, which impacts their societal interactions (Kaplan, 2020, p. 124).

Robert Burgoyne (2021, p.21-23) in "The Body as Weapon: Paradise Now and the Enchantment of Violence" speaks on subtle terminological connotations circled around human bombing in Palestine. Underlying the insights of K. M. Fierke (Fierke, 2009. p. 155-184 and from Burgoyne, 2021), he distinguishes between terms like "martyrdom," meaning social approval for Palestinians and a duality of ways to spiritual ascent together with resistance against Israeli power, and "suicide," indicating the acts violent nature. Fierke introduces "political self-sacrifice" with societal implications while Nouri Gana's "suicide

resistance" bridges communal and individual aspects. Ivan Strenski (2010, p. 7) further accentuates about the societal roots of the act and its symbolic representation of the nation acknowledging that “it is sacrifice rather that a suicide”. The post-act consequences, as discussed by sociologist Fahrad Khosrohkavar (2005) and film scholar Raya Morag (2008), have highlighted how it has been of significance to frame the national identity and to be an idealized Palestinian in their minds and for their body to be restored to regain existence. Burgoyne notes that how delicate and elaborate political and social scenes have been depicted in "Paradise Now" makes contested readings of self-sacrifice identifiable through the kind of variety of terms they are described with (Burgoyne, 2021, p.21-23).

This further builds on examining the nuanced terminology and as the film goes into the deep complexities of its characters, it constantly challenges the viewer to question if the protagonists should be labelled terrorists. Here, the strength lies in presenting how multilayered the characters are - that is, not giving one-dimensional portrayals. And by focusing on as a way to showcase everyday life struggles against occupation, the film itself becomes an encouragement for the viewers to treat it as a cautionary tale and attempt to understand the intricate forces driving the Palestinian resistant fight. The focus of the film on the present tense underlines, for Palestinians, ongoing hard times amidst the larger context of the global "war on terror." (Gana, 2008, p. 3).

At first, Said doesn't seem to be involved with the resistance, but it turns out that he had agreed to take part in a martyr operation, which shows how complex his character is. In "Paradise Now," the violence that Said shows brings out a powerful story element (Burgoyne, 2021, p. 30). Said's normally boring life, full of routine and few opportunities, all of a sudden becomes filled with deep meaning. The explosives he wears not only mean that violence is coming, but they also bring up his traumatic past, like when his father was killed and how he had to live a limited life in Nablus.

In an important graveyard scene, Said's inner conflict between the scripted demands of being a human bomb and his own family history leads to a dramatic confrontation. As the story goes on, the movie

emphasizes how alone the bomber is, which suggests that diminishing communal endorsement of such acts (Burgoyne, 2021, p. 20). Said is lying on his father's grave and looks like he is about to set off his explosive vest. When Khaled and Suha step in and say they're glad they found him before it's too late, the tension rises.

Even though they begged him not to, Said was set on his goal. He told Khaled he was wrong for bringing Suha and vowed to go ahead the next day. He finally gets away from them and disappears into the night. It's interesting how Nouri Gana interprets "Paradise Now." He sees the movie as a contrast between the big, often oversimplified story of terrorism and the complicated problems that Palestinian teens face every day. These problems aren't just ideas; they include the mental and political struggles they face every day. During these hard times, these young people are trying to figure out who they are and are always looking for respect and a life that has real meaning (Gana, 2008, p. 26). The way the movie shows suicide resistance, especially in its early stages, gives Palestinian suffering a strong voice. It fits with the idea of Gayatri Spivak, who says that desperate acts like these are the only way to communicate when all other options are closed (ibid.).

After the intense graveyard scene, the film shifts to a gloomy, abandoned refuge for resistance leaders. The peeling walls of the decaying rooms emphasize hopelessness. The camera's lingering focus on Khaled emphasizes his isolation and mental anguish. His reflection in a fragmented mirror, like an earlier shot of Said, symbolizes his identity crisis and internal conflict.

Said is having a deep conversation with the resistance leader in a private room. The long shot duration and gradual zoom into Said's close-up emphasize his words and convictions and reveals the layers of his psyche. His monologue shows how trauma and the Palestinian plight shaped his mind. Recounting the terrible events leading up to his father's execution, he put the blame on the occupiers who had manipulated him into cooperating, rather than on his father.

Said's powerful words bring out the paradox of the oppressor pretending to be the victim, which forces him to play two roles: victim and

perpetrator. It fits with what Jean Baudrillard said about how the act of the suicide bomber is deeply rooted in symbolism. The bomber's sacrifice of himself challenges and confronts the existing system (Baudrillard 2002, 409). Putting Said's personal story next to Baudrillard's more general social and political commentary is a powerful reminder of how personal experiences and larger social structures are intricately linked. It emphasizes how people's lives are affected by and can change the way society works as a whole. It means that personal stories like Said's are not just one-off events; they are affected by and can affect the larger social and political scene.

A scene in a silent standoff between the resistance leader and Suha, who entered the hideout. Their tension-filled position at opposite ends of a large room symbolizes their ideological and emotional divide. The scene's urgency is emphasized by Suha's simple question, "Where is he?".

In the climactic scene of the film, the director Hany Abu-Assad employs a series of deliberate visual techniques to convey the depth of the narrative's themes, centered around the Palestinian issue. By choosing a Tel Aviv bus filled with Israeli soldiers as the setting for the final act, Abu-Assad emphasizes the military rather than civilian aspect of the conflict, highlighting the blurred lines between combatants and non-combatants. The scene's silent, slow camera movements that focus on Said, alongside the varied emotional responses of Suha, Khaled, and Said's mother, create a powerful, multi-dimensional portrayal of the personal and collective ramifications of Said's decision. This approach not only heightens the tension but also draws the audience into a deeper engagement with the characters' internal worlds, reflecting on the broader impact of individual actions within the context of political strife.

The film's conclusion, marked by a prolonged close-up of Said's eyes followed by a white flash, serves as a poignant narrative and visual technique that leaves the aftermath to the audience's imagination, thereby magnifying the emotional and symbolic weight of the moment. This choice, along with the decision to shoot "Paradise Now" on 35 mm film, distinguishes the film's aesthetic from the often sterile realism of digital news coverage on terrorism, aiming for a more authentic and emotionally resonant portrayal (Shaw, 2014, p.247). Abu-Assad's

methodical build-up and use of visual symbolism invite viewers to delve into the complexities of Said's psyche and the overarching conflict, encouraging a personal and introspective response to the film's tragic conclusion.

The movie garnered multiple accolades, including the Golden Globe for Best Foreign Film and an Oscar nomination, making it arguably the most recognized Palestinian film in the U.S. The film's controversial theme, Palestinian suicide bombings, has been extensively discussed. It has been commended for its insightful depiction of the socio-political and psychological circumstances leading to such violent acts (Gugler, 2011, p. 219). It was released by a major Hollywood studio (ibid.). The film garnered support, both financially and technically, from a range of entities, including the World Cinema Fund and countries like Germany, the United States, Amsterdam, and France (Hudson, 2017, p. 115). Its quality is on par with top Hollywood productions. Abu Assad, the filmmaker, commented on the movie's ability to transport viewers to a world they've never seen and might never experience:

“We are in a moment in the world when the majority of people have one of two views on the suicide bombers: either the bombers are criminals or super-heroes. My film is about destroying those prevailing perceptions, those images, to build a new perception. The film does not force viewers to change positions. It just allows them to experience things they will never experience in their own lives. So, it has enemies on both sides. We are disturbing their established perceptions” (Georgakas & Saltz 2005, p. 17).

For Gana, "Paradise Now" serves as a prime example of a film that, while rooted in the entertainment industry's spectacle, strives to offer a deeper, more critical reflection on the Palestinian experience. Moreover, explore how Abu-Assad's cinematic approach challenges the global audience's perceptions and offers a deeper understanding of the Palestinian struggle, juxtaposed against the broader context of visual culture and its impact on shaping global narratives. (Gana, 2008, p. 1-2). The film marked a significant shift in the cinematic portrayal of suicide bombing. It stands as the most critically lauded and culturally impactful film on the topic so far. With contributions from some of

Hollywood's leading figures, the movie exemplifies the growing global perspective on suicide bombing in the early 21st century (Shaw, 2014, p.245). The film delves into the journey of becoming a suicide bomber, depicting them more as victims than perpetrators (ibid.). Abu Assad aimed to set his film apart from the typical television portrayals of suicide bombings. He wasn't merely trying to supplement the daily snippets of information that news channels often crave. Instead, he endeavored to bridge fiction with reality, using his unique cinematic language and a fresh perspective on Palestinian life to help viewers comprehend what might seem utterly baffling. Abu Assad says:

“Making a film about the Israeli/Palestinian crisis is difficult. Making Paradise Now, a film about Palestinian suicide bombers, was just about impossible.” (Georgakas, Saltz 2005, p.17).

The film's narrative can be interpreted as juxtaposing the overwhelming desperation with two distinct temporal perspectives: firstly, the eternal time anticipated in the afterlife following the act of suicide, and secondly, the fast-paced, adrenaline-driven timeline typical of Hollywood action sequences (Gertz and Khleifi, 2008, p. 194). The film's initial segment builds tension by focusing on the lead-up to the suicide act. In contrast, the latter part adopts a Hollywood-style chase, centering on the protagonist, who, in a twist, hesitates and flees at the crucial moment. This unique narrative blend might be the key to the film's success (ibid.).

For Abu Assad, inspirations for this style of filmmaking came from works like Margarethe von Trotta’s 1981 exploration of the Red Army Faction in "Marianne and Juliane" and Danis Tanovic’s 2001 Oscar-winning Bosnian War film "No Man's Land" (Shaw, 2014, p. 247). By doing this, the film stands as a testament to the director's commitment to shedding light on the intricacies of the Palestinian struggle. By utilizing cinematic conventions, Abu-Assad crafts a narrative that both challenges global perceptions and offers a deeper understanding of Palestinian identity, emphasizing how his unique cinematic approach provides fresh insights into the Palestinian narrative against the backdrop of larger socio-political dynamics.

The film's association with a major Hollywood studio, ensuring its wide reach, further cements its position in the global cinematic landscape. This affiliation, combined with a production quality rivaling top Hollywood offerings, guarantees it meets international standards, making it both engaging and visually captivating. Abu Assad's perspective on the film's ability to immerse viewers in a world they might never personally encounter highlights its unique allure. In essence, the worldwide recognition "Paradise Now" has achieved underscores the international audience's evolving tastes and their hunger for narratives that both challenge and broaden their cinematic perspectives.

Note:

The film "Paradise Now" by Hany Abu-Assad can be defined as an attempt to understand the life of Palestinians under occupation in its complications with the aim to attain a deeper comprehension and empathy towards their fate. The film explores the critical analysis of why individuals would voluntarily become martyrs, and sometimes it deviates from the common representation. However, as Banat (2010, p.17) considers, indeed, religious fervor is considered integral motivation within Palestinian society for such actions; but Abu-Assad's storyline suggests that the desire for paradise is not the sole motivation that underpins the actions of the key players in the film. This presentation of faith dilemmas inside religious doctrines by the characters has been criticized for probably simplifying or even distorting the dense realities people in Palestine have to face. The sensitivity of representing slight reasons for martyrdom in the context of deeply planted beliefs is based on the attitude of the film itself toward the way of telling a story in conjunction with the divided reception (Shaw 2014, 252).

The movie led to controversy in the West Bank with an argument that the movie portrays martyrdom in bad light with some demanding that its production be stopped. However, amidst the challenges, there were some voices that appreciated the message of the movie. As Yaqup (2011, p. 226) indicates, some of the depictions of the film, like the figure of martyr videos or the symbolic destruction of the Nablus cinema, could also resonate with Abu-Assad's own reflections about the accurate portrayal of the Palestinian fight. This reflection is a mirror to

the larger dilemma faced by filmmakers in an attempt to bring the portrayal of the complex socio-political and religious landscapes in real life to cinema. "Paradise Now" enters sensitive terrain when it goes into the motivations behind martyrdom, suggesting that it might be motivated by reasons apart from religious promises. This is contrary to the prevalent religious sensitivities in Palestinian society and is likely to estrange, and even offend, people who subscribe to some conceptions of the idea of martyrdom as a sacred act of defiance and faith. The film, through its lens of critique and reflection, therefore, deals with the complex challenge of aligning the cultural and religious sensibilities of its depicted society with its aesthetic expression. (Ibid.).

6. LOVE, LOYALTY, AND THE SHADOWS OF BETRAYAL: OMAR (2013)

The story of the film is based on the touching love story of two working class young Palestinians. While in the background of their socio-political environment, they fight great odds in the pursue of bringing together and raising their union. And their journey strewn with obstacles comes to witness such staying power of love as is yet unflagging (Attfield, 2020, p. 119).

The nominated-for-Oscar film "Omar" can be only called a breathtaking thriller-romantic melodrama, gathering all those elements on the severe background of the Israel-Palestine conflict and proving truly deep penetration into socio-political and psychological aspects. A film about life, it is based on Omar, a young Palestinian baker, who is in love with Nadia. He crosses the separation Wall and Israeli gunfire to see her. Meanwhile, as they dreamt of marriage and escaping the land, Omar took part in a resistance operation with friends Tarek and Amjad. With the death of an Israeli soldier on his mission, Omar gets imprisoned and then lured into a game of lies and betrayal by an Israeli intelligence officer, Rami. Torn between loyalty to his friends and the allure of freedom, Omar grapples with profound moral dilemmas.

The plot further unfolds the treachery of Amjad as he conspires with Israeli forces and invites Omar to involve in order to fulfill his love

interests with Nadia. It reaches its climax with Omar realizing the truth and his consequent acts both towards Amjad and the Israeli officer. Kaplan further observes that in Abu Assad's film, characters are never pure or virtuous; they could turn out to be deceitful, vengeful, or aggressive. They finally end up deceiving and turning against one another. These activities, however, are veiled in the suffering that they have to go through at the hands of the Israelis, from the torture which they have to endure in the Israeli prisons to the humiliation which they are exposed to in the checkpoints (Kaplan, 2020, p. 124). Moreover, Kaplan agrees that in all these cases, the portrayal of Palestinian society by Abu Assad is nuanced and presents multiple dimensions (ibid.). Analysis of Kaplan points out that film characters created by Abu Assad go deep and are complex characters that cannot just be restricted to black-and-white moral views. They can be deceptive, vengeful, and aggressive, even betraying one another. However, their acts, however bad, are usually overshadowed by the great mistreatment they are subjected to by Israelis, among other things, brutalities in Israeli prisons and being humiliated at checkpoints. Basically, the flaws are within the characters, but the oppression systemically followed on them is projected as the larger problem. Kaplan also admires how Abu-Assad does not project the unified view of Palestinian society but he brings out its complexities and various facets.

This is what is central in presenting a rich tapestry of emotions, relationships, and socio-political dynamics. By blending in elements of a thriller with the romantic melodrama, set against the Israel-Palestinian conflict, this film deeply plunges into the complexity of human nature, love, betrayal, and resistance. This multi-layered portrait assures the audience that characters will not be mere stereotypes or single-dimensional figures. Thus, while Omar and friends are involved in resistance, the picture also paints some of the complex moments of personal relationships, love, and betrayal. Such deep characterization can make the audience see behind the political labels and feel attached to the people as human beings.

In the film's opening scene, Abu-Assad depicts Omar climbing the separation wall. The laborious effort, physically represented in the activity,

is heavy with the symbolism of the tale. The low-angle framing of the wall captures it in an immense shape that projects most effectively its most intimidating presence. A wall, in its essence, goes far beyond a mere concrete border. This is because it not only demarcates the border, but also shatters the Palestinian society by presenting to the people a vision of disrupted relationships (Parizot & Latte, 2016, p. 4). This wall for the Palestinians symbolizes a new form of imprisonment because of the limitations imposed on their movements (ibid.). This is very well evoked by the movie, and this is a fact that the wall is what separates Omar from his beloved Nadia (Mendes, 2015, p. 128). The film is often illustrated with wide shots, and thus one can feel how the big wall is and, thus, how profound the split embodied by it. Omar's struggle to climb the separation wall, symbolizes Palestinians' daily struggles. Omar and Nadia's separation illustrates the wall's socio-political divisions, which fragment Palestinian communities and break up intimate relationships.

But above the physical, it stands a strong visual image of the barriers existing both in the physical and metaphorical. It is the symbol of unattainable love and unwavering loyalty but also signifies the binds tying the Palestinian people together that cannot be broken. This plays out a depth of portrayal only when superimposed against the backdrop of methods in the colonial governance. The complex lattice of military courts, when coupled with a sprawling network of checkpoints, seems to undermine and, paradoxically, enlarge the contested sovereignty of Palestine. Such tactics give birth to governance practices from colonial times and echo what Mendes (2015, p. 123) describes as 'modern military urbanism'. Viewed through this prism, the wall in Abu-Assad's film surpasses its physicality and transforms into a manifestation of the colonial legacies, through which the Palestinian psyche is marked forever.

Wall graffiti serves two purposes. It adds colour and texture to the grey scene, giving it life. Each graffiti piece may reflect individual voices, stories, and acts of resistance, turning the wall into a canvas of Palestinian defiance and expression. Such meticulous visual choices by Abu-Assad elevate a mere act of climbing a wall into a potent commentary on love, loyalty, division, and resistance. Furthermore, these political

mechanisms, as seen in the Gambian context, encompass roadblocks, checkpoints, and concrete barriers. They systematically exert control over civilians' daily lives. As Mendes (2015, p. 124) notes, these physical obstructions act as further constraints, severely curtailing the Palestinians' freedom of movement.

At the beginning of the movie, there is intense action that sounds like it came from Hollywood, with gunshots and sirens. The young main character, Omar, is shown running quickly through houses while the camera moves quickly and the sounds of his heavy breathing are emphasized, adding to the psychological thriller feel. After getting away from the Israeli soldiers, Omar cleans his hands and goes to meet up with his friends Tarek, Amjad, and Nadia. A love story starts when Nadia slips a love note under Omar's coffee cup without him noticing. After that, the three are shown getting ready for a mission against Israeli soldiers.

On the way back, an Israeli military vehicle catches up to Omar. One of the soldiers begins to interrogate him. They then make him stand on a small rock and deliberately humiliate and beat him. This incident echoes what the critical geographer Derek Gregory refers to as the "everyday exercise of the power to humiliate," (Gregory, 2004, p.119). It also brings to mind the events at the checkpoint in "Paradise Now."

This is further proved as the film progresses because they are shown telling silly and dirty jokes to each other. Although a constituent of the trio, it looks like Tarek is older in demeanor. Omar and Amjad, on their part, would seem to be in need of Tarek's support which comes out most clearly in the way they talk about Nadia. This would suggest that their own part in the plan may not merely political but also personal.

At a crucial point in the movie, Amjad kills an Israeli soldier, which forces the other characters to quickly run away. But Omar is caught and put in jail after a long and dangerous chase. The next scene shows Omar being tortured while being hung and lit up in a dark room. The part where Omar is captured and tortured is especially powerful. The choice to show him hanging and exposed in a dark room is a stark visual metaphor for how helpless he feels and how heavy his situation is. The lack of light, which creates shades and draws attention to the difference

between light and dark, makes his situation even more lonely and hopeless. His being naked is another sign of how weak he is; he has lost not only his clothes but also his personality and humanity. The starkness of the setting—the empty black room—puts more attention on Omar, making his pain even more real and obvious to the viewers.

Omar thinks he's talking to a fellow prisoner, but it's an Israeli inspector. The inspector tricks Omar into saying, “I will never confess,” which is the same as admitting guilt in Israel. Omar reluctantly becomes an informant to avoid betraying his friend Tarek, being implicated in a soldier's death, or facing life in prison.

Omar visits Nadia immediately after release. However, he quickly tells Tarek about his interactions with the Israeli inspector, showing his loyalty. Tarek and the others plan to capture a collaborator to surprise the Israelis. Omar is re-arrested after their plan fails.

During his captivity, Inspector Rami seeks to exploit Omar's weakness, particularly his deep love for Nadia. Rami attempts to manipulate Omar by threatening to disclose compromising information about her. This tactic resonates with Nietzsche's perspective on betrayal as discussed in "Redeeming Nietzsche: On the Piety of Unbelief". Giles Fraser, a renowned Lecturer in Philosophy at the University of Oxford, interprets Nietzsche's stance, suggesting that inherent weakness is a primary reason individuals might betray their own (Fraser, 2002, p. 7). In Omar's case, his profound love for Nadia becomes his Achilles' heel, which Rami cunningly leverages.

The theme of betrayal due to vulnerability is not only an aspect of Omar's circumstances. Nissenbaum (2015, p.137) comments on the observation that collaborators mostly betray their people from a state of vulnerability. Abu Assad says similar things when he affirms, "The Occupation's most heinous crime is its ability to coerce individuals into acting against their own interests. Every person has a weakness that can be exploited for collaboration. Such actions don't just impact an individual or a family, but ripple through the entire community." (Georgakas & Saltz 2005, p. 17) In Palestinian society, it is believed that the gravity of a collaborator's actions is so deep that the person who

collaborated, regardless of the relationship to him by kin, should not be given a Muslim burial (Nissenbaum, 2015, p.137).

Upon his subsequent release, Omar finds himself ostracized in his community. Even Nadia, the one he holds dear, harbors doubts about him. when Omar and Nadia reunite, the atmosphere is tense due to her growing doubts about his allegiance. Using the research on trust as a lens, Omar and Nadia's relationship can be seen in terms of the risks and rewards of trust. Trust can make relationships stronger and reduce the need for constant doubt (Lee & Selart, 2015, p.153). But trusting someone also means taking a risk, because they might let you down (ibid.). In Omar's story, after his release, Nadia starts to doubt his loyalty. When trust is shaken, especially in unclear situations, it's hard to know who to believe (ibid.). This is clear when Omar and Nadia meet again; their past experiences create an atmosphere of uncertainty. Emotions play a big role in trust, and a single act of betrayal can make someone wary, even with those they love.

Yet, Omar’s love for Nadia remains steadfast. It serves as his emotional anchor, even as he grapples with the challenge of conveying his true situation to her. Just as Said in "Paradise Now" was psychologically devastated because his father collaborated with the Israelis, Omar faces social destruction due to suspicions of his own collaboration. Moreover, Yaqup posits that in “Omar" and "Paradise Now," the protagonists are vividly portrayed as figures of desperation and isolation. While they might occasionally engage with political entities, there's a palpable disconnect, suggesting they don't genuinely identify or find solace in these affiliations. Their desperation is not just a personal emotion but seems to be a reflection of the broader societal sentiment (Yaqup,2018, p.209). The lack of a shared vision for the future further amplifies their isolation, making them emblematic of the larger state of despair within Palestinian society. This cinematic representation mirrors the post–Aqsa Intifada phase of Palestinian politics, a period characterized by deep divisions and a sense of aimlessness (ibid.).

The movie's storyline around Omar's journey thrives to provide a deep account on the dynamics of trust, betrayal, and the psychological cost of dwelling within a conflict zone. The socio-political landscape is

vividly projected against the dynamics of suspicion and mistrust that communities under occupation live through. The fact that Omar's multiple releases by the Israeli forces still only resulted in increased suspicion from his neighbours about him is representative of the vast chasms and conflicts that are created in societies by political turbulence. The psychological warfare at large in occupied territories transposes onto the film in a number of smaller scale instances, such as the manipulation of the Israeli inspector - who uses personal secrets like weapons.

One the more personal plane is the love story of Omar with Nadia—a story of how the human spirit upholds in times that are hard. Their love story is a beacon of hope rather than a source of happiness for it is put into strain because of overarching political intrigue and societal pressures. Omar's silence is the not-being-able-to-tell his truth to Nadia, it is the suppression so many are subjected to in conflict zones, where personal narratives are normally dwarfed by collective judgments and where expressing one's fears or aspirations becomes a luxury.

After the Israeli forces find out about their plan, Omar thinks that someone in his group has betrayed them. He follows Amjad because he thinks he is guilty and forces him to confess. According to Amjad, he took advantage of Omar's weaknesses by saying that Nadia was carrying his child. To keep Nadia's honor, Omar asks Tarek to agree to Amjad's marriage to her. However, things get worse, and Tarek dies accidentally during a fight with Amjad. Israeli forces then come and take Tarek's body. Even though Omar's political problems are over and he is no longer in prison, his relationship problems with Nadia still exist. Because he loves her, Omar wants to make sure she is safe and healthy, even if it means giving up their relationship. This deep love for Nadia becomes his weak spot in his fights with the intelligence officer, and it's what causes him to be tragically separated from her.

After some thought, Omar figures out Amjad's real intentions and thinks that he is being used as a pawn in Amjad's pursuit of Nadia. Omar convinces Rami to give him a gun by saying he wants to get revenge on the person who killed the soldier. In an exciting turn of events, Omar however points the gun at Rami. Rami thought that he could trick Omar into breaking the law, especially to find out more about Muhsen, who

was becoming a rising resistance leader. The audience is shocked by this unexpected turn of events, which also shows how deep Omar's character is by showing how far he would go to protect his dignity.

"Omar" begins with a bittersweet visual metaphor for the Israel-Palestine conflict: Omar climbing the separation wall. It is not only a barrier between nations but also a divider of families, friends, and lovers. The wall, in both its cinematic depiction and real-world example, embodies the physical and metaphorical barriers Palestinians endure on an everyday basis. The graffiti on the wall is much like that on the Berlin Wall, yet it indicates a silent canvas of Palestinian resistance and identity. The movie goes further than the wider Israeli-Palestinian conflict and actually presents in detail the problems of life under occupation. It does so by clearly presenting omnipresent surveillance, the checkpoints and underlying mistrusts within Palestinian communities because of fear of collaborators. This tense socio-political environment runs deeply into personal relations as well, seen in moments such as that when Omar was under suspicion on his release from prison. Additionally, the film portrays resistance in a complex manner. If the actions of Omar and his friends against the Israeli soldiers evidence the grassroots nature of Palestinians' resistance, the character of Amjad gives an insight into the painful realities and motives that accompany collaboration.

At its heart, it's Omar's psychological journey, particularly towards the end. His love for Nadia, his loyalty to his friends, set against the immense pressure from the Israeli intelligence: it's a potent emotional mix. The narrative masters the psychological stress of life under occupation—a place where people are unable to trust, and their personal goals continually run against the broader socio-political canvas. The themes of trust and betrayal do not function as mere plot devices; they reflect the state of mind of a community living under constant surveillance. This is the mistrust, growing with the long shadow of collaborators, which eats into personal bonds—one of the causes behind Nadia's growing suspicion towards Omar and the heart-wrenching revelation of Amjad's betrayal. But, in the middle of all these turmoils, Omar's love for Nadia did show up as a subplot not only of romance but also as one of defiance. In the background where personal freedoms are choked,

love and dreams are acts of rebellion. However, this very love becomes Omar's Achilles' heel, which Rami, the Israeli officer, manipulates to his advantage.

"Omar" went on to have a successful festival run at film festivals and award ceremonies, winning many prestigious awards such as the Un Certain Regard jury prize at the Cannes Film Festival. It also won nominations at many other highly regarded awards, most notably an Academy Award for Best Foreign Film. Wide availability, such as being the first Palestinian film to stream on the US streaming giant, Netflix, since its release, hence makes the narrative available for global audiences to follow in what probably is one of the most widely accessible Palestinian fictional films. This gives it a vantage position of reaching an audience that is wider than that for many other Palestinian films. Praised by film critics and the international festival audience, such appreciation speaks volumes about the global appeal and consequent success of the film (Hudson 123). At the center of Abu Assad's success as a filmmaker lies the mainstream aesthetic approach. He is considered to be a director that pays attention to details, uses good lighting techniques in his works, and the application of traditional filmic devices (Hudson, 2017, p. 124). In addition to his mainstream aesthetic, Abu Assad showcases a unique ability to fuse familiar film genres, creating hybrid forms that resonate deeply with his chosen subjects. Both "Omar" and "Paradise Now" are exemplary of this, intertwining elements of romance with the suspense of action thrillers. Many critics believe that it's this adept blending of well-known genres and scenes that has been instrumental in the widespread acclaim and reception of his films (Hudson, 2017, p. 125).

7. CONCLUSION

Hany Abu-Assad's cinematic oeuvre, exemplified by influential works like "Paradise Now" and "Omar,", go deep into the tough reality of life in Palestine and cleverly mix together social and political commentary with psychological examination, all underpinned by a unique way of filmmaking. Through a close exploration and textual analysis of his works, it's possible to peer into Abu Assad's goal of providing a new

narrative that challenges mainstream narratives, offering more intricate portrayal of the Palestinian condition and the Palestinians as individuals.

On the other hand, he uses a symbolic visuality to offer a new image of the Palestinian situation. This unique film language is strongly rooted in his narrative, and yet resonates universally. On top of that, it shows how realities are in the larger social and political scene in Palestine. Abu-Assad's films not only show what people in Palestine go through, but they also question how people around the world see them.

In addition, this paper looked at Abu Assad's movies "Paradise Now" and "Omar" in the context of resistance cinema, a type of movies that bravely challenges and criticizes narratives of power. Abu-Assad's stories make the main characters more real by showing their feelings, goals, and personal lives in the chaotic background of the Palestinian reality. For example, "Paradise Now" bravely looks into the minds of suicide bombers, not to praise or shame them, but to understand the social, political, and psychological factors that lead to such terrible actions. On the other hand, "Omar" gives a clear picture of the daily struggles, humiliations, and dangers of living under Israeli rule, which shows how strong the Palestinian opposition is.

The characters in Abu-Assad's works are very deep and complicated, which makes it possible for viewers to go beyond clichés and understand why they do the things they do. Whether it's the dark presence of the separation wall in "Omar" or the harsh surroundings of "Paradise Now," the visual weave of his films becomes a powerful sign of resistance that shows the many difficulties Palestinians face every day. In addition to their political themes, Abu-Assad's movies are captivating because of the way they build suspense and events to engage audiences emotionally. Abu-Assad's films have permanently etched the Palestinian stories and solidified their respected place on global platforms.

8. BIOGRAPHY

Hany Abu-Assad is from Nazareth and born in 1961. His initial exposure to the film became in Nazareth, in which he spent enormous time at the Diana Theatre, a neighborhood cinema overlooking his home

(Gertz and Khleifi, 2008, p.47). His first cinematic experience left a long-lasting affect, as he vividly recollects the confusion due to the horses that appeared from the display during the movie (Gertz and Khleifi, 2008, p. 47).

In his twenties, Abu-Assad studied aviation overseas in the Netherlands and later worked as an aircraft engineer. However, his passion for movie drew him again to his native land, wherein he and Rashidam Sharawi based the Ailul Films manufacturing agency in 1990(Hudson, 2017, p. 112) This association allowed Abu-Assad to broaden his participated in numerous film projects as assistant director and producer. He began directing within the early '90s, and movies including "To Whom It May Concern," and "Paper House" showcased his budding expertise (Gertz and Khleifi, 2008, p. 47).

His commitment to filmmaking was even strengthened when he returned to the Netherlands to informally take film classes (Hudson, 2017, p. 113). After the acclaim of "Paradise Now," he moved to the US. to improve his film skills in the mid-2000s. While he didn't find immediate success in Hollywood, he reflects fondly on the experience, saying those four years gave him more insight into filmmaking than the previous 25 years. Following the direction of "The Courier," which can be described as a " B-movie pot juicer,". Abu-Assad found that his true inspiration came from portraying human experiences under occupation and therefore returned to Nazareth after a brief four-year stint in Hollywood (Hudson, 2017, p. 113). Having lived in the United States and Holland for significant periods of time, Hani Abu Asad's main influences are Palestine, the Netherlands and the United States. In addition, he regularly cooperates with France in economic and technical assistance. His connections to America in particular shape his film style, increasing his global appeal and distribution (Hudson, 2017, p. 113). His work earned him international recognition, entering prestigious festivals such as Cannes and Sundance (Gertz and Khleifi, 2008, p. 49).

9. REFERENCES

Abyad, A. (2017). Palestinian Cinema: A Guardian of Palestinian Identity, Doomed by Hope. University of Virginia, 2017.

Attfield, S. (2020). Class on Screen: The Global Working Class in Contemporary Cinema. Springer International Publishing.

Baudrillard, J. (2002). "L'esprit du terrorisme", South Atlantic Quarterly.

Banat, B. (2010). Palestinian Youth and the Rush Towards Martyrdom.

Bronislawski, P. (2015). "Look Them In The Eye": Silence and Gaze as Strategies of Humanization in Paradise Now. Universidade Federal de Santa Catarina.

Burgoyne, R. (2021). The Body as Weapon: Paradise Now and the Allure of Enchanted Violence. University of St Andrews, St Andrews, UK.

Dabashi, H. (2006). Dreams of a Nation: On Palestinian Cinema. Verso Books.

Fraser, Giles (2002). Redeeming Nietzsche: on the piety of unbelief. New York: Routledge.

Fierke, K. M. (2009). Agents of Death: The Structural Logic of Suicide Terrorism and Martyrdom. International Theory, 1(1), 155-184.

Gana, N. (2008). Reel Violence: Paradise Now and the Collapse of the Spectacle. Duke University Press.

Georgakas, D, Saltz, B. (2005). This Is a Film You Should See Twice: An Interview with Hany Abu-Assad. Cinéaste, 31(1), 16–19. http://www.jstor.org/stable/41689933.

Gertz, N., Khleifi, G. (2008). Palestinian cinema, landscape, trauma and memory. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Gregory, D. (2004). The Colonial Present: Afghanistan, Palestine, Iraq. London: Wiley.

Gugler J. (2011). Film in the middle east and north africa: creative dissidence. University of Texas Press.

Hajjar, L. (2005). Courting Conflict: The Israeli Military Court System in the West Bank and Gaza. University of California Press.

Hudson, S, F. (2017). Modern Palestinian Filmmaking in a Global World. University of Arkansas, Fayetteville.

Kaplan, E. (2020). Projecting the Nation: History and Ideology on the Israeli Screen. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Khosrokhavar, F. (2005). Suicide Bombers: Allah's New Martyrs. Pluto Press.

Laachir, K., & Saeed, T. (2013). Resistance in Contemporary Middle Eastern Cultures: Literature, Cinema and Music. New York: Routledge.

Lee, W., & Selart, M. (2015). How Betrayal Affects Emotions and Subsequent Trust. The Open Psychology Journal, 8, 153-159. 10.2174/1874350101508010153.

Mendes, A. C. (2015). Walled in/walled out in the West Bank: performing separation walls in Hany Abu-Assad's Omar. Transnational Cinemas, Vol. 6, No. 2, 123–135, http://dx.doi.org/10.1080/20403526.2015.1084798.

Morag, R. (2008). The Living Body and the Corpse—Israeli Documentary Cinema and the Intifadah. Journal of Film and Video, 60(3/4), 3–24.

Naseer, I. (2017). Politics: Interview with Hany Abu Assad. Retrieved January 29, 2019, from bit.ly/2GmAT7b.

Nissenbaum, D. (2015). A Street Divided: Stories From Jerusalem's Alley of God. St. Martin's Publishing Group.

Parizot, C., Latte, S. (2016). Israelis and Palestinians in the Shadows of the Wall: Spaces of Separation and Occupation. Taylor & Francis.

Said, Edward W. (1998). After the Last Sky: Palestinian Lives. Columbia University Press.

Shaw, T. (2014). Cinematic Terror: A Global History of Terrorism on Film. Bloomsbury Publishing.

Skowroński, K. P. (2015). Values, Valuations, and Axiological Norms in Richard Rorty's Neopragmatism: Studies, Polemics, Interpretations. Lexington Books.

Soja, E. (1996). The City: Los Angeles and Urban Theory at the End of the Twentieth Century. University of California Press.

Strenski, I. (2010). Sacrifice, gift and the social logic of muslim 'human bombers', Terrorism and Political Violence, 15(3):1-34.

Suicide Bombers: Dignity, Despair, and the Need for Hope. An Interview with Eyad El Sarraj. (2002). Journal of Palestine Studies, 31(4), 71–76.

Tüysüz, D. (2020). International Perspectives on Rethinking Evil in Film and Television.

White, R, G. (2023). An Atonal Cinema: Resistance, Counterpoint and Dialogue in Transnational Palestine. Bloomsbury Publishing.

Yaqup, N. (2011). Paradise Now: Narrating a Failed Politics. Film in the Middle East and North Africa: Creative Dissidence. University of Texas Press.

Yaqup, N. (2018). Palestinian Cinema in the Days of Revolution. University of Texas Press. http://www.jstor.org/stable/10.7560/315958.1.

10. FILMOGRAPHY

Paradise Now. Directed by Hany Abu-Assad. 2005.

Omar. Directed by Hany Abu-Assad. 2013.

LOS DESAFÍOS COMTEMPORÁNEOS DEL SUJETO ANTE EL ESTADO LIBERAL: LECTURAS DESDE UNA TEORÍA CONTRAHEGEMÓNICA DEL PODER

RAFAEL A. LÁREZ PUCHE
Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela

1. INTRODUCCIÓN: APROXIMACIÓN A LA IDEA DE SUJETO CONTRAHEGEMÓNICO

La idea de un sujeto contrahegemónico se enmarca en repolitizar la ciudadanía enfocando los matices del poder en otras coordenadas. Se trata de una ciudadanía popular que esté comprometida con una praxis emancipadora de la justicia y con la posibilidad de reconstruir y ampliar las bases políticas para que los marginados y excluidos del Estado capitalista puedan superarlo a través de una crítica contrahegemónica formulada a partir de la participación popular de la ciudadanía.

Alguno de los elementos de la crítica contrahegemónica que son necesarios para promover la movilidad social de los sujetos y la fuerza del desacato son i) deslegitimar la concepción cultural de la gestión política que ha alienado al colectivo marginal y reprimido a través del poder simbólico y mediático que las clases dominantes sostienen por medio del control y las fuerzas políticas; ii) repolitizar el poder de la política para que las clases marginadas puedan tener espacios públicos de discusión donde manifestar sus ideas y sentires a partir de su contexto y de su devenir cultural.

El proyecto contrahegemónico para una repolitización utópica del poder parte desde el reconocimiento de la diversidad cultural de la ciudadanía. Esto supondría que los sujetos o actores sociales tengan una representación en el campo de discusión política donde se legitima tanto su discurso o lengua, como su imaginario cultural e histórico. A su vez,

esta práctica política de reconocimiento generaría, frente a la crisis hegemónica del Estado, una alternativa consensuada del poder donde el colectivo ciudadano sin discriminaciones tendría que gestionar la diversidad de intereses. Esta praxis de mediación política debe tener como propósito prácticas de bien común y de buen vivir, y, en consecuencia, una nueva forma hegemónica de gobernabilidad para todos.

Se trata de suponer otro modelo de representación social mucho más próximo a los sujetos vivos y que es producto de las praxis emancipadores de movilidades sociales que reclaman nuevas formas de consenso del poder y diálogos públicos. El sujeto contrahegemónico y su movilidad subalterna, propicia una democracia pública y popular de derechos humanos y de una conciencia humana que asume la coexistencia ciudadana como una base fundamental para la constitución y el consenso del poder. Lo relevante de esta práctica democrática de coexistencia humana es que revierte de la cultura colonial y homogénea de la hegemonía capitalista. Es reconocer que existe una ciudadanía constituida por particularidades y por sujetos con "diversidad de prácticas aleatorias" (Márquez- Fernández y Díaz-Montiel, 2018) que le otorgarán al espacio político la posibilidad de ser escenario de prácticas de bien común y de buen vivir que tienen como principio el derecho a la vida de la ciudadanía.

Esta experiencia contrahegemónica de transformar el uso del poder es una experiencia de vida conjunta donde los sujetos tienen conciencia de tal presente utópico "mediado por una sensibilidad emocional y sentimental". Lo que se propone es una forma de vida democrática influida por una subjetividad y una idealidad basada en la apropiación afectiva de valores compartidos con otros y con fines en común. Es un encuentro de subjetividades donde la premisa surge desde el compromiso con la justicia y el buen vivir. Es una racionalidad política fundada que procura ser más sensible y humanizante.

Se necesitan, para este modelo de democracia subalterna, esfuerzos discursivos y un quehacer ético que se constituyan en una responsabilidad ciudadana que garanticen la convivencia y la coexistencia para lograr una sociedad de bien común, plural y participativa. En definitiva, la democracia subalterna establecerá como principio básico que el poder

político se transfiera a la ciudadanía popular para ejercer sus derechos compartidos con otros. El sujeto contrahegemónico es parte de una democracia subalterna que requiere de actores y ciudadanos con participación en los asuntos estatales y con un gran compromiso moral para que las decisiones políticas puedan estar orientadas al interés del colectivo social y no a los partidos o a las élites políticas. En esa misma línea, se plantea la democracia subalterna como un mecanismo que pueda visibilizar una permanente movilidad social que exige mayor representación pública plural que contemple una ecología de saberes y, por ende, un mayor equilibrio social.

Desde este punto de vista, se plantea que en el escenario político se pueden desarrollar unas dinámicas de encuentros donde la diversidad de las experiencias y saberes de los diferentes mundos culturales puedan priorizar la resolución de las problemáticas, incógnitas y reflexiones que engloben ese escenario. Así, digamos, se pudiera desde la labor pública reestructurar el concepto de participación y democracia desde la perspectiva del encuentro y reconocimiento con el otro. Los encuentros políticos y dialógicos con el otro en el espacio público suponen una praxis política como una comunidad de vida, y una concepción de la práctica del poder como una reconstrucción continua de la experiencia vivida.

De esta manera, se propone un sujeto contrahegemónico con una praxis política que no se acopla con la concepción autoritaria del poder y la democracia, por el contrario, adopta la perspectiva de una praxis intercultural de la política en un espacio público y democrático de experiencias, de diálogos que permiten la comprensión y el sentir del otro como parte de la conformación política y ciudadana del sujeto, de imbuir desde la participación y la narración de las realidades culturales la conciencia de otredad y de una visión de justicia social desde la alteridad.

2. LECTURA CONTEMPORÁNEA AL ESTADO EN AMÉRICA LATINA

Para Moncayo (2012) es fundamental exponer el carácter histórico del Estado. Se trata de una comprensión de la historicidad de éste y de su representación como fenómeno social contemporáneo enlazado estrictamente con la modernidad como derivación concreta del advenimiento del capitalismo. Esta visión histórica supone desistir de las tesis que conceptúan al Estado como un ente neutral, ahistórico e institucional que es utilizado a voluntad de quienes detenten el poder.

En esa misma línea el precitado autor distingue al Estado como una esencialidad del sistema capitalista que se establece como una forma constitutiva o abstracción real de ésta que, al igual que otras formas como la mercancía, moneda o individuo, se reproduce socialmente y está hoy determinado por el orden global. Para el autor, el Estado no es perenne y está marcado tanto por su historia indisoluble con la vida del capitalismo como con las transformaciones ocurridas en su instauración.

> Ahora bien, estimamos que el instrumento conceptual idóneo para identificar, rastrear y significar el carácter del Estado en cualquier sociedad capitalista, deriva de la tesis central de Sohn Rethel (1980) sobre las formas o abstracciones reales constitutivas de la relación capitalista, entre las cuales se destaca la forma Estado, que permite plantear la reedición de las formas sin que ellas desaparezcan y, sobre todo, apreciar que el Estado como forma social siempre ha tenido esa virtud camaleónica, que le permite cambiar de piel, de misión, sin dejar de ser. (p.21).

En concordancia con lo planteado, Thwaites y Ouviña (2012) plantean que el Estado como realidad y concepto sigue siendo central para el análisis de la práctica del poder, no necesariamente por suponer que el poder sólo se limita a los alcances institucionales del Estado, sino porque, aunque haya perdido relevancia según los autores, el Estado nacional sostiene aún factores nodales en la comprensión de la articulación política.

> En las sociedades contemporáneas, Estado y poder son categorías inescindibles. Y no porque el poder no desborde los límites del Estado en sentido restringido -entendido como conjunto de aparatos-, o se desconozca que el poder también se expresa en la densa microfísica de relaciones que tan bien interpretara Foucault, y que previo a él supo teorizar

> Gramsci como dimensión "molecular" del poder. El punto que queremos destacar aquí es que, pese a todas las advertencias y admoniciones sobre su pérdida de relevancia, el Estado nacional "realmente existente" aún sigue siendo un nudo insoslayable en la articulación política. (p.54).

En ese sentido, la problemática estatal debe estudiarse entonces desde dos planos según los precitados autores. Un primer plano específico donde se analizan las relaciones y los nudos que despliega el Estado con el mercado mundial donde además se profundiza sobre los términos que administran el alcance territorial de éste último, y un segundo plano donde se visualiza la realidad social y la capacidad de la institucionalidad estatal para imponer reglas sobre los territorios o su población.

En el primer plano los autores infieren que el Estado padece una pérdida de poder sobre el control de las leyes y normas que gobiernan la acumulación de capital. La existencia de multinacionales, redes financieras y organismos con un alto nivel de capital, incluso que supera al de los Estados, imponen una lógica supranacional que cuestiona incluso la fuerza de la propia autonomía de los Estados nacionales y sus políticas de regulación.

> En la medida en que los Estados capitalistas organizan la dominación en sus territorios, el avance de estas esferas globalizadas y desterritorializadas que definen cursos de acción en función de los inte- 55 reses del capital, pareciera que les ponen severos límites a las estructuras políticas de decisión (Estados) para imponerles reglas y disciplinamiento a los poderes económicos de facto. (p.54).

El segundo plano somete las acciones de reformas y revolución como procesos de continuidad o ruptura que producen cambios sociales profundos. Se busca exponer que la estructura estatal tiene ciertas debilidades para preservar la capacidad de imposición de reglas al conjunto social que gobierna. La materialidad del Estado la constituye las fuerzas sociales que a su vez se consolidan a través de la puja política. El poder gubernamental del Estado sufre constantemente cambios y mutaciones con raíces en partidos, movimientos sociales, políticos y maquinarias. De acá que las expresiones de los conflictos políticos no puedan estar regularizados unívocamente en un sistema de organización política basado en la relación social de la dominación que actualmente es capitalista.

> A su vez, el aparato estatal, las estructuras a través de las cuales transita la dominación, se entrelazan con las formas de institucionalización política. Es decir, con la reglas de acceso al poder del Estado y su ejercicio (gobierno). Como ya señalamos en otro lugar (Thwaites Rey, 2010), puede decirse que el Estado "es" en sus agencias burocráticas de reproducción sistémica, tanto como "es" en las reglas, procedimientos y cargos resultantes de la acción política propiamente dicha, gubernamental. (p.56).

En otro orden de ideas, Bonetto (2012) sostiene que, en el contexto latinoamericano, los Estados constituidos posterior al proceso de la independencia han sido instrumentos de permanencia de la colonización. La principal reformulación del Estado se produjo con la idea desarrollista de mismo, fomentando un cambio estructural que aceleraba la industrialización, la modernización y la urbanización. En este sentido advierte que existen teorizaciones contemporáneas con marcos analíticos que advierten la presencia de alternativas al orden global y estatal establecido. Esto, a su vez, encarna una resignificación del centro del poder institucional y permite colocar en esas estructuras discusiones sobre la igualdad, equidad y lo público.

Cortés (2012) plantea una visión distinta sobre la crisis del Estado en América Latina y afirma que éste no puede comprenderse en el continente sólo desde su vinculación con la regulación capitalista. Para el autor, en las regiones latinoamericanas se constituyó un Estado productivo que establecieron una relación con las sociedades capitalistas a pesar de su condición de dependientes.

> En América Latina, tal centro fue históricamente ocupado por el Estado -en estrecha relación con las clases dominantes-. Ahora bien, esta "productividad social" del Estado no se liga solamente a las clases dominantes sino a la articulación de la sociedad en su conjunto, por ello también a los sectores subalternos, cuya identidad está atravesada por la constitución de lo nacional desde el Estado. (p.106).

El precitado autor justifica esta idea de constitución de Estado partiendo de una particularidad latinoamericana donde éste no surge de la culminación de un proceso de nacionalización como es normal en el capitalismo. Los esfuerzos extra económicos del Estado y la instauración del mercado, según Cortés, constituyeron las clases sociales en la región. De manera que, el aparato estatal no ejerce una hegemonía preexistente

sino una síntesis de racionalidades entendida como interés general y que a su vez funda una unidad formal denominada Estado.

> De allí la particular productividad de lo estatal en las formaciones sociales latinoamericanas: la formación de la Nación -por parte del Estado- es una condición central para el desarrollo del capitalismo, por ende ambos conceptos adquieren una relevancia específica y por cierto mayor a la planteada en algunas obras del propio Marx. (p.105).

En corcondancia con los precitados autores, Márquez-Fernández y Díaz-Montiel (2018) afirman que los poderes hegemónicos del Estado liberal despliegan un sistema de concentración de poderes con una concepción funcional y radical del uso de la fuerza del poder en la sociedad solo por parte de quien es funcionario público institucional. Para ellos, El Estado liberal tiene como misión filosófica e ideológica reproducir los intereses de las clases que logran integrarlo, es decir, homogeneizar al resto de grupos sociales a través de una cohesión de relaciones sociales que obedece a normas socio-políticas y jurídicas institucionales.

Para Márquez-Fernández (2012) la racionalidad política del Estado liberal es suficientemente monológica para imponerse ante cualquier expresión de disidencia. Es una concepción de la política basada en la centralidad del poder que restringe acciones deliberantes y administra los espacios políticos de la discusión y la opinión con el fin último de garantizar una controlada y afín inserción al poder hegemónico de ciudadanos que responden a los fines del propio Estado.

En concordancia con el precitado filósofo, existe una contradicción evidente del sistema político neoliberal en tanto no garantiza los principios de inclusión y al contrario, reproduce la idea del uso del poder desde un solo eje. La práctica política orientada a la integración de las clases sociales se vuelve insuficiente y no abona a la construcción de una democratización de los poderes públicos.

3. PENSAR MÁS ALLÁ DE LA MODERNIDAD: RACIONALIZAR LA VIDA

Para Juan José Bautista (2015), el problema fundamental en los debates de América Latina se centra en una posible transición de una forma de

vida a otra. Para hacer posible esa transición, el autor plantea que debe transcenderse hacia una condición de vida transmoderna y postoccidental, es decir, una coexistencia cuya "matriz histórica y cultural no procede ni de Occidente ni de la modernidad" (p.207). Se trata de una forma de vivir que se construye desde lo comunitario, y que se entiende como tal, más allá del postulado moderno de una vida social.

Haciendo referencia a la principal tesis de la filosofía hegeliana que expresa una autoconciencia del tiempo histórico, el filósofo boliviano resalta que si bien Hegel pensó en una filosofía moderna que respondiera al tiempo histórico de Alemania y Europa, esa modernidad que se pensó para determinada realidad, ya no es viable ni pertinente para la humanidad de nuestro tiempo, es decir, que se debe apuntalar a la posibilidad de una filosofía pertinente a nuestro tiempo y a nuestra realidad histórica, que transcienda la modernidad.

> En ese sentido, la pregunta por la modernidad en Hegel, para nosotros sería una pregunta por el pasado y ya no más por el futuro, es decir, el proyecto de la modernidad ahora aparece ante nosotros como lo viejo o caduco a ser superado. Ahora, la pregunta gira en torno a una forma de vida más allá de la modernidad. Para nosotros, lo nuevo ya no está en lo moderno sino más allá de ella, pero no sólo espacialmente sino fundamentalmente de modo temporal, es decir, como proyecto histórico. (Bautista, 2015, p.241)

A partir de la tesis de Bautista, puede afirmarse que uno de los debates en común que con mayor fuerza comparte el Sumak Kawsay y la filosofía latinoamericana de la liberación, es la superación o la necesidad de otra forma de vida más allá de la modernidad, sobre todo, porque la permanencia en el tiempo de la filosofía moderna se debe a la constante negación por parte de ésta, del pasado o lo que existía antes de ella, es decir, que para el proyecto ideológico de la modernidad es fundamental negar no sólo el pasado, sino el presente de cualquier cultura que pueda cuestionarlo.

En la filosofía latinoamericana de la liberación, y en el Sumak Kawsay, se busca superar a la modernidad como único proyecto de futuro, se trata de desmontar que la realidad histórica o socio-cultural de los pueblos estén ligadas a lo obsoleto, caduco, inviable pues esa ha sido la pretensión de la modernidad y del eurocentrismo para mantenerse como

la única posibilidad histórica para afrontar los problemas de nuestro presente (Bautista, 2015).

Es a partir de esa búsqueda que el precitado autor afirma que la izquierda del siglo XX cometió un error al intentar superar las contradicciones de la modernidad por medio de proyectos filosóficos e ideológicos vinculados a ella. Para el intelectual boliviano éste proyecto tiene como principio básico en su propósito ideológico la dominación, por tanto, construir un proceso de liberación con la lógica moderna, profundizaría aún más las contradicciones. Si bien en el discurso de la modernidad la libertad es uno de sus postulados, para el autor es un discurso falso, pues encubre el propósito de dominar cualquier realidad posible.

> La recuperación de nuestra propia realidad histórica tiene que ver con la necesidad de producir no sólo otra concepción de realidad sino, en este caso, de tiempo, temporalidad y de futuro. Porque la modernidad, cuando impuso su propio tiempo, negó no sólo nuestro tiempo, sino también nuestro futuro. Truncó por la violencia el presente en el cual nos estábamos desarrollando e, imponiendo su presente y futuro, es decir, su realidad, negó nuestra realidad, nuestro pasado, nuestro presente y nuestro futuro. (Bautista, 2015, p.243)

Según Bautista (2015), la modernidad sólo tiene sentido para países o naciones con pretensión de dominación, porque precisamente bajo ese principio lo fundó la burguesía europea. De manera que, la modernidad no será un proyecto factible para los pueblos o países que han sido oprimidos, explotados y dominados, es decir, que el proyecto de la modernidad no es factible para toda la humanidad, sin embargo, es el proyecto civilizatorio con más legitimidad en la actualidad porque logró desde su discurso filosófico imponerse como el único proyecto "racional" existente en la humanidad.

Esta lógica para autojustificarse, ha logrado que otras civilizaciones o culturas se vean irracionales o con poca capacidad para alcanzar el desarrollo. Eso pasa por el discurso eurocéntrico de calificar cualquier modelo civilizatorio que le antecedió como modelos irracionales, insensatos, salvajes, y presentarse ante el mundo como un nuevo modelo institucional y científico que volvió a la humanidad más racional y más desarrollada. De manera que, para Bautista, el producto auténtico del

discurso filosófico de la modernidad es como tal, la racionalidad, la lógica, el argumento para validar una verdad.

> Esto quiere decir que imaginar, concebir o creer en que otro mundo es posible, implica inevitablemente concebir y producir otra idea de razón con la cual hacer posible el desarrollo de esa otra forma de vida distinta de la moderna. En ese sentido, es ingenuo creer que se puede producir o desarrollar otra forma distinta de vida con la misma concepción de razón o racionalidad que la modernidad ha desarrollado para producir una realidad injusta, desigual y de dominación. (Bautista, 2015, p.245)

Las contradicciones de la modernidad han llegado a confrontar dos formas de vida, la del primer mundo que se desarrolla por medio del extractivismo, la explotación, la exclusión y la opresión, y la de las formas de vida de los países a los cuales ha negado y que ha denominado del "tercer mundo". Se trata de dos formas de vida que se diferencian en puntos fundamentales, la primera, la del primer mundo, ha generado el empobrecimiento que hoy sufre la mayoría de la humanidad, y la segunda, la del tercer mundo, aún garantiza la reproducción de la vida humana y de la naturaleza entendida por estos pueblos como sujeto de derechos. Según el filósofo boliviano, la contradicción más profunda de la modernidad es una forma de vida que representa a la muerte por otra que promueve la vida en plenitud. (Bautista, 2015).

En ese sentido, para poder concretar la posibilidad de otra forma de vida, y de otra noción de razón o racionalidad, el precitado autor esboza que es necesaria otra idea de filosofía. Pero es una filosofía que vuelva al principio que le dio sentido a la misma, es decir, una filosofía que parta de la sabiduría, de lo que el autor denomina la "tematización de la vida", es una filosofía que se preocupa o que piensa en correspondencia con el sentido humano de la existencia y la vida, no es una filosofía que se preocupa sólo por la argumentación y las formas. Al respecto, plantea lo siguiente:

> Ahora se trata de volver a pensar la realidad, pero ya no con la misma concepción de filosofía que produjo la modernidad, porque ella es literal amor al logos y no a la sofía, la cual es sabiduría cuando es para la vida. Si la filosofía va a continuar siendo lo que en el principio se propuso, será cuando se convierta en literal amor a la sabiduría, pero ya no a la de los griegos, europeos, occidentales o modernos, sino que debe empezar a pensar explícitamente la sabiduría que para la producción y

> reproducción de la vida fue producida milenariamente por los pueblos que la modernidad occidental ha negado y sigue negando hasta el día de hoy. (Bautista, 2015, p.246)

Se trata de alcanzar y promover una "racionalidad de la vida", es decir, una racionalidad o práctica filosófica que tenga como criterio la producción y reproducción de la vida y no del capital. Para Bautista (2015) la producción del conocimiento debe estar enfocada en la posibilidad de que la vida sea garantizada a la humanidad, y no como un conocimiento que, para justificar al capital y su explotación a la vida humana ha generado un entramado de instituciones, leyes y categorías. Tal es la argumentación que la racionalidad moderna creó, que ha servido para justificar incluso las acciones violentas y bélicas del primer mundo, en contra de las actitudes "irracionales" de los pueblos y países que tienden a agredir.

> Para producir esta otra racionalidad de la vida, lo que hay que hacer es poner de pie la realidad, des-invertirla, para poder ahora, sobre esta realidad de la producción y reproducción de la vida, reconstruir la racionalidad de la vida, con la cual sea posible un mundo donde sean posibles el despliegue y desarrollo de muchos mundos y muchas formas de producción y reproducción de la vida y de la naturaleza. (Bautista, 2015, p.236)

Se trata de sujetos y actores que generan una ruptura necesaria con proyectos o modelos civilizatorios que no son propios o que fueron pensados para otros tiempos históricos y otras realidades geográficas y culturales, son sujetos y actores que pensarán según la realidad de su época pero no sólo para enfrentarse a ella por medio de una simple conciencia de que está y existe, sino para crear vínculos, prácticas, relación permanente con su transformación y su cambio a favor de la vida humana y natural.

De modo que, la pregunta por la liberación se convierte en un problema fundamentalmente subjetivo. El desafío de transcender hacia un modo de vida más allá de la modernidad es un desafío por hacer factible la posibilidad de vivir para la humanidad y la naturaleza, y, entendiendo que ésta última es sujeto de derechos y condicionante para la supervivencia humana, la tesis de que sólo el humano, autoconsciente de que

el transcurrir de la historia y la política no puede seguir su curso sin su participación, cobra legitimidad y validez.

2. PENSAMIENTO CONTRAHEGEMÓNICO: OTRA CONCEPCIÓN DE LOS DERECHOS.

Una de las dimensiones del contexto latinoamericano actual radica en que en este continente se ha logrado ejercer una práctica contrahegemónica desde las mismas instituciones que surgieron como parte de la propuesta liberal y moderna. La posibilidad contrahegemónica ocurre cuando las clases dominantes están debilitadas y las clases populares avanzan en una agenda para superar las bases y los límites del Estado liberal y capitalista. La agenda de esa lucha contrahegemónica en América Latina la han marcado movimientos populares o subalternos que exigen la construcción de un constitucionalismo o de sus derechos en colectivo.

Específicamente, el pensamiento contrahegemónico en los últimos años ha establecido por medio de movilizaciones políticas constantes, el reconocimiento de derechos a los pueblos indígenas y afrodescendientes, a las mujeres, a la clase obrera y a su vez la crítica a la institucionalidad política que legaliza por acción u omisión la discriminación racial y étnica, el deterioro de la Naturaleza, y los privilegios por ser parte de alguna élite política o capital.

Las tensiones que el pensamiento contrahegemónico ha provocado se deben a la permanencia de los movimientos sociales que a su vez han logrado irrumpir en la institucionalidad liberal para exigir una reconstrucción de sus derechos humanos. Estos movimientos, que defienden una ilimitada presencia de diversidad en el mundo, cuando se trata de relaciones de poder desiguales o de exclusión social, plantean como principios la igualdad y el respeto a las diferencias. En este punto, diversos autores plantean una ecología de saberes como alternativa a la creencia de la ciencia como única forma valida de conocer y aprender.

Existen planteamientos que hacen referencia a dos temporalidades que, cuando se encuentran, son antagónicas. Se refieren al sentimiento de la urgencia y al sentimiento de profundidad en cambios civilizatorios. Lo

primero cree urgente la necesidad de atender por medio de acciones inmediatas y atención absoluta una serie de fenómenos tanto naturales como sociales entre los que se pueden destacar el calentamiento global, la explotación de recursos naturales, el impacto desigual que genera el capitalismo, entre otros. El segundo sentimiento defiende que un cambio civilizatorio debe hacerse profundo para lograr una transformación eficaz en las estructuras sociales. Para lo anterior, las experiencias en el siglo XX, demostraron que la toma del poder institucional no bastaba para generar dichas transformaciones civilizatorias, sino que debía transformarse también la concepción y visión del ejercicio del poder.

La tesis del pensamiento contrahegemónico plantea que se deben construir nuevos horizontes interculturales. Esa construcción debe tomar en cuenta, además de la diversidad, que tenemos problemas modernos para los cuales no hay soluciones modernas, como lo expresó De Sousa Santos (2017). En este punto la idea de libertad o igualdad tienen una connotación distinta a la moderna pues la igualdad que se defiende en el sentir contrahegemónico incluye las diferencias, es decir, se trata de defender la idea del derecho a ser iguales, a pesar de las diferencias, pero además de reconocer la diferencia, interiorizarla y convivir con ella.

Es una nueva construcción intercultural de los derechos humanos tal y como lo afirma se busca una construcción horizontal y relacionando la idea de derechos humanos con la idea de dignidad humana en contraposición a los derechos humanos universales que presupone el eurocentrismo. También frente a esos universalismos, los derechos humanos deben ser el reflejo y legitimados por su significado local. En resumen, para construir ese horizonte intercultural, existen premisas que son esenciales en ese proceso como la superación del universalismo, la visión de derechos como dignidad, la asimilación de que las culturas no son completas ni monolíticas y por último la comprensión de que cada cultura divide sus propios grupos sociales. Pero, además, debe superarse la idea de que los derechos están vinculados a la exposición de deberes. Esta última tesis le sirvió a la Modernidad para dejar a la Naturaleza sin derechos, así como a las generaciones del futuro, pues no poseían deberes.

El carácter emancipatorio de estos derechos humanos le otorgan un propósito posimperial. Que estos derechos humanos pensados en clave contrahegemónica tengan como principio y fin un diálogo intercultural que busca el consenso entre culturas y grupos involucrados significa que se deja atrás el imperialismo cultural que la trayectoria histórica de la modernidad impuso, resaltando falsas culturas completas que no necesitaban establecer diálogos con otras culturas.

Se plantea que la principal tarea en esta construcción del pensamiento contrahegemónico y los derechos humanos posimperales es epistemológica, pero se trata también de un empoderamiento, de un dominio social colectivo, de tener el derecho a organizar y participar en la creación misma de los derechos. Se descarta así y para siempre los discursos sobre los derechos humanos universales para justificar o estar al servicio de intereses económicos y geopolíticas de las potencias capitalistas.

Este último derecho les aseguraría a las minorías excluidas por parte de las élites políticas, que nunca más puedan correr el riesgo de opresión y sufrimiento humano. Pero, además, el derecho a la organización incita a una reconfiguración política de la democracia para transformarla y consolidarla como una democracia participativa. Entre otras cosas, se apuesta por una sociedad que no sea condenada a la despolitización sino al activismo permanente para la defensa de su dignidad y la creación pertinente y local de sus derechos.

3. LA DEMOCRACIA EN CLAVE SUB-ALTERNA: POR UNA NUEVA MOVILIDAD POLÍTICA ENFOCADA EN EL SUJETO.

Para comprender la situación de las democracias en América Latina, Márquez-Fernández (2018) parte del supuesto de que los populismos que lograron tomar el control de sus Estados están en un declive. Las ideas progresistas de reivindicación social y laboral no han podido traducirse en un Estado eficaz y de inclusión pues estos movimientos populistas han cargado su actividad institucional de un profundo discurso y adoctrinamiento ideológico.

Esta crisis parte en principio de la ineficacia participativa en la democracia representativa, es decir, la sustitución del poder originario por

otro medio de poder que absorbe a los otros bajo un falso argumento de participación. Es parte de lo que se ha planteado sobre que, ni democracia es sinónimo de libertad ni antónimo de autoritarismo, pues son precisamente los discursos de las democracias liberales los que han propiciado la institucionalidad que coarta la participación plural de los grupos con contextos socio-culturales asimétricos y, por ende, distintos.

Es esta misma institucionalidad la que ha permitido que la lógica del mercado sea trasnacional y que los sujetos de los distintos territorios se acoplen a las políticas "democráticas" de sus Estados como parte de la normalidad universal. La presunción de la representatividad democrática ha generado una invisibilización histórica de los pueblos que no han formado parte de las dinámicas institucionales por su sentido periférico. De acá, que se consolide la tan discutida totalidad en tanto sistema de exclusión de las diversas formas de ser, relacionarse y participar.

Se ha expuesto en la investigación que la democracia tiene distintos retos, principalmente, el de ampliarse como campo donde se presentan las diversas visiones de los actores miembros de diferentes territorialidades y no de ser un instrumento para la legitimación de los proyectos individuales de las élites. Si asumimos válida esta tesis, tendría que afirmarse que las democracias en Latinoamérica están en crisis debido a su composición que responde, de manera ineludible, al proyecto político de la sociedad moderna y a la lógica del mercado.

La democracia en clave liberal ha sido entendida como un proceso de confrontación de proyectos políticos que resultan victoriosos en tanto mayor afinidad tengan con la institucionalidad y la normalidad establecida o siempre y cuando la élite que representan pueda tener acceso a los instrumentos de dominación fortalecidos. La democracia, en conclusión, cumple el mismo papel que el mercado al proyecto capitalista mundial, la diferencia es que ésta, es un proceso competitivo de ofertas por controlar lo público donde los "electores" representan una cuantificación que escoge el orden que lo va a regular y que no le va a permitir expresar cómo desea vivir.

La realidad democrática hoy en América Latina es distinta a la concepción clásica eurocéntrica, es decir, lo que realmente se percibe y existe

es un uso progresivo de la fuerza por quienes han tenido el reconocimiento de las mayorías para convertirse en funcionario público del poder. Esta democracia de las representaciones, donde un solo sector de la sociedad puede ejercer control y dominio sobre la mayoría de las representaciones, es lo que le permite afirmar que esta democracia representativa del poder es la etapa central de la hegemonía del capitalismo neoliberal.

Para contrarrestar la democracia de las representaciones y de los populismos, se hace énfasis en una democracia subalterna propuesta por Márquez-Fernández (2018) y que requiere de actores y ciudadanos con participación en los asuntos estatales y con un gran compromiso moral para que las decisiones políticas puedan estar orientadas al interés del colectivo social y no a los partidos o a las élites políticas. En esa misma línea, se plantea la democracia subalterna como un mecanismo que pueda visibilizar una permanente movilidad social que exige mayor representación pública plural que contemple una ecología de saberes y, por ende, un mayor equilibrio social.

Un punto de partida importante del cual debe partir la concepción o definición de la democracia subalterna es que el pueblo no es una categoría homogénea y lineal. Se plantea que la ciudadanía en esta nueva forma de organización institucional debe participar en la toma de decisiones para que la construcción de la estructura normativa del Estado se haga a partir de las particularidades del pueblo. Se trata de trasladar a lo público la constitución de la institucionalidad y las decisiones que tengan efecto sobre el colectivo social. Es otro modo de ver la práctica del poder, con un sentido plural e inclusivo de la política y con un compromiso ético para el reconocimiento de las diversas expresiones interdiscursivas.

Este planteamiento contrahegemónico se basa en una movilidad subalterna que propicia una democracia pública y popular de derechos humanos y de una conciencia humana que asume la coexistencia ciudadana como una base fundamental para la constitución y el consenso del poder. Lo relevante de esta práctica democrática de coexistencia humana es que revierte de la cultura colonial y homogénea de la hegemonía capitalista. Es reconocer que existe una ciudadanía constituida por

particularidades y por sujetos con diversidad de prácticas aleatorias que le otorgarán al espacio político la posibilidad de ser escenario de prácticas de bien común y de buen vivir que tienen como principio el derecho a la vida de la ciudadanía.

La apuesta contrahegemónica en este sentido es por un debate democrático mucho más complejo que toque las particularidades político-sociales de los grupos, y que, a su vez, pueda generar una mayor articulación en los espacios entre-culturas. No se trata pues, de un fetichismo sobre la "culturalización" de la política, sino una verdadera democracia en tanto plural e inclusiva. Constituir el sujeto democrático implica darle a éste el reconocimiento y permitir su articulación con los otros, que tienen la misma exigencia por el reconocimiento y por su autoafirmación política y colectiva.

Es importante resaltar en este punto el sentido y la práctica de la otredad también como parte de esa responsabilidad cívica en un nuevo contexto democrático subalterno. Esta praxis de otredad es la entrada al otro como sujeto humano, pero, además, resalta los valores del respeto y solidaridad en esa correlación de mundos, la determinación del espacio, lo propio y lo ajeno como punto de partida para poder normativizar la convivencia colectiva. He aquí, parte del sentido de la democracia subalterna, partiendo del reclamo a una participación política como derecho público y donde el diálogo con el otro es la regla de oro de la argumentación y el consenso.

Desde este punto de vista, el planteamiento contrahegemónico fundamenta que en el escenario político se puedan desarrollar unas dinámicas de encuentros donde la diversidad de las experiencias y saberes de los diferentes mundos culturales puedan priorizar la resolución de las problemáticas, incógnitas y reflexiones que engloben ese escenario. Así, digamos, se pudiera desde la labor pública reestructurar el concepto de participación y democracia desde la perspectiva del encuentro y reconocimiento con el otro. Los encuentros políticos y dialógicos con el otro en el espacio público suponen una praxis política como una comunidad de vida, y una concepción de la práctica del poder como una reconstrucción continua de la experiencia vivida.

Se propone una praxis política que no se acopla con la concepción autoritaria del poder y la democracia, por el contrario, se termina resumiendo esta perspectiva de praxis sub-alterna de la política en un espacio público y democrático de experiencias, de diálogos que permiten la comprensión y el sentir del otro como parte de la conformación política y ciudadana del sujeto, de imbuir desde la participación y la narración de las realidades culturales la conciencia de otredad y de una visión de justicia social desde la alteridad.

4. EL SUJETO DE PRAXIS INTERCULTURAL: UNA NUEVA CIUDADANÍA Y UNA NUEVA PRÁCTICA DEL PODER.

La praxis intercultural busca dar cabida a las "razones de otros" partiendo desde la validación del contextualismo teórico y hermenéutico de los espacios donde se generan las prácticas sociales, a su vez, los sujetos bajo ésta práctica, elaboran un sistema correlativo de conceptos con el que captan y fijan el aspecto fenoménico de la realidad, obteniendo de este modo que no se desvincule la razón teórica de la razón práctica porque es a partir de allí que se reconocen los diferentes niveles de reflexión que se generan y elaboran a través de la experiencia de lo humano y las tensiones de la cotidianidad.

El desafío de la particularidad y la autenticidad en los modos de pensar y actuar que propone la praxis intercultural está sustancialmente opuesto con la propuesta de la racionalidad instrumental de la modernidad-eurocentrista que presenta al método y al mercado como práctica garantizadora de la normalidad universal, dejando escapar lo real-social y las experiencias de los sujetos que han de convertirse en sus dinámicas sociales, costumbres y vivencias.

De la urgencia por dar respuesta a lo que la tendencia eurocéntrica no tiene contestación, surge la necesidad de la conformación de un sujeto ciudadano que está determinado por la ética pública construida desde las subjetividades. Esta propuesta implica una democratización real del Estado y fundar una nueva coyuntura que de paso a escenarios donde la formación ciudadana del sujeto sea el punto de partida para promover su praxis subjetiva y la consolidación de una ciudadanía activa que tiene

autoconciencia de participación pública y reconocimiento a la diferencia(otredad), rescindiendo del concepto clásico de ciudadanía que prioriza el pensamiento único y totalitario.

La constitución de un sujeto de praxis intercultural como parte de su misma autoconciencia pasa por afirmar también que esto podrá ser posible si su visión crítica entorno al sistema globalizado se afianza. Este juicio se interiorizará a medida que los sujetos en tanto humanos y en contra del devasto causado por el sistema capitalista mundial, exijan su derecho al "vivir bien". De manera que, tal constitución entonces irá realizándose hacia la afirmación teórica de un sujeto "histórico-social, plural y diverso".

En el intermedio de esta teoría contrahegemónica la labor ciudadana interviene como el proceso donde la relación de subjetividades y las experiencias dialógicas entre sí, situará una nueva ética pública, estableciendo un universo de encuentros discursivos donde cada contexto cultural es un mundo específico que comparte y coexiste con las otras realidades. De acá que se afirme que el sujeto que está en esa escena ciudadana es sujeto que piensa, es hombre que vive, y que por tanto tiene conocimiento. Se trata pues, de una ciudadanía entendida como praxis del discurso, y éste último, entendido como la capacidad del sujeto de organizar el pensamiento.

En este proceso de reconocimiento a las identidades, la alternativa intercultural orientada a los discursos éticos en la convivencia política suscita la coexistencia entre culturas, referencia que sirve para asumir que ese diálogo intercultural se establece, a su vez, como lugar constituido por subjetividades. Se trata pues, de un espacio en el que el sujeto asume una postura para habitar con sus referencias identitarias en relación y en convivencias con los otros. En esta praxis comunicativa del encuentro con el otro, las subjetividades se descubren en un espacio de libertad definido por la alteridad, donde el discurso tiende a establecerse desde las referencias culturales de los sujetos que están en acción dialógica.

Esta idea de asumir la subjetividad desde la diferencia y la apuesta por los diálogos interdiscursivos supone una perspectiva ética del convivir

que conecta los diferentes contextos históricos-culturales y los transforma en el modo de vida de un sujeto, de pueblos y culturas. Se apunta a una ética intercultural que se forma a partir de la comprensión de que en los contextos hay una cierta dinámica de valores que a partir de su relación con sus orígenes pudiera universalizarse de manera que se permita la convivencia, el reconocimiento, la diferencia y la alteridad de los sujetos en clave dialógica.

Dicha propuesta de ciudadanía debe dar forma a un espacio que propicie dialogo intersubjetivo, es decir, un encuentro de subjetividades donde se posibilite la autoconciencia de ser y el ser con otros. De acá la pertinencia de la ética intercultural. Se presenta de esta manera al otro como sujeto, desde su experiencia, historia y entorno con otros. Este escenario se presta de alguna manera para una visión de mundo que estará ciertamente dictaminada por el reconocimiento y la convivencia con las otras subjetividades, ya asimiladas como intersubjetivas, en definitiva, una perspectiva intercultural del mundo.

Para que esa perspectiva intercultural sea tal, la alteridad presente en el espacio público ciudadano, es decir, el conjunto de pluralidades, no puede ser asumido por ninguna fuerza dominadora y universalizadora pues el diálogo como praxis comunicativa debe permitir en las relaciones intersubjetivas la exposición y el valor del situado histórico y cultural de cada sujeto, en esta ocasión, pensante y por ende con conocimiento.

Lo que a principio de este apartado se le denominó la conformación de un sujeto-ciudadano, entendiéndolo a partir de una ciudadanía en clave intercultural y situados en un contexto donde la política y el poder pasar por el proceso de subjetivar la participación y establecer el diálogo con miras al reconocimiento, es pertinente comentar que esta idea de ciudadanía es un proceso de participación activa en lo que se refiere a la comunidad política, por ende, el proyecto intercultural debe asumir que toda transformación social debe contar con la ciudadanía activa para su elaboración.

En relación con estas ideas, debe afirmarse que el sujeto de praxis intercultural está orientado a ciudadanías con autoconciencia democrática, es por ello que la política del encuentro con el otro rompe con la racionalidad moderna que busca el pensamiento único y hace práctico

los diálogos emancipadores en miras a un nuevo proyecto de construcción de roles políticos en la ciudadanía.

Esta ciudadanía que se ha planteado, su práctica del poder y ética pública, no debe asumirse sólo como una pura demanda de derechos, estos planteamientos sobre subjetivar la política, y educar interculturalmente para el otro derivan en el ejercicio de una sociedad que busca, desde su participación activa, la inserción en la conformación de un proceso social que está ligado a las tradiciones culturales, a la construcción de subjetividades y a la pluralidad de normas que desde cada diversidad cultural se propone.

En el mismo orden de ideas, y de acuerdo con el estudio realizado, puede concluirse temporalmente que la concepción de un sujeto constituido desde América Latina debe fundamentar el proceso de reconocimiento y comunicación con los otros-iguales que también se identifican desde su praxis discursiva y su ethos singular. De manera que el desafío de la crítica para este sujeto viviente termina siendo el más importante en el medio del debate sobre su consolidación y afirmación. No será posible un sujeto de praxis intercultural si éste desde la autoconciencia no se reafirma en contra de los parámetros de colonización tecno-política, con un discurso emancipador, de reconciliación, de la búsqueda del vivir bien en común, y de su auto-afirmación continua como ser humano en clave corpórea, material y sentimental.

5. REFLEXIONES FINALES

En la actualidad, la humanidad coexiste en medio de un escenario político y económico mundial que es resultado de la consolidación de una revolución científico–técnica que aportó a la globalización de la economía y al fortalecimiento del neoliberalismo como sistema hegemónico mundial (Harnecker, 2014). La sociedad a la que apuesta el sistema económico neoliberal es una comunidad de la información a la que la revolución científica ofrece herramientas tecnológicas de control. Mediante éstos nuevos procesos se permite fundar medios de comunicación masiva que servirán para fines políticos y mercantiles. Las economías del tercer mundo en su dependencia con las grandes potencias se

convierten en el objetivo perfecto para emprender el nuevo desarrollo civilizatorio que estaría subordinado a los avances tecnológicos y, en consecuencia, a la manipulación y el control del pensamiento que éstos ejercen sobre la humanidad.

Por lo antes expuesto, se afirma sobre la exigencia desde el pensamiento crítico, de una teoría contrahegemónica que sitúe las tensiones sobre la dificultad contemporánea del ejercicio liberal y colonial del poder, y, en consecuencia, proponer una nueva movilidad política que priorice la participación del sujeto por encima de la preservación del mercado, es decir, una democracia sub-alterna. En ese sentido, se reflexiona sobre la formación de un sujeto que asuma su rol desde una praxis intercultural que funda una nueva ciudadanía basada en el reconocimiento a la diferencia, la escucha, el diálogo y el reconocimiento. Es un actor político que, al concientizar que el espacio político debe construirse desde las experiencias dialógicas con los encuentros discursivos de diversos sujetos, formará una nueva ética pública sin fuerzas dominadoras ni universalistas.

Comprender de manera crítica los planteamientos realizados en esta investigación debe ubicarse en la perspectiva del pensamiento sub- alterno, emancipador y contra-hegemónico. Es desde esa acera del pensamiento liberador latinoamericano que podría comenzarse a trazar algunas líneas que desemboquen en la plenitud de respeto por los Otros. Pensar la política contrahegemónica es expandir, ensanchar otras posibilidades de democracias reales participativas tan necesarias para los actuales tiempos, considerando siempre, eso sí, el papel fundamental que juega la liberación de la palabra dentro del desarrollo de la praxis intercultural para un nuevo proyecto de la construcción de una política realmente participativa.

La investigación puede entenderse como una pretensión democrática por no suprimir las condiciones de vida ante las estructuras de las lógicas racionales de la formalidad. Dicho de otra forma, se trata de que la construcción y el respeto de los procesos discursivos de la argumentación en la esfera de la política pública, signifique la ampliación de la interlocución entre actores y sujetos de vida que coexisten bajo diversas prácticas y cambios sociales.

6. REFERENCIAS

Bautista, J.J. (2015). *¿Qué significa pensar desde América Latina*? Ministerio del Poder Popular para la Cultura. Caracas.

Harnecker, M. (2014). *Un mundo a construir*. Ministerio del Poder Popular para la Cultura. Caracas.

Márquez-Fernández, Á. y Díaz, Z. (2018). El rol emancipador de la episteme política intercultural en América Latina. *Encuentros. Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*., (07), pp.11-40 http://encuentros.unermb.web.ve/index.php/encuentros/article/view/5

Márquez-Fernández, Á. (2012). "Alternativas epistemológicas para las ciencias sociales desde el Sur". En: *Revista de Filosofía.* N°70. Universidad del Zulia. pp. 83-97

Thwaites, M. (2012). *El Estado en América Latina. Continuidades y rupturas.* CLACSO. Santiago de Chile.