COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Innovación y reflexión en las artes: conexiones entre prácticas artísticas, educación y cultura

Coords.
Miguel Ranilla Rodríguez
Amaia Salazar Rodríguez

Dykinson, S.L.

INNOVACIÓN Y REFLEXIÓN EN LAS ARTES: CONEXIONES ENTRE PRÁCTICAS ARTÍSTICAS, EDUCACIÓN Y CULTURA

COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

INNOVACIÓN Y REFLEXIÓN EN LAS ARTES: CONEXIONES ENTRE PRÁCTICAS ARTÍSTICAS, EDUCACIÓN Y CULTURA

Coords.

MIGUEL RANILLA RODRÍGUEZ
AMAIA SALAZAR RODRÍGUEZ

Dykinson, S.L.
2025

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.

INNOVACIÓN Y REFLEXIÓN EN LAS ARTES: CONEXIONES ENTRE PRÁCTICAS ARTÍSTICAS, EDUCACIÓN Y CULTURA

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez
© de los textos: los autores
© de la presente edición: Dykinson S.L.
Madrid 2025

N.º 247 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2025
ISBN: 978-84-1070-826-6

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.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN. INNOVACIÓN Y REFLEXIÓN EN LAS ARTES: CONEXIONES ENTRE PRÁCTICAS ARTÍSTICAS, EDUCACIÓN Y CULTURA 13
MIGUEL RANILLA RODRÍGUEZ
AMAIA SALAZAR RODRÍGUEZ

SECCION I.
VISUALIDADES EN EXPANSIÓN. INVESTIGACIÓN, CREACIÓN Y TECNOLOGÍA EN LAS ARTES

CAPÍTULO 1. LA HUELLA COMO SIGNO TEMPORAL EN EL ARTE CONTEMPORÁNEO: EL DESEO DE RETENER UNA AUSENCIA 16
MARINA NAVARRO REINA

CAPÍTULO 2. PROYECTO UKIYO: EXPLORANDO EL IMPACTO DE LOS PROCESOS ARTÍSTICO-CREATIVOS EN EL BIENESTAR EMOCIONAL DEL ESTUDIANTADO DE BELLAS ARTES 28
LORENA LÓPEZ MÉNDEZ
CHARLES RODRGUES DA SILVA

CAPÍTULO 3. ARTE, CINE Y CULTURA POP: INTERTEXTUALIDAD EN EUPHORIA (HBO, 2019-) DESDE LA HISTORIA DEL ARTE 52
MARÍA ISABEL PÉREZ-RUFÍ
ÁGUEDA MARÍA VALVERDE-MAESTRE
JOSÉ PATRICIO PÉREZ-RUFÍ

CAPÍTULO 4. EL RETORNO DEL HACER ARTESANAL EN EL ARTE CONTEMPORÁNEO: HACIA UNA RECUPERACIÓN DE LA ESPERA 69
MARINA NAVARRO REINA

CAPÍTULO 5. LA REVELACIÓN DE LA IMAGEN EN LA VÍDEO INSTALACIÓN ¿DÓNDE CAYÓ? 80
JAVIER ARTERO FLORES
CANDELA MORA FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 6. PALABRA E IMAGEN: LA FOTOGRAFÍA EXPANDIDA COMO CAMINO PARA ABORDAR EL SUFRIMIENTO 93
MONICA DESIRÉE SÁNCHEZ-ARANEGUI
GLORIA INÉS OCAMPO RAMÍREZ

CAPÍTULO 7. HABITAR FUERA DEL HÁBITO. UN ESTUDIO SOBRE ADAPTACIONES AL ESPACIO 111
CANDELA MORA FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 8. EL IMPACTO DEL CARNISMO EN NUESTRAS RELACIONES CON LOS ANIMALES Y EL PLANETA. UN ESTUDIO DESDE LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS 124
MARÍA DEL MAR ALCALÁ ANDÚJAR
ALFONSO DEL RÍO ALMAGRO
OIHANA CORDERO RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 9. MURMULLO, GOLPE Y ENCUENTROS. UNA CONVERSACIÓN DE COLOR EN PINTURA 143
HELENA MARQUÉS PEDRAZA

CAPÍTULO 10. BEYOND THE CANVAS: WHY ART MARKET EDUCATION MATTERS 160
ISABEL CAUSADIAS DOMINGO

CAPÍTULO 11. EL CUERPO SIN ÓRGANOS DESDE UNA PERSPECTIVA PICTÓRICA 179
ROCÍO IANNONE

CAPÍTULO 12. FANTASÍA Y POSIBILIDAD: EL ARTE DE ROGER DEAN Y SU IMPLICACIÓN CON EL ROCK PROGRESIVO 201
JAVIER ÁLVAREZ PEREA
CELIA S. MORGADO
MIGUEL GUTIÉRREZ-VILLARRUBIA

CAPÍTULO 13. EL TIEMPO COMO ATRIBUTO CONTEMPORÁNEO EN «UNTITLED (PERFECT LOVERS)» DE FELIX GONZALEZ-TORRES 223
MIGUEL GUTIÉRREZ-VILLARRUBIA
CELIA S. MORGADO
JAVIER ÁLVAREZ PEREA

CAPÍTULO 14. ABSTRACCIÓN Y RUPTURA: NUEVAS FORMAS DE PINTURA EN LA COREA DEL SUR DE POSGUERRA 236
BÁRBARA SARMENTERA VÁZQUEZ

CAPÍTULO 15. ANALYSIS OF GENERATIVE AI APPLICATIONS FOR JEWELLERY DESIGN BASED ON THE ENDEMIC FLORA OF THE SIERRA NEVADA 253
ANA M. MINGORANCE-PAREDES
FRANCISCO CABALLERO-RODRÍGUEZ
ANA GARCÍA-LÓPEZ

CAPÍTULO 16. PRIMERAS APROXIMACIONES DE LA INFLUENCIA DEL DISEÑO GRÁFICO SENSORIAL Y SU REPERCUSIÓN EN EL USUARIO 277
ESTIFEN TEDEJO RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 17. ANÁLISIS DEL MARKETING DE PORTADAS Y PUBLICIDAD DE VIDEOJUEGOS DESDE UNA PERSPECTIVA PARATRADUCTORA 295
LUIS GUTIÉRREZ TAMUREJO
VERÓNICA RUFO BAENA

CAPÍTULO 18. EVALUACIÓN PARTICIPATIVA VISUAL DESDE LA INNOVACIÓN SOCIAL EN DISEÑO: COMPILACIÓN Y ANÁLISIS DE HERRAMIENTAS 312
ALICIA EVA MORALES PEREYRA-GARCÍA
CARLOS JIMÉNEZ MARTÍNEZ
SHEILA MARÍA SÁNCHEZ MARTEL

CAPÍTULO 19. PARALELISMOS ENTRE LA CREACIÓN DE VIDEOJUEGOS Y LA CREACIÓN DE FALLAS: UNA EVOLUCIÓN ARTESANA 336
PATRICIA ISABEL SANTATERESA-BERNAT
JORGE MARTÍNEZ RUIZ

CAPÍTULO 20. EL PAPEL DEL DISEÑO EN LA CREACIÓN Y GESTIÓN PÚBLICA DE MARCAS DESTINO: CASO DE ESTUDIO EN LA ISLA DE TENERIFE 353
HARIDIAN DÍAZ MESA

CAPÍTULO 21. LA IMAGEN ESPECTRAL Y ETERNA: UN DESEO CONSTANTE DESDE LA CÁMARA OSCURA HASTA LA ERA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL 368
MARTA PIÑOL LLORET

CAPÍTULO 22. FESTIVALES DE MÚSICA ELECTRÓNICA: PERFORMANCE ENTRE CUERPOS HUMANOS Y TECNOLÓGICOS ... 385
CITLALY AGUILAR CAMPOS

CAPÍTULO 23. PROMPTS CREATIVOS E INTERDISCIPLINARIOS: INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES 406
VIRGINIA PUERTOLLANO GALÁN

CAPÍTULO 24. EL IMPACTO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL MODELADO 3D. EFICIENCIA, CREATIVIDAD Y DESAFÍOS ÉTICOS 427
VIRGINIA PUERTOLLANO GALÁN

CAPÍTULO 25. PRÁCTICAS ARTÍSTICAS Y AFECTIVAS PARA REGENERAR VÍNCULOS ROTOS Y RECONECTAR EL AFUERA Y EL ADENTRO DE LA COMUNIDAD 448
MARÍA ANGULO AGUADO
JAVIER ALBAR MANSOA

CAPÍTULO 26. VISIÓN POR ORDENADOR EN LA HISTORIA DEL ARTE: RETOS Y POTENCIAL 468
MEI-HSIN CHEN

CAPÍTULO 27. LA INDUMENTARIA COMO LENGUAJE ARTÍSTICO: ANÁLISIS CRÍTICO DE LA MODA CONTEMPORÁNEA 488
MANUEL OLARTE GARCÍA

CAPÍTULO 28. FACE CONTROL: NARRATIVAS SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD TECNOLÓGICA..... 507
ESPERANZA COBO ARNAL

CAPÍTULO 29. ANÁLISIS DE LAS RELACIONES PARASOCIALES EN EL BINOMIO FANDOM-CELEBRIDAD DESDE LA SEMIÓTICA EN EL ARTE.527
DAFNE A. ESTRADA CASTILLA

CAPÍTULO 30. LA CONSERVACIÓN ACTIVA DEL PATRIMONIO CULTURAL ASTURIANO: UN ENFOQUE COMPARATIVO A TRAVÉS DEL DENGUE 538
CARLOTA RODRÍGUEZ VIVAR
MARINA BARGÓN GARCÍA

CAPÍTULO 31. ARTE Y ODS: ANÁLISIS DE LA SENSIBILIZACIÓN Y APLICACIÓN DE LOS ODS ENTRE EL PROFESORADO DEL MÁSTER EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN INSTITUCIONES SOCIALES Y CULTURALES 555
BEGOÑA YÁÑEZ-MARTÍNEZ

CAPÍTULO 32. MUJERES EN LA ANIMACIÓN: DESAFÍOS Y LOGROS EN LA INDUSTRIA DEL DIBUJO..... 574
CARMEN PÉREZ GONZÁLEZ
LUIS MAYO VEGA
JAVIER ALBAR MANSOA

SECCIÓN II.
EDUCACIÓN, ARTES Y TERRITORIO. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y CULTURALES EN TRANSFORMACIÓN

CAPÍTULO 33. REVISIÓN DE LAS ARTES PLÁSTICAS MEDIANTE EL USO DE LA FABRICACIÓN DIGITAL 587
CLAUDIA PEINADO CRUZ
FABRICIO SANTOS ARIAS

CAPÍTULO 34. INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA LA PRESERVACIÓN DEL PATRIMONIO: TÉCNICAS DIGITALES Y TRADICIONALES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA 606
ANA CARRASCO HUERTAS
ANA ISABEL CALERO CASTILLO
EVA VIVAR GARCÍA
ALBERTO MARTÍNEZ RAMÍREZ

CAPÍTULO 35. EL DIBUJO EN LA FORMACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA: ENTRE LO ANALÓGICO Y LO DIGITAL, UNA PROPUESTA EDUCATIVA 628
EVA SANTÍN ÁLVAREZ

CAPÍTULO 36. DISOÑAR EN EL AULA: EL USO DEL DISEÑO ESPECULATIVO COMO HERRAMIENTA EN LAS ENSEÑANZAS DE DISEÑO 647
DANIEL RODRÍGUEZ PALACIOS
ESTHER CAMPOS SERRULLA

CAPÍTULO 37. DEL RAZONAMIENTO ANALÍTICO AL FOMENTO DE LA CREATIVIDAD MUSICAL: NUEVAS PERSPECTIVAS PARA LA INTEGRACIÓN DE RECURSOS TECNOLÓGICOS EN EL AULA DE MÚSICA 662
JAVIER MERCHÁN SÁNCHEZ-JARA
SARA GONZÁLEZ GUTIÉRREZ
BOHDAN SYROYID SYROYID

CAPÍTULO 38. LA MOTIVACIÓN EN JUEGO. DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA A PARTIR DE METODOLOGÍAS LÚDICAS 682
ESTEFANÍA SANZ LOBO

CAPÍTULO 39. MÁS ALLÁ DE LA PELÍCULA: FACTORES EXTERNOS EN LA CREACIÓN DE LOS PROTAGONISTAS DEL CINE CLÁSICO DE HOLLYWOOD 700
TRINIDAD MEDINA-MUÑOZ
MARÍA ISABEL PÉREZ-RUFÍ
ÁGUEDA MARÍA VALVERDE-MAESTRE
JOSÉ PATRICIO PÉREZ-RUFÍ

CAPÍTULO 40. DELIMITACIÓN TEMPORAL DE LA IMAGEN SUBLIMINAL EN EL MEDIO CINEMATOGRÁFICO 719
JAVIER SANZ-AZNAR
JUAN JOSÉ CABALLERO-MOLINA

CAPÍTULO 41. LA HERIDA VISIBLE ANTE EL SILENCIO DE DIOS. LA RAÍZ ÉTICA DE LA OBRA FÍLMICA DE INGMAR BERGMAN 742
CARLOTA GÓMEZ HERRERA

CAPITULO 42. FUNCIONES PARATEXTUALES DE LOS TÍTULOS DE CRÉDITO CINEMATOGRÁFICOS: *GREASE* (1978) 761
MÓNICA MARÍA MARTÍNEZ SARIEGO

CAPÍTULO 43. ¿CÓMO EVALUAR LA IMPROVISACIÓN MUSICAL? UNA PROPUESTA PARA EL GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA 793
JOSÉ MARÍA PEÑALVER VILAR

CAPÍTULO 44. MILTON GLASER (1929-2020). LA ILUSTRACIÓN Y EL DISEÑO GRÁFICO AL SERVICIO DE LA INDUSTRIA MUSICAL ... 812
MIKEL BILBAO SALSIDUA
CAPÍTULO 45. USO DEL CHATGPT EN LA ENSEÑANZA MUSICAL SUPERIOR .831
MANUEL TIZÓN DÍAZ
AMALIA GUERRERO ROCHA
CAPÍTULO 46. TRADICIÓN, ACADEMIA Y MODERNIDAD: EL CASO DE LA GAITA EN ASTURIAS ... 847
FRANCISCO LÓPEZ DELGADO
CAPÍTULO 47. EL SAXOFÓN EN EL TEATRO LÍRICO ESPAÑOL CONTEMPORÁNEO: *ROSA, LA PANTALONERA* (1939), *RÓBAME ESTA NOCHE* (1947) Y ¡A LA HABANA ME VOY! (1948) ... 865
REBECA SAN JOSÉ GIL
CAPÍTULO 48. UNA ÓPERA PROFÉTICA Y VISIONARIA. *SELENE* DE TOMÁS MARCO ... 887
JULIA Mª MARTÍNEZ-LOMBÓ TESTA
CAPÍTULO 49. DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL A LA IGNORANCIA AUTOMATIZADA: UNA REVISIÓN CRÍTICA DE CHATGPT 4 Y SUS LIMITACIONES EN LA DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA (6 A 12 AÑOS) ... 905
BOHDAN SYROYID SYROYID
JAVIER FÉLIX MERCHÁN SÁNCHEZ-JARA
SARA GONZÁLEZ GUTIÉRREZ
CAPÍTULO 50. EL REPERTORIO INFANTIL DEL CANCIONERO LEONÉS DE MIGUEL MANZANO COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA MUSICAL EN PRIMARIA ... 924
PABLO ALONSO-DIEZ
DAVID FRANCO-CASTELLANOS
CAPÍTULO 51. APRENDIZAJE ENOLÓGICO INMERSIVO: ESTUDIO DE LAS SINERGIAS DIDÁCTICAS ENTRE LOS MUSEOS DEL VINO Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE HOSTELERÍA Y TURISMO ... 958
VICTORIA EUGENIA LAMAS ÁLVAREZ
HORTENSIA LÓPEZ MARTÍNEZ
CAPÍTULO 52. TIFLOTECNOLOGÍA COMO HERRAMIENTA DE APOYO A LA INCLUSIÓN DE PERSONAS CON CEGUERA: DISEÑO DE EXPERIENCIA PARA MUSEOS ... 977
JORGE OMAR CHAVARRÍA FERNÁNDEZ
SILVIA HUSTED RAMOS
GLORIA OLIVIA RODRÍGUEZ GARAY
CAPÍTULO 53. ARQUITECTURA, MUSEOS E INSTALACIONES. NUEVOS RECLAMOS ARTÍSTICOS PARA LA CIUDAD POSMODERNA ... 1000
LOURDES ROYO-NARANJO
DEBORAH FERNÁNDEZ-LEÓN

CAPÍTULO 54. ATMÓSFERAS EN EL ARTE CONTEMPORÁNEO Y EXPLORACIÓN SENSORIAL DE LA ARQUITECTURA: MONASTERIO DE SANTA MARÍA DE LAS CUEVAS (SEVILLA)..... 1016
DEBORAH FERNÁNDEZ-LEÓN
LOURDES ROYO-NARANJO

CAPÍTULO 55. VULNERABILIDAD MATERIAL. ENTRE EL TACTO Y LA HERIDA..... 1031
NEREA ARROJERÍA

CAPÍTULO 56. COLECCIONES FOTOGRÁFICAS PARA EL ESTUDIO DEL PATRIMONIO BURGALÉS (1840-1940)..... 1050
JUAN ESCORIAL ESGUEVA

CAPÍTULO 57. HEARING VOICES CAFÉ DE DORA GARCÍA. ARTIVISMO, ENCUENTROS Y DIÁLOGO ENTRE LA CREACIÓN ARTÍSTICA Y LOS DERECHOS CIVILES 1066
LAURA MIER VALERÓN

CAPÍTULO 58. ARTE URBANO PICTÓRICO, ESPACIOS PÚBLICOS PATRIMONIALES Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA: EL MURAL EL CORAZÓN DE LA MERCED Y LA HUMANIZACIÓN DE UN ESPACIO ARQUITECTÓNICO FUNCIONALISTA..... 1088
SERGIO URIEL SALGADO VARGAS
JOSÉ ANTONIO GARCÍA AYALA

CAPÍTULO 59. HACIA UNA A/R/TOGRAFÍA POPULAR: UNA EXPLORACIÓN DE LO ORGÁNICO EN LOS PROCESOS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMUNITARIA EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO. UN ABORDAJE DESDE LA A/R/TOGRAFÍA SOCIAL . 1106
VERÓNICA PIEDRAHÍTA AMAYA
JOHAN SEBASTIÁN PABÓN AGUDELO

CAPÍTULO 60. NUEVOS RECURSOS ARTÍSTICOS SOSTENIBLES Y ECONÓMICOS ADAPTADOS A NIVELES COGNITIVOS PARA MUJERES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL..... 1128
ARIADNA MARTÍNEZ GIMÉNEZ
LORENA LÓPEZ MÉNDEZ

CAPÍTULO 61. LA IMPORTANCIA DE LA UTILIZACIÓN DE RECURSOS PROPIOS DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA COMO ESTRATEGIA PARA FAVORECER EL DESARROLLO PSICOMOTOR INFANTIL 1145
MAITE VENEROS GARCÍA

CAPÍTULO 62. MEMORIA DEMOCRÁTICA A TRAVÉS DE LAS ARTES PARTICIPATIVAS. 1161
LUCÍA GÓMEZ SOLER

INNOVACIÓN Y REFLEXIÓN EN LAS ARTES: CONEXIONES ENTRE PRÁCTICAS ARTÍSTICAS, EDUCACIÓN Y CULTURA

El presente libro, *Innovación y Reflexión en las Artes: Conexiones entre Prácticas Artísticas, Educación y Cultura*, ofrece un recorrido interdisciplinar que explora las múltiples intersecciones entre el arte, la educación y la cultura contemporánea. A través de una selección de capítulos que abordan desde la creación artística hasta la pedagogía innovadora, esta obra proporciona un espacio de análisis y discusión sobre los vínculos existentes entre la investigación artística y las transformaciones socioculturales actuales.

Las contribuciones reunidas en este volumen examinan diversas manifestaciones de la práctica artística en relación con el tiempo, la materialidad y la tecnología. Desde la exploración del rastro y la huella en el arte contemporáneo hasta el retorno de lo artesanal en el contexto posmoderno, los textos aquí recopilados ofrecen un análisis crítico sobre la evolución de las prácticas creativas y sus implicaciones filosóficas y estéticas. De igual modo, el cine, la fotografía y la videoinstalación emergen como ejes de reflexión en torno a la memoria, la intertextualidad y la construcción de la imagen en la era digital.

La educación artística ocupa también un lugar central en este libro, con un conjunto de estudios que exploran metodologías innovadoras para la enseñanza del arte en diversos niveles y contextos. Se abordan experiencias de aprendizaje especulativo, el uso del diseño como herramienta pedagógica, y el impacto de la inteligencia artificial en la formación artística y musical. En esta línea, se presentan análisis sobre el papel del arte en la inclusión social, la discapacidad, la sostenibilidad y la educación patrimonial, reafirmando el potencial transformador del arte en la sociedad.

El diálogo entre arte y tecnología también se hace presente en esta obra, con estudios que examinan el impacto de la inteligencia artificial en el diseño, la generación de imágenes y la conservación del patrimonio. Se exploran también nuevos modelos de evaluación en la educación musical, la intersección entre videojuegos y diseño, y las narrativas digitales emergentes en la construcción de identidades culturales y artísticas.

Finalmente, el libro se cierra con un conjunto de estudios que analizan la relación del arte con la memoria, la participación ciudadana y la exploración sensorial en la arquitectura y el espacio urbano. A través de una mirada crítica y multidisciplinar, esta recopilación de textos invita a reflexionar sobre cómo el arte contemporáneo sigue siendo un espacio de experimentación, resistencia y conexión con las realidades sociales y culturales de nuestro tiempo.

Con esta diversidad de perspectivas y enfoques, *Innovación y Reflexión en las Artes* se posiciona como una obra fundamental para investigadores, docentes, creadores y estudiantes que deseen profundizar en la interrelación entre arte, educación y sociedad en la contemporaneidad.

Miguel Ranilla Rodríguez
Amaia Salazar Rodríguez
Coordinadores del libro

SECCION I.

VISUALIDADES EN EXPANSIÓN. INVESTIGACIÓN, CREACIÓN Y TECNOLOGÍA EN LAS ARTES

LA HUELLA COMO SIGNO TEMPORAL EN EL ARTE CONTEMPORÁNEO: EL DESEO DE RETENER UNA AUSENCIA

MARINA NAVARRO REINA
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo parte del interés por la dualidad entre presencia/ausencia en el espacio arquitectónico y va dirigido a la idea de la huella como signo temporal y a sus posibilidades como signo expresivo dentro del Arte Contemporáneo. La idea de huella contiene una clara dicotomía que es la que sirve de punto de partida y deambula por todo este escrito: el ocultamiento y la revelación. Este juego entre la presencia y la ausencia, de ocultar a la vez que se revela, genera una especie de misterio que nos hace preguntarnos ¿qué es? o ¿qué había? Esto ocurre porque la huella trae consigo un carácter indicial, señala que algo está pasando ahí, y ese algo es lo que nos hace pararnos a observar. En este estudio se examina cómo varios artistas contemporáneos construyen, a través de sus respectivas disciplinas, un diálogo en el que la ausencia se materializa a través de una presencia simbólica, utilizando técnicas que oscilan entre la pintura, la instalación, la fotografía y la escultura.

1.1. DEL MITO A LA CONTEMPORANEIDAD

> AUSENCIA**.** Todo episodio de lenguaje que pone en escena la ausencia del objeto amado — sean cual fueren la causa y la duración — y tiende a transformar esta ausencia en prueba de abandono. (Barthes, 2011)

En los relatos que nos llegan desde la tradición clásica, el discurso de la ausencia lo pronuncia una mujer. Ella es la que da forma a la ausencia, la que elabora la ficción, pues tiene el tiempo para ello, el tiempo de espera al ser amado. Penélope se podría considerar el ejemplo más

claro dentro de la literatura occidental. Ella teje y desteje el tiempo a través de la elaboración de su manto, dejando su vida en suspenso hasta la vuelta de Ulises. Plinio el Viejo en el mito sobre el origen de la pintura presente en *Historia Natural* (77 d.C.) cuenta la historia de Kora una mujer de Corinto, hija del artesano Butades. La joven enamorada descubre la última noche antes de que su amante se marche a la guerra, que la luz proyectada por una vela plasmaba su sombra y trazó entonces su silueta sobre la pared. Con este grafismo consiguió fijar a su amante para después ser transformado a manos de su padre, a través del modelado en arcilla y el posterior horneado, en una percepción tangible. De esta forma hizo su recuerdo permanente.

Esta idea de hacer tangible el recuerdo, se ha seguido desarrollando a lo largo de los años desde múltiples propuestas artísticas hasta llegar a la era contemporánea. Un ejemplo de ello se concibe con el proyecto *El estudio de la calle bolsa* (2021) de la artista Carmen Laffón. La intención de la artista era conservar la memoria de su estudio antes de que fuera derruido. Para ello realiza varias piezas en la que se combina las técnicas de dibujo, pintura y escultura. A través del medio pictórico crea obras con las que representa la ventana y las vistas desde el que fue su hogar, así como esculturas de los objetos que se encontraban en él, realizadas con diversas técnicas de reproducción como el vaciado de moldes. Con este conjunto de obras consigue recrear un ambiente íntimo, el espacio del estudio (que al fin y al cabo es de forma metafórica una prolongación del cuerpo y la obra del artista), a través de una silenciosa escenografía de la que hace participe al espectador, ya que no basta con contemplarlo, sino que lo invita a adentrarse en él, para que recorra todos sus rincones. De esta forma juega con la memoria y el lugar creando un recinto de nuevo habitado.

Pongamos el foco en María Zambrano, en concreto en su obra *En algunos lugares de pintura* (2012) en la que reflexiona sobre el espacio vacío a través del concepto de belleza. La autora no toma este vacío como una carencia, sino como un espacio que la belleza necesita para existir. En esta experiencia que se experimenta con lo bello, algo se vacía, deja un eco, un polvo, como si aquello que era tangible y concreto no

desapareciera del todo y pudiera seguir mostrando su esplendor. En cierta forma, se hace presente, latente, adopta un cuerpo. Un cuerpo formado de recuerdos, de misterio. En esta paradoja de presencia y ausencia la belleza se eleva a lo que la autora llama "su espacio sacro" un lugar eterno, dejándonos a cambio en lo terrenal una manifestación en forma de rastros de aquello que un día fue.

> La belleza hace el vacío - lo crea-, tal como si esa faz que todo adquiere cuando está bañado por ella desde una lejana nada y a ella hubiere de volver, dejando la ceniza de su rostro a la condición terrestre, a ese ser que de la belleza participa. Y que le pide un cuerpo, su trasunto, del que, por una especie de misericordia le deja a veces el rastro: polvo o ceniza. Y en vez de la nada, un vacío cualitativo sellado y puro a la vez, sombra de la faz de la belleza cuando parte. Mas la belleza que crea ese vacío lo hace suyo luego pues que le pertenece es su aureola, su espacio sacro donde queda intangible. (Zambrano, 2012, p.286).

Esos rastros en los casos artísticos que se plantean nacen de la necesidad de retener la partida o la pérdida llevando así al impulso representativo. En este escrito se analizan las obras de cuatro artistas plásticos contemporáneos: Rudolf Stingel, Ulla von Brandenburg, Sophie Calle y Rachel Whiteread. Desde diferentes ámbitos artísticos, todos ellos trabajan con el concepto de ausencia y de vacío, quedando patente en sus piezas con una gran carga simbólica y formal.

2. DESARROLLO

2.1. Desde la pintura: Rudolf Stingel

El trabajo de Stingel involucra al público en un diálogo sobre la percepción del arte, utilizando la pintura con un alto componente conceptual y las instalaciones para explorar el proceso de creación. En su obra se puede encontrar desde pinturas al óleo trabajadas con gran realismo, hasta la incorporación de materiales como alfombras, aluminio o poliestireno, desafiando de esta manera la noción tradicional de lo que se entiende por pintura. En un sentido conceptual, se puede ver como aborda el tema del tiempo, la memoria y la percepción sirviéndole el diseño ornamental de patrones repetitivos como vehículo para la explotación formal (Gagosian, 2013).

En 2001, en el Museo de Arte Contemporáneo de Trento, Italia, el artista recubrió todas las superficies de una de sus salas con paneles aislantes metálicos con la intención de que el público interviniera en ellos haciendo dibujos e impresiones sobre la superficie. Con esta acción Stingel convierte la obra en un lugar abierto al juego donde ya no solo queda patente la mano del artista, sino el gesto de miles de espectadores. En cierto modo, estas personas dejan su rastro en la obra, lo que lleva a hablar del concepto de huella.

La huella es aquello capaz de mostrarnos a la vez la ambigüedad presencia-ausencia. Por un lado, señala la presencia que se marca sobre la superficie y a su vez para que esta presencia sea huella, ya no tiene que estar presente aquello que hizo la huella, por lo que también es ausencia. El valor que se le da a la obra tiene que ver directamente con la significación y transformación que queda, como una marca irrepetible. Estas huellas pueden aparecer y dar lugar al impulso representativo de múltiples formas desde esa necesidad de dejar constancia de la ausencia. Esto se puede observar desde el discurso literario como se menciona con los casos de Penélope y Kora, hasta con hechos históricos veraces como ocurrió con las sombras humanas impresas en la ciudad de Hiroshima tras su bombardeo. La detonación de la bomba expulsó toda la energía radioactiva que contenía, devastando todo lo que encontraba a su paso ya que este tipo de radiación atravesaba la piel y podía viajar en forma de energía térmica alcanzando más de 5.000 ºC. Debido a esto, cuando se produce el choque contra cualquier objeto, la energía se absorbe de forma inmediata. Al absorberse la energía por completo y no alcanzar aquello que se encuentra tras el objeto, se provoca el efecto de la sombra. La energía de la bomba esclareció así todo aquello que se encontraba por delante, dejando solo del color original los objetos que se encontraban ocultos tras otros. Estos rastros de la catástrofe impregnados en las paredes y los suelos de la ciudad indican la presencia de los cuerpos que ya no están, quedando retratados de por vida (Freire, 2023).

La huella en las obras de Stingel se refleja en las inscripciones que deja el público sobre las superficies. A su vez, en otros proyectos como el que realizó para la Fundación Beyeler en 2019 el artista sustituye los paneles

de aluminios por alfombras sobre las que las personas que visitan la exposición pueden dejar de igual forma su rastro en forma de trazo, entendiendo así la alfombra como una especie de cuadro colectivo.

2.2. Desde la instalación: Ulla von Brandenburg

De Ulla von Brandenburg, se trae hasta aquí la instalación *Une notation de couleur* que realizó en 2018 para el museo Jenisch Vevei ya que en ella la artista se replantea y se cuestiona el hecho expositivo en base a algo que no está presente.

Von Brandenburg en esta obra revisa los códigos del teatro creando instalaciones en las que el color es el protagonista. De esta forma sumerge a los espectadores en lugares suspendidos que se encuentran a medio camino entre la realidad y la ficción. La artista resignifica la cuarta pared, recurriendo con frecuencia a telones y cortinajes que, lejos de establecer una línea divisoria con el espectador, se convierte en cómplice y activador de la pieza, animándolo a participar en la obra y a formar parte de la escena. De esta forma el espectador puede construir su propio relato a través de los fragmentos que componen en el archivo visual de cada estancia. (Cougy, 2019).

El espacio expositivo se transforma por tanto en una especie de gabinete de curiosidades o teatro de sombras, a través de las telas de colores en las que juega con zonas descoloridas, abriendo paso a un discurso melancólico. Estas zonas descoloridas de las cortinas que forman las escenografías muestran las huellas que han podido dejar los cuadros sobre las paredes. Aunque la artista no lo especifique directamente, se puede interpretar que algunas de estas sombras que aparecen en las telas pertenecen a los dibujos que se encuentran apoyados en las paredes que las acompañan en la sala. Estos se integran en la escenografía y transfiguran radicalmente el espacio del museo. Con todos estos recursos la artista consigue colocar al visitante en una situación confusa en las que términos como realidad e ilusión o autenticidad y simulación se confunden. Esto le lleva a cuestionarse lo que significa el propio acto de exponer o de coleccionar a la vez que se plantea cual es el papel que debería desempeñar el museo.

Al estudiar la obra de Von Brandenburg se ha encontrado cierta cercanía formal con la instalación *À partir de là* de Daniel Buren, dirigida en 1975 por el museo alemán Städtisches. En ella el artista plantea una instalación en la que recubre varias salas expositivas con un papel compuesto por las líneas verticales que caracterizan y hacen reconocible sus trabajos, utilizándolas como herramienta visual. Lo particular de esta instalación es el juego que hace con ellas en las paredes del museo al dejar en algunas zonas huecos libres sin intervenir, formando cuadrados blancos en los que se muestra la superficie de la pared. Este acto se puede interpretar de un modo crítico hacia las instituciones artísticas, algo recurrente en su trayectoria. Debido a la distribución de los huecos en las paredes de la sala, como por la iluminación que reciben, se podría decir que estos espacios vacíos aluden a cuadros que podrían estar colocadas y, por el contrario, a lo que se enfrenta el espectador al entrar en la sala es al cuadrado blanco. Con ello se crea a su vez un juego tanto formal como conceptual con la idea de obra de arte, al invertir los conceptos cuadro/ pared, mostrando lo que se esperaría ver en el cuadro en el muro y viceversa.

2.2. Desde la fotografía: Sophie Calle

La obra de Sophie Calle tiene la capacidad de crear una relación magnética entre las imágenes y las palabras a la vez que desprende un aire poético y melancólico; *¿Qué ves? La tempestad sobre el mar de Galilea* es un claro ejemplo de ello.

La pieza de la artista nace del mítico robo que se produjo de trece obras de arte en el Isabella Stewart Gardner Museum en 1990. Siguiendo las directrices que dio la directora del museo, se respetaron los huecos de los cuadros ausentes, instalándose cuatro marcos de los cuadros que los ladrones habían dejado. Calle enfrentó entonces a los visitantes del museo a los marcos vacíos formulándoles la siguiente pregunta: ¿Qué ves? Las respuestas de los visitantes se expusieron junto a la fotografía que tomó a una de las mujeres que respondieron a estas preguntas, retratándola de espaldas frente al marco vacío (Reversos,2023).

La potencia simbólica que desprende la pieza de Calle es abrumadora. En ella consigue dotar de corporalidad a la ausencia del cuadro, haciendo que el espacio vacío se convierta al instante en un rotundo lleno. Esto se enfatiza porque además de mostrarlo, lo enmarca.

> El marco separa la imagen de todo lo que es «no imagen». Define su encuadre como un mundo significante en sí frente al «fuera de marco», que es el mundo de lo real. ¿Pero, a cuál de estos mundos pertenece el marco? La respuesta es forzosamente ambivalente: a ambos y a ninguno (Stoichita, 2011, p.67).

Como bien apunta Stoichita, el marco es un objeto que se encuentra entre la realidad y la ficción, separando a los dos mundos y haciendo de señal al espectador ya que lo predispone a mirar. Indica que algo está pasando ahí, invita a parar, a observar, y a penetrar en la obra. En cambio, esta pieza resulta interesante justo por la ambigüedad que plantea: el marco enmarca la nada, invita a ver el vacío, pero una nada y un vacío cualitativo, como bien describe María Zambrano. Esto hace que se abran múltiples significados, posibilidades e interpretaciones tanto por la potencia visual que tiene la imagen por sí sola, como por la transcripción de los textos que la acompañan.

FIGURA 1. *Algunas de las respuestas que dieron los visitantes a la obra de Sophie Calle. ¿Qué ves? La tempestad sobre el mar de Galilea, Rembrandt (2013). Traducción propia.*

Je vois une inscrption sur le cadre, Rembradnt. C´est une absence. C´est une mystère. C´est un espace triste et vide. Cette étrange juxtaposition semble une allégorie: ice se trouve un Rembrandt, mais il n´y a rien ici.
Veo una inscripción sobre el marco, Rembrandt. Es una ausencia. Es un misterio. Es un espacio triste y vacío. Esta extraña yuxtaposición parece una alegoría: aquí se encuentra un Rembrandt, pero no hay nada aquí (...).

Je vois quelque chose que je n´aurais pas vu si vous ne me láviez pas montré. Je n´avais pas remarqué, bien. Que cette pièce soit surchargée, que cet emplacement était inoccupé. Je m´attendais à une absence visible. Dans l´horror vacui de ce musée, elle est trop discrète.
Estoy viendo algo que no habría visto si no me lo hubieras mostrado. No me había dado cuenta, aunque esta habitación está abarrotada, de que este espacio estaba desocupado. Esperaba una ausencia visible. En el horror vacui de este museo, ella es demasiado discreta.

À première vue il s´agit d´un papier peint décoloré dans sa partie supérieure, mais quand on l´examine, la finesse artistique apparaît. Si je me place hors du contexte et que je me concentre sur cette somptueuse et riche couleur vert cendré, alors je revède m´envelopper dans cette exuberante et opulente étoffe de soie.
(...) A primera vista parece un papel pintado, descolorido en su parte superior, pero, al examinarlo, aparece la delicadeza artística. Si me pongo fuera de contexto y me concentro en este suntuoso y rico color verde ceniza, entonces sueño en envolverme en esta exuberante y opulenta tela de seda.

Je vois un cadre vide qui referme une absence. C´est gris, flou, c´est comme de la brume, comme si nous n´étions pas là. C´est un néant imposible à décrire.
Veo un marco vacío que contiene una ausencia. Es gris, borroso, como la niebla, como si no estuviéramos allí. Es una nada imposible de describir.

Siguiendo la trayectoria de la artista, podemos llegar a dudar que las respuestas las haya elaborado ella misma como parte de la ficción, pero, aunque así fuera, su contenido seguiría creando el mismo efecto en el espectador.

2.2. Desde la escultura: Rachel Whiteread

Desde el terreno de lo escultórico, Whiteread relaciona en su obra la domesticidad y la arquitectura, elaborando un trabajo que destaca al mismo tiempo por la sutileza y el alto nivel conceptual. La idea de temporalidad y de vacío se articulan a través de un proceso de creación propio del campo escultórico como es la técnica del vaciado en moldes.

El uso de moldes es algo habitual en escultura, lo particular de este caso es que aquello que se quiere solidificar no es el lleno sino el vacío. Como Calle, materializa espacios vacíos que sustituyen a los vicios que dejan los propios objetos. No hace un vaciado de los objetos «sino del espacio que estos ocupan, del espacio en su interior o del espacio que dejan atrás como un rastro; de todo aquello en que la materia sustituye al vacío» (Ortega,2013). De este modo se invierte la percepción espacial: se hace visible lo que no es visible habitualmente, y se desvanece aquello que normalmente se percibe.

En la serie *One hundred space* (1995) expuesta en 2018 en el Tate Britain la artista realiza con resina un centenar de piezas que reproducen el espacio vacío que queda debajo de las sillas, creando así un recuerdo tangible de espacios que normalmente son invisibles. De esta forma lo invisible se hace visible y aquello que se queda en el interior, se exterioriza. La pieza requiere de un análisis perceptual meticuloso para ser apreciada en su totalidad ya que juega tanto con las variaciones cromáticas como con las diferencias que existen entre la reproducción de cada una de las piezas. La obra de Whiteread supone una referencia directa y da continuidad a la escultura de cemento que realizó Bruce Numan en 1965 *A cast of the space under my chair* en la que el artista quería llamar la atención del espectador siguiendo la línea conceptual de su trabajo al mostrar algo que normalmente pasa desapercibido, el espacio que quedaba debajo de su silla.

En sus obras por tanto se da un juego con el concepto de semejanza a partir del uso de la repetición de la matriz. Aunque muchas de ellas son piezas seriadas se alejan de la «reproductibilidad técnica» de Benjamin ya que en cada uno de sus objetos extraídos se dan diferencias. La forma en que sus materiales recogen las vetas de las maderas, los golpes y las zonas desconchadas de la superficie, o las manchas de humo de las chimeneas, dotan de individualidad y carácter a las piezas y son a su vez un indicio del paso del tiempo y la huella humana.

El concepto de repetición ha sido estudiado por grandes pensadores entre los que destaca Gilles Deleuze con su obra *Diferencia y repetición* (2012). El autor habla de la diferencia que existe entre la repetición y la semejanza. Desde el enfoque de la semejanza, un término se puede sustituir por otro, en cambio la repetición es irremplazable. Deleuze manifiesta que la repetición expresa "una singularidad contra lo general, una universalidad contra lo particular, un elemento notable contra lo ordinario". "No es agregar una segunda y una tercera vez a la primera, sino elevar a la primera vez la enésima potencia" (p. 22).

En su obra *Ghost* estos recuerdos aparecen en forma de huellas, ya que al extraerse la masa de escayola de la matriz y reconstruirse en negativo, se traspasan todas las irregularidades que se desvelaban en la superficie visible de las casas. Con este gesto la artista consigue atrapar en sus piezas los recuerdos que se encuentran en los objetos creados, como si quisiera retenerlos para siempre.

Resulta interesante en este punto comparar la obra de Whiteread con la de la artista Lara Almarcegui quien realiza con sus piezas una operación a la inversa de Rachel. La artista se interesa por espacios arquitectónicos y estructuras abandonadas, planteando cuestiones acerca del deterioro de espacios en la periferia de la ciudad y las relaciones que se pueden establecer entre la arquitectura y el orden urbano. Bajo estas premisas crea instalaciones a gran escala en las que desmenuza los edificios que van a ser derruidos, organizando cada una de sus partes por categorías materiales. Con esta operación hace visible lo que usualmente tiende a escaparse de la percepción, pero de una forma contraria a la de Rachel, ya que con este acto desaparece la organización y el espacio del edificio, justo lo que ella intentaba conservar. De esta forma

la montaña de escombros que se convierte en el volumen material del edificio es lo que remite al espacio interior, dando lugar no ya a un espacio habitable, sino a una especie de paisaje.

Al hilo de las obras de Almarcegui, se menciona por último la instalación *La promesa* (2012) de la artista Teresa Margolles, marcada por el interés del contexto social y político de México. Debido a la violencia del narcotráfico y a la gran crisis económica que la ciudad de Juárez sufrió en 2007, se produjo una oleada masiva de migración, lo que llevó a que más de 115 mil casas quedaran deshabitadas. *La promesa* es una instalación de más de 30 metros de largo que parte de esta problemática, dando lugar a un proceso de producción inacabable. Tras el desmantelamiento y la trituración de una de estas casas, los restos de escombros fueron trasladados a la sala de exposiciones del MUAC. La pieza es activada mediante grupos de personas que durante una hora al día, a lo largo de seis meses, van colocando y montando los restos del hogar hasta ocupar poco a poco la superficie, dando lugar de nuevo a la creación de un objeto compacto que volverá a ser desmenuzado por el grupo siguiente, aludiendo así metafóricamente a la escalada interminable de violencia.

3. CONCLUSIONES

En el artículo se han abordado diferentes perspectivas a través del concepto de ausencia, convirtiéndose en el tema central del discurso en diversas manifestaciones artísticas. Se ha investigado cómo esta puede llegar a convertirse en una percepción tangible a través de una exploración conceptual y formal bajo el análisis de distintas obras de artistas contemporáneos. Desde la tradición clásica, donde figuras como Penélope y Kora transforman la ausencia del ser amado en una expresión material y simbólica, hasta propuestas actuales como las de Stingel, Von Brandenburg, Calle y Whiteread. En esta evolución histórica se ha podido observar la relación que se establece entre el concepto de ausencia y vacío y el sujeto, el objeto o el espacio que queda tras su partida.

Cada artista analizado explora este concepto desde su particular lenguaje visual y técnico: Stingel utiliza superficies sobre las cuales el espectador deja sus marcas en forma de huellas, haciendo visible la ausencia a

través de rastros efímeros y compartidos. Von Brandenburg transforma el espacio expositivo en un teatro de sombras y colores, creando una experiencia ambigua que cuestiona los límites entre realidad e ilusión. Calle resalta la carga emocional y simbólica de los espacios vacíos a través del elemento del marco, invitando a los espectadores a proyectar sus interpretaciones. Whiteread solidifica el vacío en esculturas que capturan el espacio negativo que dejan objetos cotidianos impregnados de historia, materializando lo invisible y otorgándole presencia física.

La combinación de estos discursos artísticos refleja la importancia de la ausencia como fenómeno corpóreo que invita al espectador a reflexionar sobre la memoria, el tiempo y la identidad. Al permitirnos experimentar y reinterpretar el vacío, estos artistas no solo preservan recuerdos tangibles de aquello que ya no está, sino que crean nuevos significados y espacios habitados a partir de esa "nada", logrando que la ausencia sea, paradójicamente, una presencia constante.

4. REFERENCIAS

Almarcegui, L. (2024). Recuperado de https://www.mor-charpentier.com/es/artist/lara-almarcegui/ el 10 de junio de 2024

Barthes, R. (2011). *Fragmentos de un discurso amoroso.* Siglo XXI

Buren, Daniel. (s.f.). *Zeweite Folge: Von da an/ Suite No2: À Partir de là*. Recuperado de https://danielburen.com/images/exhibit/231 el 5 de junio de 2024

Cougy, J. (2019). *Ulla Von Brandenburg – L'hier de demain au MRAC – Sérignan.* Recuperado de https://www.enrevenantdelexpo.com/2019/03/04/ulla-von-brandenburg-hier-de-demain-mrac-serignan/ el 10 de junio de 2024

Deleuze, G. (2012). *Diferencia y repetición*. Amorrortu.

El Viejo, P. (2023). *Historia Natural: escritos sobre arte*. Alianza.

Freire, N. (2023). *Sombras de Hiroshima, el trágico recuerdo de las víctimas de la bomba atómica* Recuperado de https://www.nationalgeographic.com.es/ciencia/sombras-hiroshima-tragico-recuerdo-victimas-bomba-atomica_20425 el 8 de junio de 2024

Gagosian. (2013). Rudolf Stingel. Recuperado de https://gagosian.com/artists/rudolf-stingel/ el 9 de marzo de 2024

Margolles, T. (s.f.). *La promesa*. Recuperado de https://muac.unam.mx/exposicion/teresa-margolles el 10 de junio de 2024

Ortega, A. (2013). *Rachel Whiteread*. Recuperado de https://mlpamalia.blogspot.com/2013/03/v-behaviorurldefaultvmlo.html el 20 de mayo de 2024.

Reversos (2023). Catálogo de la exposición *Reversos*. Ed. Museo del Prado (Madrid, 2023)

Stoichita, V. I. (2011). *La invención del cuadro: arte, artífices y artificios en los orígenes de la pintura europea.* Ed. Ediciones del Serbal.

Zambrano, M. (2012). *Algunos lugares de la pintura*. Ed. Eutelequia.

PROYECTO UKIYO: EXPLORANDO EL IMPACTO DE LOS PROCESOS ARTÍSTICO-CREATIVOS EN EL BIENESTAR EMOCIONAL DEL ESTUDIANTADO DE BELLAS ARTES

LORENA LÓPEZ MÉNDEZ
Universidad Complutense de Madrid

CHARLES RODRGUES DA SILVA
Universidad de Guanajuato

1. INTRODUCCIÓN

El Proyecto *Ukiyo* surge como la continuación del proyecto INNOVA-DOCENTIA 2023_24- N.º 424, titulado Diseño y elaboración de materiales artístico-educativos para la salud emocional y bienestar mental del alumnado en Bellas Artes, desarrollado durante el año académico 2023-2024. Este nuevo proyecto amplía y profundiza los objetivos planteados en su predecesor, el proyecto *Nanai* (López-Méndez, 2024), y está orientado a seguir generando espacios de apoyo y cuidado en el aula universitaria, en colaboración entre la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid y la Facultad de Psicología de la Universidad de Guanajuato, México.

Frente a la creciente preocupación por la salud mental de los estudiantes, especialmente después de los efectos emocionales derivados de la pandemia, el Proyecto ***Ukiyo*** tiene como objetivo crear un entorno que favorezca el bienestar integral de los estudiantes mediante la creatividad. Este proyecto aspira a transformar el aula en un espacio dinámico donde los estudiantes puedan explorar su creatividad, encontrar consuelo en la expresión artística y, al mismo tiempo, mejorar su salud emocional.

El título del proyecto ***Ukiyo*** toma inspiración de ***Ukiyo-e*** (浮世絵), un término japonés que se traduce como "pinturas del mundo flotante" o

"estampa japonesa", el cual refleja la relación entre la temporalidad efímera de las experiencias humanas y el arte que captura esas realidades transitorias (Harris, 2012). ***Ukiyo-e*** es un género de grabados japoneses que se produjo entre los siglos XVII y XX, mediante la técnica de xilografía o grabado en madera. Estos grabados representaban escenas paisajísticas, del teatro y de zonas de alterne, capturando momentos fugaces del "mundo flotante", en el que se desarrollaba la vida cotidiana de la sociedad japonesa (Liagkou, Pavlopoulos, & Machotka,2022).

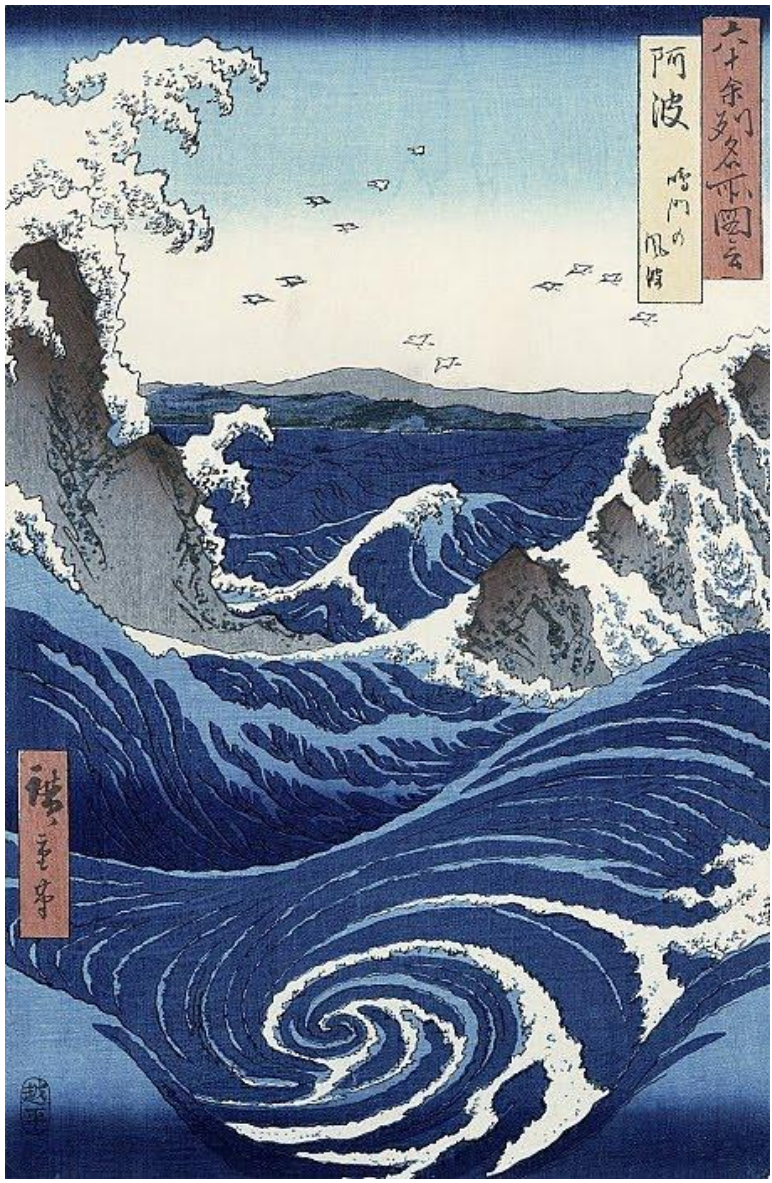
De manera análoga, el Proyecto ***Ukiyo*** busca explorar el impacto de las dinámicas artísticas en el bienestar y la percepción emocional de los participantes, creando un espacio en el que, a través de la creación y el aprendizaje, los estudiantes puedan navegar por un "mundo flotante" de experiencias, emociones y conocimiento (Albar y Antúnez, 2022). Así, el título del proyecto no solo hace referencia al arte visual, sino que también simboliza un proceso transitorio de transformación personal y colectiva, en el que las emociones y aprendizajes fluyen, de manera similar a las estampas flotantes del ***Ukiyo-e***, capturando lo efímero de las vivencias y el bienestar en el aula.

Inspirado por la filosofía japonesa del ***Ukiyo***, que alude a la transitoriedad y la belleza del momento presente, el proyecto utiliza este concepto para fomentar una actitud positiva ante los desafíos emocionales, destacando el valor de la autoexpresión artística como herramienta de sanación. Así, el Proyecto *Ukiyo,* no solo continúa desarrollando la investigación y los recursos artísticos previos, sino que se erige también como un medio para proporcionar a los estudiantes herramientas que les permitan gestionar sus emociones (Taylor,2007., Barchard, 2003., Goleman, 1996) y promover su bienestar personal en el ámbito educativo.

Mediante la creación de materiales y actividades artísticas innovadoras, estudiantes y docentes colaboran en el diseño y la implementación de talleres y recursos pedagógicos, cuyo propósito es explorar y analizar el impacto de estas intervenciones en la salud mental y emocional de los participantes. Este enfoque colaborativo y multidisciplinario, que fusiona las artes y la psicología, constituye la piedra angular del

Proyecto ***Ukiyo,*** asegurando que los participantes no solo sean receptores, sino también creadores activos en el proceso de su propio bienestar.

FIGURA 1. *Los remolinos de Awa, 1885. Ukiyo-e*



Fuente: Hiroshige

Un proceso que, al igual que la obra *Los remolinos de Awa* de Hiroshige, simboliza la necesidad de encontrar islas de calma tras la tormenta, en medio de los remolinos que alteran el bienestar de las olas del mar. *Los remolinos de Awa* forma parte de la serie *Famosas vistas de las más de 60 provincias* (1855). El estrecho de Naruto, situado entre la isla de Shikoku y la isla de Awaji, en el mar Interior, es famoso por sus intensos remolinos, los cuales se producen por el cambio rápido entre las corrientes de flujo y reflujo, generando torbellinos y olas espumosas que chocan contra las rocas cercanas. En la orilla opuesta, se distingue la isla de Awaji, cuya silueta grisácea resalta en el horizonte iluminado por los cálidos tonos del atardecer, lo que ofrece una metáfora de los procesos vividos durante un cuatrimestre de estudio en la universidad, donde los estudiantes atraviesan diversas fases y transformaciones de aprendizaje y desarrollo personal (véase figura 1).

El proyecto se encuentra en su primera fase y se está implementando en la asignatura de *Bases Didácticas de la Educación Artística* en el Grado de Bellas Artes y en *Programación, Diseño de Actividades y Recursos Didácticos en Educación Artística* en el Máster de Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales en la Facultad de Bellas Artes de la UCM.

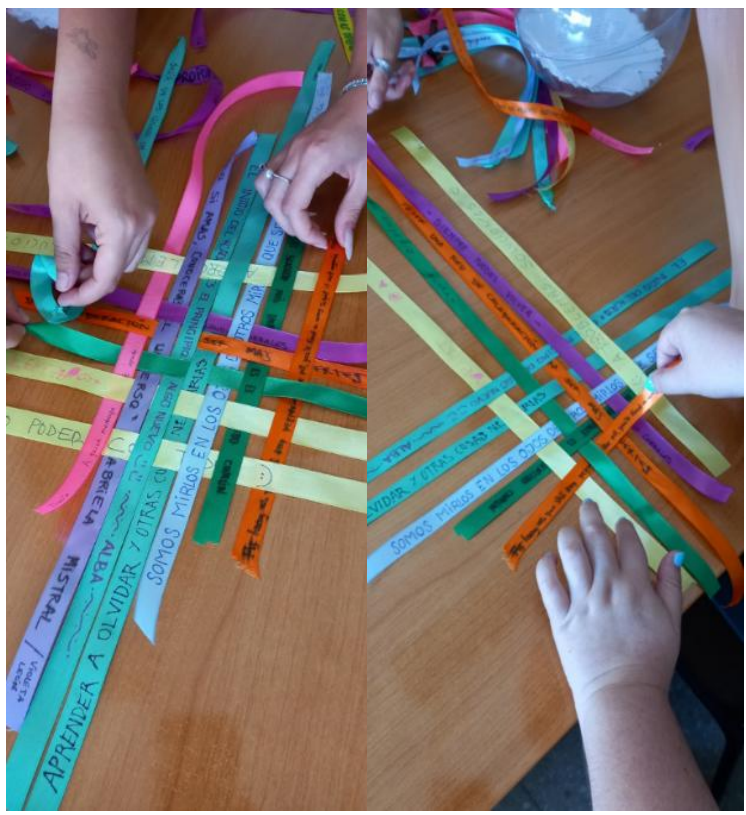
1.1. ANTECEDENTES DE PROYECTOS DISEÑADOS E IMPLEMENTADOS

Actualmente, el grupo GiMuPAI ha finalizado la implementación del proyecto Artes Visuales Participativas y Educación Artística como Recurso de Apoyo a Niños y Adolescentes en Contextos de Salud (AVISPEARA), con referencia PID2019-104506GB-I00, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Es importante destacar que el Proyecto Arte para Cuidarte es el sucesor de CurArte, un proyecto que ha acumulado 20 años de experiencia en contextos de salud. CurArte surgió como un desafío multidisciplinario y pluriinstitucional, cuyo objetivo era mejorar las condiciones de vida de niños y adolescentes hospitalizados. Para ello, se desarrollaron actividades de juego creativo especialmente diseñadas para atender sus necesidades específicas, promoviendo este tipo de juego como una herramienta de bienestar y salud.

Este legado permite al Proyecto *Ukiyo* continuar con esta línea de investigación, no solo consolidándola, sino también ofreciendo materiales a estudiantes, docentes y profesionales de la salud interesados en el arte como intervención psicosocial y activista. Las herramientas desarrolladas pueden implementarse tanto en contextos educativos como en entornos culturales o sociales, especialmente dada la situación psicosocial actual tras la pandemia, en la que un porcentaje significativo del alumnado ha reportado síntomas de ansiedad, estrés y depresión (Véase, figura 2).

FIGURA 2. *Lazos afectivos*



Fuente: elaboración propia,2024

2. OBJETIVOS

Este proyecto busca mejorar el bienestar emocional y la salud mental del alumnado de Bellas Artes, utilizando el arte como herramienta de intervención. A través de la implementación de recursos artísticos y educativos, así como talleres tanto online como offline, el proyecto se enfoca en diseñar un proceso de enseñanza-aprendizaje que permita a los estudiantes y docentes ser co-creadores de su experiencia educativa, analizando el impacto positivo que genera el arte en su bienestar.

2.1. Objetivos de la implementación

Mejorar el bienestar emocional y la salud mental del alumnado, utilizando el arte como una herramienta de intervención en el aula, promoviendo un entorno creativo que favorezca la autoexpresión, la gestión emocional y la conexión con el momento presente. Este objetivo se articula en la continuidad del trabajo realizado en el proyecto INNOVADOCENTIA 2023_24, desarrollando nuevas estrategias pedagógicas basadas en la creatividad como medio para afrontar los retos emocionales.

Facilitar el diseño de la experiencia del usuario (UX) de los contenidos del programa de las asignaturas, involucrando al alumnado y al docente como creadores activos de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. A través del diseño de materiales artísticos y educativos, los estudiantes participarán en la creación y análisis de los recursos que se implementan en el aula, evaluando el impacto que estos generan en su bienestar emocional. Este enfoque colaborativo, bajo la orientación del docente, permitirá tanto a los estudiantes como a los docentes diseñar materiales innovadores (infografías, presentaciones, videos, talleres, etc.), promoviendo una interacción continua que favorezca un aprendizaje significativo y saludable para todos los participantes.

3. METODOLOGÍA

En el marco del proyecto, se llevó a cabo un estudio de campo basado en una metodología cualitativa y exploratoria. El público objetivo incluyó a estudiantes de Bellas Artes en diversas etapas de su formación

universitaria. En total, participaron 107 estudiantes, de los cuales 68 mantuvieron una participación continua.

El diseño de las dinámicas y talleres se adaptó cuidadosamente tanto al contexto educativo como al de bienestar y salud. Para ello, se tomó como referencia la metodología propuesta por Ullán y Belver (2021), quienes argumentan que diversas actividades artísticas pueden fomentar el bienestar psicológico. Este enfoque permitió identificar las necesidades específicas de los estudiantes en relación con la salud y seleccionar las herramientas más apropiadas para la recolección de datos.

La metodología aplicada fue exploratoria, fundamentada en el análisis de patrones de eventos según Alexander (1980). Este enfoque relaciona la educación, la configuración arquitectónica del aula y el contenido del programa, además de integrar las observaciones realizadas durante las sesiones. Este marco metodológico facilitó un vínculo constante con el objeto de estudio, permitiendo detectar las necesidades específicas de las dinámicas y talleres artístico-educativos y los conocimientos que el alumnado debía desarrollar.

Las sesiones, llevadas a cabo durante el segundo cuatrimestre, se documentaron mediante diversas técnicas, como el uso de diarios de campo, fotografías, diseños de materiales enfocados en los participantes, obras artísticas de los estudiantes en formato digital y formularios (Aguilera, 1987). También se emplearon técnicas observacionales, como diálogos y debates en un entorno seguro (Ruiz-Olabuenaga, 2007). Estas herramientas permitieron recopilar información directa sobre las opiniones de los estudiantes, así como valoraciones anónimas acerca de las sensaciones y el bienestar experimentado en el aula.

3.1. Contexto de Implementación

La metodología del Proyecto *Ukiyo* se desarrolla en varias etapas durante el primer cuatrimestre del curso 2024-25:

El proyecto se encuentra en su primera fase de implementación en dos asignaturas clave:

Bases Didácticas de la Educación Artística en el Grado de Bellas Artes.

Programación, Diseño de Actividades y Recursos Didácticos en Educación Artística en el Máster de Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales.

3.2. Marco Teórico

El proyecto se fundamenta en investigaciones previas en el ámbito de Arte y Salud, destacando iniciativas como:

Proyecto Curarte (I+D 2006-2024).

Proyecto A.R.S (Arte Salud Alzheimer, 2010-2017) (López-Méndez, 2014).

Proyecto de I+D-Proyecto PID2019-104506GB-I00 (AVISPEARA [ARTES VISUALES PARTICIPATIVAS Y EDUCACION ARTISTICA COMO RECURSO DE APOYO A NIÑOS Y ADOLESCENTES EN CONTEXTOS DE SALUD]. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2020-2024). (Yáñez Martínez, López Méndez, Salazar-Rodríguez y Zapatero-Guillén, 2023).

INNOVA-DOCENTIA 2023_24 N.º 424, titulado: Diseño y Elaboración de Materiales Artístico-Educativos para la Salud Emocional y Bienestar Mental del Alumnado en Bellas Artes. (López-Méndez, 2024).

Estas investigaciones aportan un marco teórico sólido que guía la intervención artística como herramienta de bienestar.

3.3. Evaluación

La evaluación de la efectividad de los materiales y dinámicas educativas se realizará mediante un enfoque cualitativo y exploratorio. Se emplearán diversas herramientas, tales como:

- Diarios de campo: Registro de observaciones y reflexiones durante las sesiones.
- Documentación gráfica: Captura de fotografías que evidencien la participación y el clima del aula.
- Observación participante: Implicación activa en el desarrollo de las dinámicas.

– Cuestionario: Diseño de un instrumento específico para recoger la percepción de los estudiantes sobre los materiales y la dinámica de los talleres.

TABLA 1. *Cuestionario diseñado para la primera fase del proyecto (López- Méndez, 2024)*

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

Fuente: Elaboración propia, 2023

4.1. DISEÑO DE LOS TALLERES UKIYO EN SU PRIMERA FASE.

Se elaboraron 15 dinámicas (Véase, figura 3,4 y 5)., de las cuales se seleccionaron 8 para su implementación en la primera fase del proyecto, atendiendo a los materiales disponibles y la viabilidad de su realización en cada contexto. En la Tabla 1 se presentan las dinámicas diseñadas, seguidas de una descripción detallada de aquellas que fueron seleccionadas para su desarrollo y mejora del aula como espacio seguro (Ganet, 2021).

TABLA 2. *Listado de talleres diseñados*

Nº	**Actividades**
1	Lazos afectivos
2	Facultad silvestre
3	Naturaleza en el aula
4	Programación Card sorting
5	Curar heridas a través del Kintsukuroi
6	Sentimientos en silencio
7	Tú obra como recurso artístico
8	Cartografía de tu proceso creativo
9	Safari por la Facultad
10	Espacio seguro-Debates y diálogos.
11	Entre las cuerdas
12	Visitas mediadoras artísticas en el aula
13	Diseño de un taller grupal para educación no formal.Clase invertida.
13	Diseño y creación de una herramienta artística como artefacto pedagógico
14	Moodle- Más allá del aula física
15	¿Qué objetivo es quién? Conceptual, procedimental y actitudinal

Fuente: Elaboración propia, 2024

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

Fuente: elaboración propia, 2024

FIGURA 4. *Naturaleza en el aula*

Fuente: elaboración propia

FIGURA 5. Facultad silvestre

Fuente: elaboración propia, 2024

4. RESULTADOS

El total de alumnos participantes, tanto en el Grado de Bellas Artes como en el Máster MEDART, ascendió a 107 personas. De ellas, 20 respondieron al cuestionario de evaluación. En concreto, se registraron 29 alumnos en la asignatura del Máster y 78 en los tres grupos del Grado, con un 90% de participación femenina.

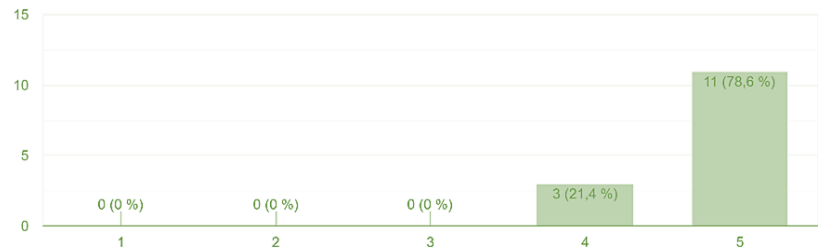
Cabe destacar que no todos los alumnos asistieron regularmente al aula. Aproximadamente un 80% se ausentó en alguna ocasión debido a motivos justificados, como enfermedad o compromisos laborales. Por este motivo, los resultados presentados ofrecen una valoración preliminar de los datos obtenidos en esta primera fase del estudio piloto. Sin embargo, es importante reconocer que estos resultados no son generalizables y será necesario ampliar la muestra para profundizar en el análisis.

El diseño del formulario utilizado fue fundamental para recolectar datos de forma menos sesgada, en relación con los objetivos planteados en la programación. Este enfoque permite ahora un análisis detallado de los resultados.

En cuanto a las percepciones del alumnado, la mayoría consideró que las dinámicas implementadas contribuyeron positivamente a su

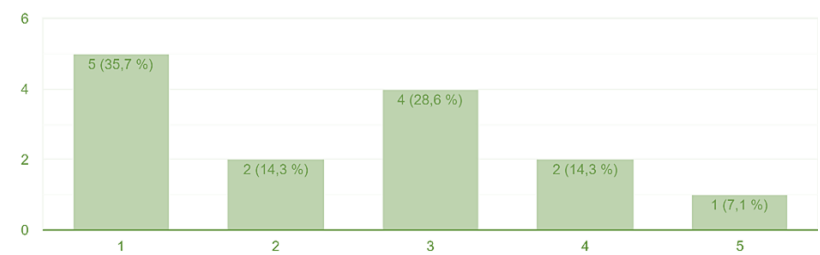
bienestar en clase. En una escala de Likert, las respuestas 4 y 5 obtuvieron los porcentajes más altos, representando un 82,2% de opiniones favorables.

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



Fuente: Elaboración propia, 2024

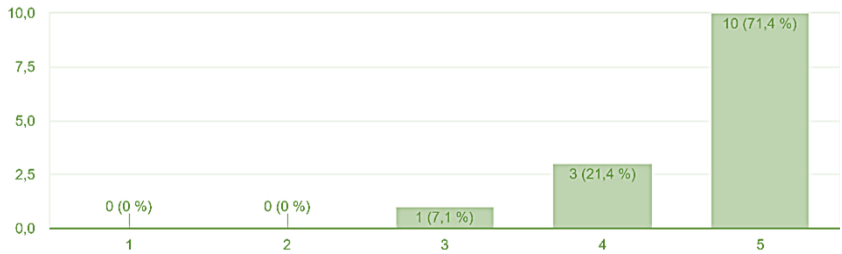
GRÁFICO 2. *¿Su experiencia previa con el arte y la educación artística ha estado vinculada a la salud emocional y bienestar? Razona tu respuesta*



Fuente: Elaboración propia, 2024

En el gráfico 2, es destacable como un mayor porcentaje de alumnado (35,7 %) no ha tenido experiencias previas en su historia estudiantil una vinculación con el arte y la educación artística desde un punto de vista emocional o de bienestar, donde puedan expresar lo que ellos y ellas sienten en cada momento.

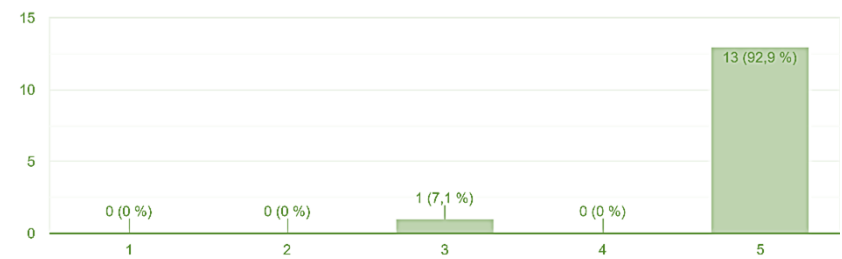
GRÁFICO 4. *¿Considera que el diseño de los materiales educativos diseñados (presentaciones, dinámicas, prácticas, kahoot, padlet...) han contribuido a mejorar su aprendizaje y bienestar en el aprendizaje en Educación artística?*



Fuente: Elaboración propia, 2024

En la programación de la asignatura se introdujeron nuevos enfoques en el diseño de contenidos, así como herramientas digitales, entre ellas *Kahoot*, que solo un pequeño porcentaje de los estudiantes conocía previamente. Estas herramientas fueron bien recibidas por el 71,4% del alumnado, mientras que un 28,5% consideró que el diseño de los materiales educativos y su contribución al aprendizaje resultaron menos relevantes (véase gráfico 4).

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

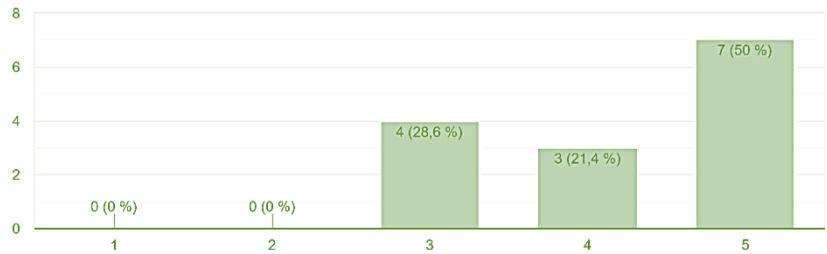


Fuente: Elaboración propia, 2024

Otro aspecto destacado positivamente fue el uso de *Moodle* como herramienta de apoyo en la docencia, con una valoración favorable del 92,9%. Esta plataforma resulta especialmente útil cuando los

estudiantes enfrentan dificultades para asistir a clase, ya que les permite continuar con el seguimiento de las actividades a través del campus virtual. Moodle ya ha sido reconocida como una herramienta eficaz en investigaciones previas (Muñoz, León, Nogueira y Mora, 2021; Rodríguez, 2018; Rosero, 2016; Valenzuela-Zambrano y Pérez-Villalobos, 2013) y sigue siendo un recurso fundamental para garantizar la continuidad del aprendizaje en situaciones de ausencia (véase gráfico 6).

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

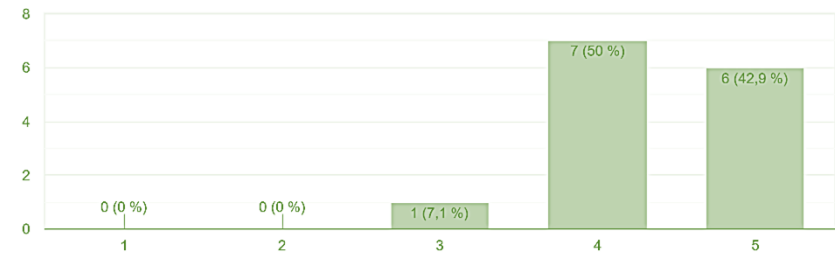


Fuente: Elaboración propia, 2024

A lo largo del curso se realizaron quince talleres que se integraron en las sesiones de manera variable, sin fijarse en una franja horaria específica. Esta estrategia buscaba despertar interés y generar expectación sobre lo que podría ocurrir en cada clase. El enfoque fue bien recibido por el alumnado, quienes expresaron su valoración positiva con comentarios como:

> "Ha sido una asignatura muy productiva, he aprendido sin que eso haya supuesto un peso incómodo. Me ha agradado mucho el dinamismo de las clases y la prioridad que se le ha dado a nuestro bienestar como alumnos. [G.7]. "Ha sido un ritmo cómodo, con conceptos escalonados, y entretenida". [G.12]. "La verdad es que me ha servido muchísimo, desde el inicio tenía expectativas altas y han sido cumplidas con creces. He aprendido actividades y herramientas que he podido llevar a cabo en mi trabajo actual además de como conocimiento propio en cuanto a la comunicación del arte con gente que forma parte del círculo artístico como con las que no. Me ha gustado mucho". [G.14].

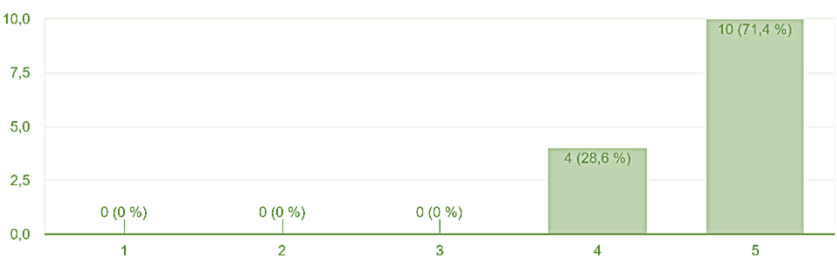
GRÁFICO 8. *¿Consideras interesantes las actividades llevadas a cabo durante el cuatrimestre?*



Fuente: Elaboración propia, 2024

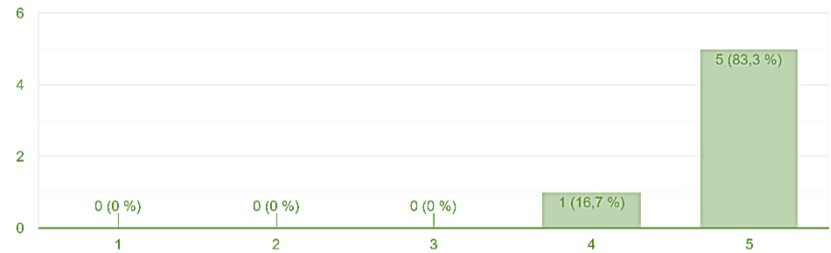
Como se observa en el gráfico 8, existe un elevado interés por las actividades implementadas. Asimismo, en el gráfico 9 se destaca que la mayoría de los estudiantes las consideran adecuadas para ser aplicadas a diversos tipos de público, con un 71,4% de respuestas en la opción más alta de valoración. No obstante, una parte del alumnado señala que un cuatrimestre resulta insuficiente para asimilar por completo los conceptos necesarios para desarrollar una programación educativa y artística de calidad.

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



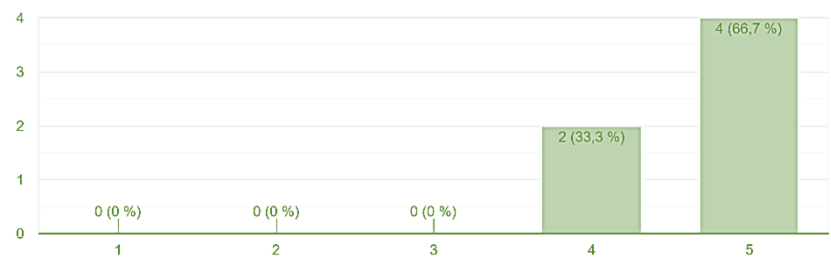
Fuente: Elaboración propia, 2024

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



Fuente: Elaboración propia, 2024

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



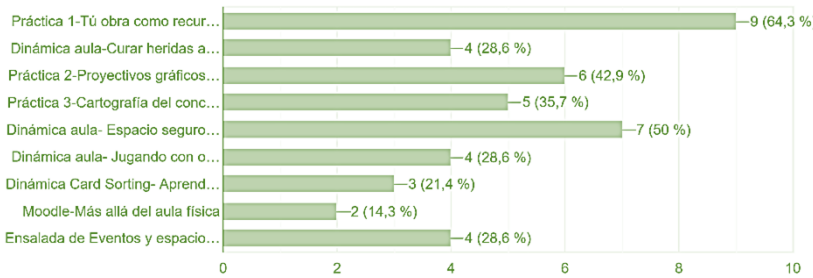
Fuente: Elaboración propia, 2024

Según los gráficos 10 y 11, el alumnado considera que las actividades realizadas han favorecido una mejor relación entre compañeros, ayudándolos en cada dinámica a desarrollar empatía y ponerse en el lugar del otro. En los cursos avanzados del grado, es común que los grupos formados desde primero dejen de interactuar con estudiantes de otros cursos. Sin embargo, estas actividades brindan la oportunidad de generar diálogo, rompiendo con el esquema tradicional de la clase magistral teórica que caracteriza a muchas asignaturas de este tipo.

Por otro lado, los gráficos 12 y 13 reflejan las valoraciones de los estudiantes de Máster y Grado, destacando que las dinámicas centradas en la evaluación de su propia obra como herramienta didáctica y de

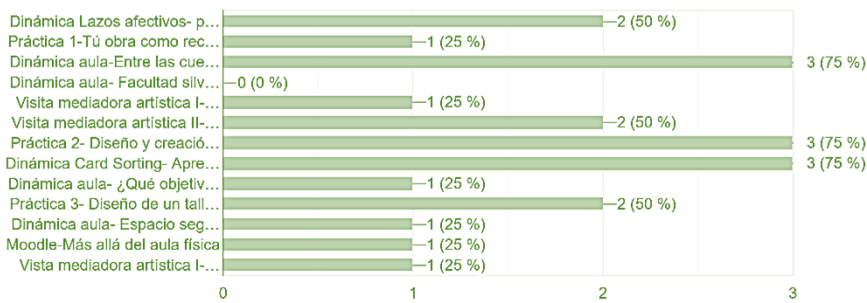
aprendizaje son un aspecto fundamental para seguir desarrollando. Asimismo, trabajar con procesos creativos de otros artistas vinculados a las obras de los estudiantes se identifica como un eje clave para el progreso en este ámbito.

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



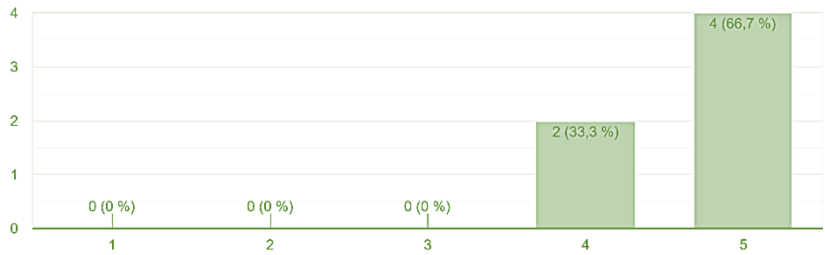
Fuente: Elaboración propia, 2024

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



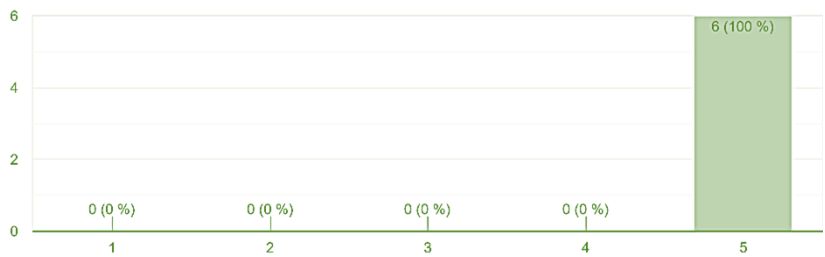
Fuente: Elaboración propia, 2024

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



Fuente: Elaboración propia, 2024

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



Fuente: Elaboración propia, 2024

5. DISCUSIÓN

Para evaluar la idoneidad de los materiales educativos y las dinámicas implementadas, se diseñó una investigación de carácter cualitativo y exploratorio. Este enfoque incluyó el uso de diversas herramientas, como el registro en diarios de campo durante las sesiones, documentación gráfica mediante fotografías, observación participante y un cuestionario específicamente diseñado para esta primera fase del estudio, tal como se explicó en el apartado de metodología. Estas técnicas

permitieron recopilar información detallada sobre las experiencias y percepciones de los participantes (Antúnez et al, 2022).

No obstante, se identificó la necesidad de ampliar el número de respuestas al cuestionario para reducir posibles sesgos en los datos obtenidos. Este punto es especialmente relevante, ya que la investigación se encuentra en una etapa piloto correspondiente al primer cuatrimestre del curso. Contar con una muestra más amplia no solo fortalecería la validez de los resultados, sino que también permitiría realizar un análisis más representativo de las opiniones y experiencias del alumnado.

En el futuro, sería ideal complementar estas técnicas con herramientas adicionales, como entrevistas en profundidad o grupos focales, para explorar con mayor detalle las dinámicas grupales y las percepciones individuales. Este enfoque integral podría proporcionar una visión más completa de la eficacia de los materiales y actividades diseñados, así como de su impacto en el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes.

6. CONCLUSIONES

Tras analizar los objetivos planteados e implementar las diversas dinámicas y talleres, se pueden extraer varias conclusiones, pese a las limitaciones derivadas del tamaño de la muestra. Estas conclusiones reflejan tanto el impacto de las actividades realizadas como las áreas de mejora identificadas.

6.1. ACEPTACIÓN Y PARTICIPACIÓN ACTIVA DEL ALUMNADO

El estudiantado mostró una notable predisposición y entusiasmo al involucrarse en las actividades propuestas durante esta primera fase del proyecto. Esta actitud se refleja en testimonios como el siguiente: "Mi experiencia en la asignatura ha sido enriquecedora. He aprendido nuevas metodologías en la educación artística y cómo aplicarlas en contextos reales. Aunque algunos conceptos han sido un desafío, la dinámica de la clase y el apoyo del profesor han facilitado mi aprendizaje" [G.1].

La participación activa no solo fortaleció su compromiso con las dinámicas, sino que también promovió un aprendizaje significativo, evidenciando la eficacia del enfoque adoptado.

6.2. CONTRIBUCIÓN AL BIENESTAR Y LA COMUNICACIÓN EN EL AULA

Las dinámicas implementadas no solo facilitaron la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, sino que también favorecieron el bienestar emocional y social del alumnado. Desde la empatía y la inteligencia emocional, las actividades contribuyeron a mejorar la interacción y el entendimiento mutuo dentro del aula, como queda reflejado en este testimonio:

> "La asignatura ha sido una de las que más he disfrutado en el primer cuatrimestre, porque me ha parecido que ha estado muy compensado en cuanto a la información académica que hemos aprendido y la formación más creativa, y que incluso ha hecho en muchas ocasiones que conecte a un nivel más elevado conmigo misma. Siempre he estado acostumbrada a una docencia más tradicional... Aquí he sentido que el aula se ampliaba y eran las compañeras las que también considero que me han enriquecido mucho" [G.2].

Esta percepción confirma lo señalado por Rodríguez-Góngora, Rodríguez-Rodríguez y Rodríguez-Rodríguez (2020), quienes destacan que el desarrollo de la inteligencia emocional es clave para el bienestar personal y social del alumnado, además de ser un predictor del rendimiento académico. Otro estudiante añadió:

> "Se tendieron lazos entre las compañeras y eso fue muy positivo para el desarrollo del máster en general. La docente siempre muy generosa en su labor y muy dispuesta siempre. Es inspiradora la pasión, y me siento muy agradecida por su trabajo. Fue un placer colaborar y ser parte de la clase" [G.5].

6.3. METODOLOGÍA ABIERTA Y ACTIVA

La implementación de una metodología abierta y activa permitió la creación de espacios de diálogo y encuentro entre diferentes perspectivas. Este enfoque promovió el desarrollo de experiencias sensibles y enriquecedoras en el ámbito de la Educación Artística, como destaca un alumno:

> "Esta asignatura me ha ayudado a comprender mejor la planificación y planteamiento detrás de actividades educativas. Además, se hace énfasis en la necesidad del cuidado de la salud del alumno en el aula, que me parece vital para una buena enseñanza" [G.8].

6.4. REDEFINICIÓN DEL CONCEPTO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Las actividades realizadas ayudaron a replantear la visión tradicional de la Educación Artística como mero entretenimiento, promoviendo en cambio un enfoque más profundo y significativo. Este cambio en la percepción del alumnado refuerza la importancia de trabajar desde un marco que trascienda los estereotipos asociados al arte en contextos educativos.

6.5. FORTALECIMIENTO DEL CLIMA EN EL AULA Y ÁREAS DE MEJORA

A pesar de las limitaciones inherentes a la muestra, los materiales y dinámicas implementados generaron un ambiente agradable y propicio para la comunicación e interacción entre los participantes. Esto, a su vez, impactó positivamente en su bienestar general. Un alumno expresó:

> "El planteamiento desde el principio de la asignatura ha sido claro y estructurado, lo que me ha generado tranquilidad para organizar mis trabajos personales. Desde el primer día se ha contribuido a generar conexiones con las compañeras y a trabajar con ellas en equipo, a exponer ideas siempre con positividad y ganas. Me llevo muchísimas ideas y muy buenas sensaciones" [G.3].

Sin embargo, es crucial prestar atención a las necesidades y características del alumnado actual, quienes cuentan con una amplia oferta mediática, nuevas formas de socialización y diferentes capitales simbólicos. Adaptar las dinámicas y contenidos a este contexto será fundamental para garantizar la continuidad y efectividad del proyecto.

En conclusión, los resultados de esta primera fase son prometedores, destacando la importancia de un enfoque pedagógico innovador que integre el bienestar y la creatividad como pilares fundamentales de la Educación Artística. Sin embargo, es necesario seguir ampliando la muestra y ajustando las estrategias para responder de manera más precisa a las demandas y expectativas del alumnado.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

A los estudiantes de 3º del Grado en Bellas Artes y del Máster en Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales, por su destacada participación en la primera fase de la iniciativa implementada.

8. REFERENCIAS

Albar Mansoa, P. J., & Antúnez del Cerro, N. (2021). Alfabetización visual de docentes de arte en formación en la Facultad de Bellas Artes (UCM) a través de representaciones visuales de su propio concepto de arte. *Kepes*, (25), 191-221. https://doi.org/10.17151/kepes.2022.19.25.8

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

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

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

Antúnez Del Cerro, N., Albar Mansoa, P. J., & Morla Sánchez, J. (2022). Encuentros creativos: experiencia colaborativa entre artistas con y sin discapacidad intelectual. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, *27*(96), 6. Recuperado a partir de https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/e5790245

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

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

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

Harris, F. (2012). *Ukiyo-e: the art of the Japanese print.* Tuttle Publishing.

Liagkou, K., Pavlopoulos, J., & Machotka, E. (2022). A study of distant viewing of ukiyo-e prints. In Proceedings of the Thirteenth Language Resources and Evaluation Conference (pp. 5879-5888). Marseille, France. European Language Resources Association.

López-Méndez, L. (2024). Proyecto NANAI: diseño e implementación de materiales artístico-educativos para la salud emocional y bienestar mental del alumnado en Bellas Artes. Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology., 1(1), 351–361. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2024.n1.v1.2628

López-Méndez, L. (2022). Artes visuales, expresión plástica y educación semipresencial en la formación de futuros maestros de primaria durante la pandemia del Covid 19. Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology., 1(1), 171–180. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v1.2352

López-Méndez, L. (2014). Educación artística en personas con Demencia Temprana. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1(1), 527-534. http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v1.400

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ARTE, CINE Y CULTURA POP: INTERTEXTUALIDAD EN EUPHORIA (HBO, 2019-) DESDE LA HISTORIA DEL ARTE

María Isabel Pérez-Rufí
Universidad de Sevilla

Águeda María Valverde-Maestre
Universidad de Granada

José Patricio Pérez-Rufí
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

La intertextualidad entre artes plásticas y prácticas audiovisuales puede entenderse como la manifestación de un diálogo entre disciplinas de las que se enriquecen todas las partes. Esta relación suele ir más allá de la simple referencia para crear un entramado de significados y significantes que conectan épocas, estilos y sensibilidades artísticas. Asimismo, la intertextualidad actúa como un puente que permite el reconocimiento de códigos de un medio en otro medio, adaptados, transformados y resignificados. Este proceso enriquece la experiencia estética e invita a la audiencia a reflexionar sobre la continuidad de las imágenes y su capacidad para narrar historias universales desde perspectivas siempre nuevas (Abril Valdez, 2020; Brito, 2024; Tyner, 2008).

La relación e influencia entre creación pictórica y cine conforma un ámbito de investigación de gran interés y tradición (De Pablos, 2006), por cuanto ambas disciplinas comparten la capacidad de evocar emociones y narrativas espaciales (Bruno, 2002). Barrientos (2002, pp. 65-66) añade que "más que semejanzas hay parentesco, representan de forma diferente el espacio, el tiempo y la ficción". Según Moral (2016, p. 91), "la heterogeneidad audiovisual de nuestra contemporaneidad pone de manifiesto la extrema facilidad con que las imágenes transitan de un soporte a otro".

Según De Pablos (2006, p. 4), "el cine, o más precisamente su lenguaje, como arte del tiempo y el espacio, consideró desde sus orígenes a la representación pictórica como un referente importante".

El origen de esta relación, apuntan Godoy y Nogueira (2021, p. 54), se encuentra en "su propia concepción", puesto que "lo audiovisual está intrínsecamente relacionado a todo lo que se ve, a lo plástico y a lo estético". De forma más precisa, ambas prácticas comparten reglas de composición, iluminación, textura y bidimensionalidad, además de la búsqueda de impresión de tridimensionalidad y de movimiento (Borau, 2003).

Afirma Gimeno Ugarte (2011, p. 217) que "el establecimiento de los estudios intermediales como disciplina académica a partir de los años noventa ha propiciado una eclosión de análisis teóricos y prácticos acerca de las relaciones entre los distintos medios, entre las cuales destacan la relación cine-pintura". En este sentido, Pethő (2018) destaca que la intermedialidad se ha convertido en un término consolidado en la investigación sobre medios de comunicación.

En palabras de Pethő (2021), la intermedialidad implica la interacción entre diversos medios artísticos: en el cine, se manifiesta a través de la incorporación de otros sistemas de comunicación, como la literatura, la música o la pintura, creando una red compleja de significados. Así, la reflexividad intermedial se da cuando una obra se presenta como un "espejo" de otros medios, creando lo que Pethő (2021) denomina "mise en abyme intermedial", un proceso metalingüístico donde las artes se reflejan y comentan entre sí.

Rajabi el at. (2023, p. 445) distinguen a Derrida, Kristeva, Barthes o Jenny entre los autores que han teorizado sobre la intertextualidad: "las principales ideas de estos pensadores (…) son adaptables para su uso en el ámbito cinematográfico", sostienen. Rajabi el at. (2023) añaden que la intertextualidad trasciende la simple alusión o imitación, pues todos los textos están impregnados por discursos previos, lo que dinamiza su interpretación.

En un sentido similar, para Khosravi (2013), la intertextualidad no debe puede reducirse a fuentes o influencias problemáticas, dado que el intertexto se compone de fórmulas anónimas de origen complejo y de

citas inconscientes o automáticas. Ello hace más compleja la investigación sobre intertextualidad en las expresiones plásticas.

Kot et al. (2021) señalan una serie de problemas en el uso de la intertextualidad en las artes audiovisuales, como la falta de consenso en su definición, las dificultades en la identificación de referencias intertextuales, los problemas en la "traducción cultural" e incluso la ausencia de herramientas metodológicas claras. De este modo, el reconocimiento de las conexiones entre textos puede ser un complejo, especialmente cuando las referencias son implícitas o modificadas y se dificulta su percepción (Kot et al., 2021).

En esta relación entre textos, Estella (2024) analiza cómo la historia del arte ha evolucionado en un contexto dominado por la comunicación audiovisual digital y concluye que la historia del arte, tradicionalmente centrada en el análisis y preservación de imágenes, ahora también participa en su producción y difusión a través de medios audiovisuales. De esta forma, se amplifica el acceso a las imágenes artísticas y se modifica tanto su consumo como su concepción por parte de la audiencia. Este asunto abre el debate hacia otro asunto relacionado: el modo en que los formatos audiovisuales se integran dentro del relato de la historia del arte.

El objeto de este trabajo es la identificación y el análisis de los referentes intertextuales procedentes de la pintura, las artes plásticas y el cine en una secuencia de la serie televisiva *Euphoria* (HBO, 2019-). Tras su estreno en junio de 2019, se consolidó como fenómeno cultural y crítico (Higueras-Ruiz, 2024). De ella puede destacarse la narrativa innovadora, la representación de problemáticas juveniles contemporáneas y las esmeradas puestas en escena, así como la dirección de arte (Macintosh, 2022). Creada por Sam Levinson, la serie adapta libremente un formato israelí homónimo original de Ron Leshem y Daphna Levin, aunque se contextualiza en la cultura estadounidense. En la obra audiovisual se abordan con crudeza asuntos como la adicción a las drogas, la salud mental, la sexualidad o la identidad de género.

Desde un enfoque narrativo, *Euphoria* se caracteriza por una estructura episódica que destaca el desarrollo de sus personajes, particularmente de su protagonista, Rue Bennett, interpretada por Zendaya. La

perspectiva subjetiva de Rue, focalizadora principal del relato, introduce a la audiencia en una experiencia inmersiva que combina realismo y expresionismo. La coprotagonista de la serie es Jules Vaughn (Hunter Schafer), chica *trans* imbuida en la relación tóxica y destructiva que inicia con Rue.

En el marco académico, *Euphoria* se ha analizado desde diversas perspectivas. Kaufman et al. (2021) abordan desde un enfoque sociológico las reacciones de los usuarios a la serie, para destacar de qué manera la televisión y los *social media* pueden contribuir a que los jóvenes debatan sobre los trastornos producidos por el consumo de sustancias o sobre la salud mental. En un sentido similar, Uri de la Fuente y Martín-Ramallal (2022) contrastan la representación de los adolescentes en la serie con la percepción por parte de la audiencia que pretende representar. Qolbi et al. (2022) exploran la representación de relaciones y comportamientos sexuales, a partir de la teoría del cultivo.

Desde una perspectiva sociolingüística, Nitisari et al. (2023) investigan tanto la aparición como las funciones de las "palabras tabú" en la serie. Votava (2021) explora la influencia de Shakespeare en la construcción del relato y en la expresión de sus protagonistas.

Ya desde un enfoque narrativo, Xu (2022), aunque no se centra exclusivamente en *Euphoria*, profundiza en el papel de la banda sonora para intensificar la experiencia sensorial de la audiencia. Pastor-Moreno y Marfil-Carmona (2023) aplican un análisis narrativo y observan la representación de la violencia, la sororidad o la identidad *queer* para proponer un uso pedagógico de la serie. Coles (2022) desarrolla un análisis retórico visual para identificar la "mirada adolescente" y concluye que la serie *estetiza* la experiencia juvenil para audiencias adultas.

La representación de personajes *trans* o personajes *queer* en *Euphoria* es también objeto de análisis de diferentes trabajos (Esteban Bretones, 2022; Higueras-Ruiz, 2024; Lizana-Iglesias, 2024; Macintosh, 2022; Masanet et al. 2022; Newman, 2020). En síntesis, a partir de la amplia cantidad de investigaciones a la que ha dado lugar, puede concluirse que la serie ha impactado tanto en la audiencia como en la academia.

De forma concreta, en este estudio se analiza la primera secuencia del cuarto episodio de la segunda temporada (*You Who Cannot See, Think of Those Who Can*). En los tres minutos de la secuencia se alternan diferentes planos en los que se recrean motivos visuales icónicos de la historia del arte, de la fotografía y del cine, siempre con las protagonistas de la serie como eje de las réplicas. Se investiga así el recurso a la intertextualidad en la recreación de obras de arte e imágenes icónicas de la cultura visual popular y se explora la relación entre dichos referentes y el relato desarrollo en la serie, así como su función en la narrativa y en el discurso de la serie.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo principal de este trabajo es realizar un análisis detallado de las referencias presentes en la secuencia inicial del capítulo citado de *Euphoria*, como caso de estudio representativo de las relaciones entre el audiovisual y las artes plásticas. Dicho análisis se focaliza en la identificación de los referentes visuales aludidos y en la interpretación tanto de su función como de su propósito dentro del relato general de la serie, además de la conexión de estas referencias visuales con las temáticas principales abordadas por la serie. Se examina pues cómo dichas referencias contribuyen a la caracterización de los personajes y de qué manera pueden enriquecer su construcción narrativa y ofrecer pistas sobre las dinámicas internas de dichos caracteres.

De manera secundaria, el propósito de este estudio es reflexionar sobre la interacción entre la representación artística en diversos formatos y la cultura popular contemporánea. Esto resulta particularmente relevante, debido a que *Euphoria* es una serie estadounidense protagonizada por adolescentes, que puede entenderse como un segmento demográfico inmerso en múltiples capas de discursos culturales y estéticos.

Con respecto a la metodología, se aplica un análisis textual audiovisual para desglosar la secuencia seleccionada. En este proceso, se identifican los referentes intertextuales que se representan en pantalla. A través de los mismos, se valoran los diálogos entre los elementos visuales observados con otras obras del arte y el cine. Para ello, se desarrolla una

exhaustiva revisión del material audiovisual, seguida de un análisis comparativo que permite documentar e interpretar las referencias visuales de manera precisa.

Este trabajo plantea como hipótesis que las referencias plásticas y cinematográficas que aparecen en la secuencia analizada de *Euphoria* cumplen múltiples funciones. En primer lugar, tienen un propósito estético y estilístico, dado que contribuyen a la creación de una identidad visual distintiva que caracteriza a la serie y la distingue dentro del panorama televisivo contemporáneo. Estas referencias también desempeñan un papel narrativo crucial, ya que enriquecen la caracterización de los personajes y permiten una comprensión más profunda de sus motivaciones, sus conflictos internos y sus relaciones. A su vez, dichas referencias visuales actúan como herramientas para explorar la dinámica de roles en una pareja romántica, al ser utilizadas como metáforas visuales que sugieren el destino de los personajes y establecen conexiones simbólicas con las temáticas de la serie, como el amor, el deseo, la pérdida o la autodestrucción.

En síntesis, esta investigación pretende subrayar la relevancia del análisis de producciones audiovisuales como *Euphoria* desde una perspectiva intertextual, lo que permite desentrañar la forma en que la cultura popular contemporánea dialoga con obras clásicas y modernas de la historia del arte y el cine. Este enfoque, más allá de revelar las influencias y homenajes implícitos en la serie, invita a la reflexión sobre cómo estas referencias contribuyen a la construcción de narrativas complejas que trascienden los límites de su medio y se posicionen como artefactos culturales significativos en la era del *streaming* y de las audiencias digitales globalizadas.

3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos apuntan a que las relaciones intertextuales entre *Euphoria* y los referentes procedentes de diversas expresiones artísticas (y de diferentes momentos históricos) tienen una función narrativa dentro del relato desarrollado en la serie.

Hasta el momento, los capítulos de *Euphoria* seguían una estructura común: comenzaban con un *flashback* con la narración Rue, centrado en un personaje diferente, que revelaba los traumas pasados que explicaban su situación actual. Sin embargo, en esta ocasión, la serie altera ese esquema para expresar los sentimientos de Rue hacia Jules. Para ello la secuencia se sirve de referencias a cuadros y escenas de cine icónicas en la historia del arte: la *Venus* de Botticelli, el autorretrato de Frida Kahlo, entre otros, o referencias a películas como *Brokeback Mountain* (Ang Lee, 2005), *Ghost* (Jerry Zucker, 1990) o *Titanic* (James Cameron, 1997).

Según Cordero (2022), podría interpretarse como "una reflexión sobre cómo el arte y las películas construyen la idea del amor romántico de una forma más o menos saludable, pero en este caso funciona más como un contrapunto bello e irónico a lo que pasa después": puede interpretarse toda la secuencia como la génesis y desarrollo de la relación de Jules con Rue desde el punto de vista de Jules, una relación destinada al fracaso.

Jules abre el montaje posando como Venus de *El nacimiento de Venus* (hacia 1485), de Botticelli. Esta composición mitológica representa la figura desnuda de Venus, la diosa del amor y la belleza, que llega a tierra y emerge de una concha a la deriva hasta las costas de Chipre. La imagen simboliza el renacimiento de la civilización, además del surgimiento la esperanza, y con ello el cambio social, político y cultural posterior a la Edad Media. A menudo se considera una de las obras más importantes del Renacimiento italiano.

En este contexto, puede interpretarse como el nacimiento de Jules en su nueva sexualidad, como mujer *trans*. En esta obra, Botticelli plasmó la noción neoplatónica del amor divino a través de la figura de una Venus desnuda. Según Platón (2014) –y, por extensión, los miembros de la Academia Platónica Florentina–, Venus poseía una dualidad: podía ser una diosa terrenal que suscitaba amor físico en los humanos o una diosa celestial que los inspiraba hacia el amor intelectual. Platón también sostenía que la contemplación de la belleza física facilitaba a la mente una mejor comprensión de la belleza espiritual. Así, al observar a Venus, considerada la diosa más hermosa, los espectadores podrían experimentar inicialmente una atracción física que después elevaría su

pensamiento hacia lo divino (Platón, 2014). Una lectura neoplatónica de *El nacimiento de Venus* sugiere que los espectadores del siglo XV habrían percibido en la pintura un estímulo que los conducía hacia el amor divino.

FIGURA 1. *Arriba: Euphoria (HBO, 2019-), frame del capítulo "You Who Cannot See, Think of Those Who Can". Abajo: El nacimiento de Venus (Sandro Botticelli, hacia 1485).*

Fuente: Arriba, HBO (2022). Abajo, Gallerie Degli Uffizi (Dominio Público 1.0)

La disposición de la obra, con una figura central desnuda, otra a un lado con un brazo levantado sobre la cabeza de la primera, y la presencia de seres alados, habría evocado para los observadores renacentistas la iconografía tradicional del Bautismo de Cristo, que marca el inicio de su misión terrenal. De manera análoga, la escena aquí representada señala el comienzo de la misión de Venus como portadora del amor, ya sea en un sentido más literal o dentro del marco ampliado del neoplatonismo renacentista (Hartt, 2011; Hemsoll, 1987).

En tiempos recientes, se ha cuestionado el papel predominante del neoplatonismo como sistema intelectual en la Florencia de finales del siglo XV y se han planteado nuevas formas de interpretar las pinturas mitológicas de Botticelli (Long, 2008; Zirpolo, 1991). En particular, tanto *La primavera* como *El nacimiento de Venus* han sido reinterpretadas como obras nupciales que sugieren comportamientos ideales para los futuros esposos (Long, 2008).

Si bien es interesante conocer toda esta interpretación clásica de la obra de Botticelli, su trasposición a la secuencia que tratamos puede ser ambivalente: puede ser una representación del amor que nace en Jules, en cuyo caso toda la interpretación anterior encajaría. Sin embargo, también podría interpretarse simplemente como el nacimiento de Jules en su nueva sexualidad, o como mujer *trans*. Si ese es el caso, el empleo de *El nacimiento de Venus* prescinde de su contenido original para representar la transición de Jules. Se ha adoptado una pintura icónica y se ha utilizado de la misma manera que suele utilizarse el arte en publicidad o en los videoclips, sin la carga simbólica y filosófica de la obra. De esta forma, la referencia a la obra de Botticelli se ha reducido a la pura iconicidad de la imagen asimilada por la cultura pop. Desde nuestro punto de vista, esta es la clave para comprender el uso de esta obra y todas las demás obras de arte que se verán a continuación: el recurso de obras icónicas con una forma y fondo pop.

La fotografía de Yoko Ono y Jon Lennon de Annie Leibovitz es a su vez es una reinterpretación de *El Beso de Klimt*. Se trata de una imagen que, también, forma parte de la cultura pop, aunque es más contemporánea. Puede interpretarse como la representación de la intimidad de Jules hacia Rue, pero simultáneamente como la actualización de un motivo, como se ha apuntado, icónico y relacionado con el trágico destino de Lennon y la dramática separación de la pareja a causa de un asesinato. El empleo de recursos pop refuerza lo expresado arriba sobre el uso un tanto banal de *El nacimiento de Venus*, como se ha comentado antes.

La secuencia analizada presenta un plano que imita a *Los amantes* (1928) de René Magritte. La obra de Magritte es una lección sobre el enamoramiento. Dos amantes se besan con sus rostros cubiertos por

tela. Aquí, una tela actúa como barrera que evita el abrazo entre los dos amantes, de tal modo que lo podría haber sido un acto de pasión se convierte en otro de frustración, distanciamiento y aislamiento. Esta obra puede interpretarse como una representación de la incapacidad de desvelar por completo la verdadera naturaleza incluso de nuestros compañeros más íntimos. Los deseos frustrados son un tema común en la obra de René Magritte. En la misma línea, la imagen descrita simboliza la barrera entre los amantes y la incapacidad de conocer completamente al otro, lo que materializa la relación problemática entre Rue y Jules, marcada por secretos y frustraciones.

Precisamente, además, que Magritte se integra en la corriente surrealista y esta tenía como raíz misma los entresijos de la mente, que en ese momento empezaban a estudiarse desde un punto de vista científico. De hecho, André Breton, considerado el padre fundador del movimiento surrealista, expresó en 1924 en el *Primer manifiesto surrealista* (Breton, 2001) su gratitud hacia los aportes de Sigmund Freud en el estudio del inconsciente y los sueños. El psicoanálisis freudiano y su relación la obra de Magritte ha sido igualmente objeto de análisis (Bigeli y Dionisio, 2018). Esta imagen de *Los amantes* de Magritte expresa de forma sencilla pero muy elocuente el momento complejo de la relación de Rue y Jules.

En lo que respecta a *Autorretrato como Tehuana* de Frida Kahlo, debe apuntarse que fue creado durante su divorcio de Diego Rivera. En esta obra, la artista mexicana se muestra vestida con el tradicional traje de Tehuantepec, una indumentaria que Rivera admiraba profundamente. En su cabeza, Frida incorpora lo que parece una telaraña, posiblemente como un símbolo de ataduras o conjuros destinados a conquistar el amor de Diego, conocido por sus constantes infidelidades. La pintura refleja el profundo deseo de Frida de poseer a Rivera, a pesar de las repetidas traiciones de este con otras mujeres. En su obsesión, Frida incluye un retrato en miniatura de Diego en su frente, un detalle que subraya la intensidad de su amor por el célebre muralista mexicano.

En *Euphoria*, Jules es representada como la pintora mexicana, con una imagen de Rue en la frente. Esta obra expresa así el amor obsesivo y el dolor de Frida por Diego Rivera y, por ende, se alude a la dependencia

emocional de Rue hacia Jules. El uso de esta imagen destaca la complejidad emocional y el sufrimiento interior de los personajes.

Las protagonistas de la serie recrean otra célebre escena del cine de las últimas décadas, en una escena de la película *Ghost* mientras sonaba *Unchained Melody* de The Righteous Brothers (1965). La escena resalta la conexión íntima y espiritual entre los personajes, mientras anticipa la inevitable separación debido a las adicciones de Rue. Es de nuevo un referente de la cultura pop contemporánea, tal vez, incluso, un clásico del cine romántico para la "generación zeta", aquella nacida entre 1994 y 2010 (Rodríguez Laíz y Martín Critikián, 2024).

Rue y Jules recrean la icónica escena de Rose y Jack en la proa del Titanic de la película de James Cameron. Esta referencia subraya la intensidad y la fragilidad de su relación, evocando un amor apasionado pero condenado a la tragedia. Puede interpretarse como la primera fase del enamoramiento en que todo es descubrimiento del mundo, lo que está por llegar es posible y se expande el horizonte de los enamorados.

La secuencia cambia el tono en la referencia al largometraje de animación *Blancanieves y los siete enanitos* (*Snow White and the Seven Dwarfs*, David Hand, 1937). El fragmento está animado y remite de una forma bastante ingenua al poder del amor para salvar y revivir. Jules está tumbada sobre una almohada de flores, vestida de Blancanieves. Su aspecto es angelical mientras Rue entra como el Príncipe, se inclina y (tras leer una nota en la que ofrece su consentimiento) besa a su princesa, despertándola. Sin embargo, aunque Jules no es una princesa, y Rue está muy lejos de ser un príncipe, este paralelismo ofrece una indicación de cómo las dos ven su amor.

En cuanto a *Brokeback Mountain* (otro referente cinematográfico), se atisban las problemáticas inherentes a un amor prohibido y complicado. Su recreación resalta la lucha interna de los personajes con su identidad y su relación en un entorno social restrictivo. Puede destacarse la condición *queer* de las protagonistas y la prefiguración de un final dramático. También podría interpretarse como el momento en que los sentimientos de las dos se han expuesto y se aceptan mutuamente como

pareja: la relación ha evolucionado y este es el punto en el que Jules cree que se encuentran.

4. CONCLUSIONES

La investigación sobre la intertextualidad y los referentes de la historia del arte en *Euphoria* revela cómo la serie utiliza de manera innovadora las referencias visuales para enriquecer su narrativa y caracterización de personajes. Como se apuntaba en la hipótesis, las recreaciones de obras de arte y escenas de cine cumplen una función estética y profundizan en los temas centrales de la serie, como la complejidad de las relaciones entre las protagonistas y la búsqueda de identidad.

Las recreaciones de referencias icónicas no son simples homenajes visuales; constituyen una estrategia estética y discursiva que amplía la profundidad emocional y simbólica de los personajes. La elección de referencias como *El nacimiento de Venus* de Botticelli, el retrato de Frida Kahlo o escenas cinematográficas procedentes de *Titanic* o *Ghost* refuerzan la atmósfera visual de la serie y funcionan como herramientas narrativas que representan las complejidades de las relaciones entre Rue y Jules. Además, permiten a la audiencia adentrarse en los matices de su conexión emocional y los conflictos internos que las atraviesan.

Un elemento central en esta discusión es cómo el uso de referencias intertextuales transforma escenas aparentemente románticas en comentarios más complejos sobre el amor, la dependencia emocional y la identidad. Por ejemplo, la evocación de obras como *Los amantes* de Magritte ilustra la pasión y señala la distancia emocional y las barreras insalvables entre los personajes. Este tipo de referencias invita a la audiencia a reflexionar sobre los arquetipos culturales del amor y su resignificación en contextos contemporáneos. De esta forma se refuerza la propuesta crítica de la serie hacia las construcciones tradicionales de las relaciones humanas.

La intertextualidad enriquece el relato, hace más compleja la narración y dota de mayor profundidad a los personajes en su caracterización. De este modo, las referencias son oportunas y justificadas. En términos metodológicos, esta investigación muestra la eficacia del análisis

intertextual para comprender cómo la cultura popular puede dialogar con el arte clásico y moderno. *Euphoria* destaca, así como un caso paradigmático al fusionar referencias visuales de gran riqueza simbólica, aunque desde una perspectiva pop, en la que el sentido profundo se banaliza en gran medida y se emplea únicamente la cáscara o la apariencia de las obras pictóricas. Entre los objetivos se proponía desentrañar la forma en que la cultura popular contemporánea dialoga con obras clásicas y modernas de la historia del arte y el audiovisual. Tras los resultados obtenidos, puede concluirse que se hace evidente la relación intertextual de la serie y las artes plásticas. Además, se reafirman los postulados de Estella (2024) planteados en la introducción: el acceso amplificado a las imágenes artísticas procurado por los medios de comunicación termina por modificar el consumo y la interpretación de las obras por la audiencia.

Por otra parte, se crea un diálogo entre la cultura popular (de la que la serie es un caso paradigmático) y la historia de las artes plásticas, por lo que se invita así a la audiencia a identificar las referencias tomadas.

Este estudio de caso subraya la capacidad de las producciones audiovisuales contemporáneas para integrar y resignificar referencias artísticas clásicas, así como su potencial para la construcción de un diálogo dinámico entre la cultura popular y la historia del arte. En última instancia, *Euphoria* demuestra cómo las grandes obras de la historia del arte pueden encontrar nuevas resonancias y significados en el contexto de la televisión moderna, lo que invita a la audiencia a que reflexione, de forma crítica y emocional, sobre las experiencias humanas universales.

En conclusión, destaca la permeabilidad de un producto audiovisual popular como una serie con el arte clásico, así como la idea de que las grandes obras de la historia del arte pueden revalorizarse o "resignificarse" en nuevos contextos.

5. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido desarrollado en el marco del Proyecto de Investigación "Transmedialización e hibridación de ficción y no ficción en la cultura mediática contemporánea (FICTRANS)", Ref. PID2021-

124434NB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/FEDER Una manera de hacer Europa, Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2021-2023. Investigadores Principales: Domingo Sánchez-Mesa Martínez y Juan Ángel Jódar Marín.

6. REFERENCIAS

Abril Valdez, J. A. (2020). Intertextualidad audiovisual en prácticas estético-políticas online. El caso del Colectivo Los Ingrávidos. *Desacatos: Revista de Ciencias Sociales*, *63*, 44–53. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7525814.pdf

Barrientos, M. (2002). Cine y pintura. En R. Utrera Macías (coord.). *Cine, arte y artilugios en el panorama español* (pp. 62–90). Padilla.

Borau, J. L. (2003). *La pintura en el cine. El cine en la pintura*. Ocho y medio.

Breton, A. (2001). *Manifiestos del surrealismo*. Editorial Argonauta.

Brito, E. (2024). A relação educativa entre o audiovisual e as artes plásticas. *Educação & Linguagem*, *25*(2), 117–135. https://doi.org/10.15603/2176-0985/el.v25n2p117-135

Bruno, G. (2002). *Atlas of Emotion: Journeys in Art, Architecture, and Film*. Verso.

Coles, L. (2023). The Contemporary aesthetics of adolescence: How Euphoria uses style to spectacularize representation of modern youth in the articulation of a teenage gaze. *The Motley Undergraduate Journal*, *1*(1), 58–82. https://doi.org/10.55016/ojs/muj.v1i1.76165

Cordero, G. (2022, 31 de enero). 'Euphoria': ¿acabo de ver el mejor capítulo de la historia? *Esquire.com*. https://bit.ly/3DGDeK4

De Pablos Pons, J. (2006). El cine y la pintura: Una relación pedagógica. *Revista Icono 14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, *4*(1), 20–35. https://doi.org/10.7195/ri14.v4i1.395

Esteban Bretones, D. (2022). Personajes “euphoricos”: lo Crip y lo Queer a través de la intertextualidad audiovisual en Euphoria. *SERIARTE. Revista científica de series televisivas y arte audiovisual*, (2), 26–53. https://doi.org/10.21071/seriarte.v2i.14551

Estella, I. (2024). La historia del arte en la época de su hipercomunicabilidad audiovisual. *Quintana: Revista do Departamento de Historia da Arte,* (23), 1–18. https://doi.org/10.15304/quintana.23.9871

Bigeli, A. R. F. & Dionisio, G. H. (2018). O estranhamento do banal: a poética magritteana sob um olhar psicanalítico. *Estudos Interdisciplinares Em Psicologia*, *9*(1), 26–44. https://doi.org/10.5433/2236-6407.2018v9n1p26

Gimeno Ugalde, E. (2011). Cuadros en movimiento: La pintura en el cine: Relaciones intermediales en La hora de los valientes (Mercero, 1998) y Te doy mis ojos (Bollaín, 2003). *Olivar*, *12*(16), 215–240. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5129/pr.5129.pdf

Godoy, M. J. & Nogueira Tavares, M. E. (2021). La contribución de la historia del arte en la construcción del espacio fílmico. *Rotura*, *1*, 47–54. https://publicacoes.ciac.pt/index.php/rotura/index/article/view/23

Hartt, F. (2011). *History Of Italian Renaissance Art Painting, Sculpture, Architecture*. Pearson.

Hemsoll, D. (2017, 10 de marzo). *Botticelli. The Birth of Venus* [Vídeo]. University of Birmingham. https://youtu.be/-pzFEZwmDBc?si=wr01YqT_wSBOtIcK

Higueras-Ruiz, M. J. (2024). Revisión conceptual e histórica de lo trans en las series de televisión estadounidenses: análisis narrativo y audiovisual del personaje de Jules en Euphoria (HBO: 2019-). *Doxa Comunicación*, (38), 247–273. https://doi.org/10.31921/doxacom.n38a1875

Kaufman, M. R., Bazell, A. T., Collaco, A., & Sedoc, J. (2021). "This show hits really close to home on so many levels": An analysis of Reddit comments about HBO's Euphoria to understand viewers' experiences of and reactions to substance use and mental illness. *Drug and Alcohol Dependence*, *220*, 108468. https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2020.108468

Khosravi Shaki, M. (2013). Inevitability of arts from inter-textuality. *International Journal of English and Literature*, *4*(1), 1–5. https://doi.org/10.5897/IJEL11.101

Kot, H. M., Levchenko, O. G., Kravchenko, T. O., Musiienko, O. S., & Hrubych, K. V. (2021). Problems of intertextuality in audio-visual arts. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, *13*(1), 1–11. https://doi.org/10.21659/rupkatha.v13n1.03

Lizana-Iglesias, G. (2024). An Identity Problem: Judith Butler's Gender Trouble (1990) in HBO's Euphoria (2019). *REDEN. Revista Española De Estudios Norteamericanos*, *6*(1), 55–71. https://doi.org/10.37536/reden.2024.6.2559

Long, J. C. (2008). Botticelli's Birth of Venus as wedding painting. *Aurora, The Journal of the History of Art*, (9). https://bit.ly/3BSQECd

Masanet, M.-J., Ventura, R., & Ballesté, E. (2022). Beyond the "Trans Fact"? Trans representation in the teen series Euphoria: Complexity, recognition, and comfort. *Social Inclusion*, *10*(2), 143–155. https://doi.org/10.17645/si.v10i2.4926

Moral, J. (2016). De la pintura al cine, del cine a la pintura: historias de una imantación. *EME Experimental Illustration, Art & Design*, *4*(4), 90–99. https://doi.org/10.4995/eme.2016.4316

Macintosh, P. (2022). Transgressive TV: Euphoria, HBO, and a New Trans Aesthetic. *Global Storytelling: Journal of Digital and Moving Images*, *2*(1), 13–38. https://doi.org/10.3998/gs.1550

Newman, K. (2020). Running at cisnormative walls: Transgender characters in The Danish Girl, Orange is the New Black, and Euphoria. *Frameworks: The Journal of Cinema and Media*, *1*, 98–111. https://bit.ly/4iREqdD

Nitisari, D., Lestari, I., & Ramadhan, M. R. (2023). The types and the functional categories of taboo words in Euphoria season 2 TV series scripts. *Jurnal Sosial Humaniora dan Pendidikan*, *2*(2), 56–62. https://doi.org/10.56127/jushpen.v2i2.835

Pastor-Moreno, C. & Marfil-Carmona, R. (2023). Narración y discurso audiovisual en la serie Euphoria, de HBO: Estudio de caso como punto de partida para la acción educativa. En X. Morales-Carucho, M. Tizón Díaz & R. Marfil Carmona (Coords). *Investigación y experiencias educativas centradas en la creatividad artística. Música, cultura audiovisual y artes escénicas en la sociedad de las pantallas* (pp. 612–630). Dykinson.

Pethő, Á. (2018). Approaches to studying intermediality in contemporary cinema. *Film and Media Studies*, *15*, 165–187. https://doi.org/10.1515/ausfm-2018-0009

Pethő, Á. (2021). Las figuras reflexivas de la intermedialidad en la película. El cine en el espejo de las artes / las artes en el espejo del cine. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, (12), 183–208. https://doi.org/10.5944/signa.vol12.2003.31670

Platón (2014). *El banquete*. Gredos.

Qolbi, P. P. N., Wibowo, S. K. A., & Fuady, I. (2022). Content Analysis: Relationships and Sexual Behavior in Euphoria Series Season One. *Communicare: Journal of Communication Studies*, *9*(2), 115–124. https://doi.org/10.37535/101009220224

Rajabi, V., Nazeri, A., & Khodabakhshi, S. (2023). Perspectives of intertextuality in cinema, with special references to the work of Kristeva, Barthes, and Jenny: A comparative study. *Avanca Cinema 2023 Conference Proceedings*. https://doi.org/10.37390/avancacinema.2023.a528

Rodríguez Laíz, J. & Martín Critikián, D. (2024). TikTok, Zeta Generation and University: An In-Depth Analysis. *Visual Review. International Visual Culture Review Revista Internacional de Cultura Visual*, *16*(8), 121–132. https://doi.org/10.62161/revvisual.v16.5417

Tyner, K. (2008). Audiencias, intertextualidad y nueva alfabetización en medios. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, *30*, 79–85. https://doi.org/10.3916/c30-2008-01-012

Uli de la Fuente, M. & Martín Ramallal, P. (2022). Euphoria. Series juveniles y modulación de valores entre las jóvenes Z frente al discurso de odio. *Razón y Palabra*, *26*(113), 140–156. https://doi.org/10.26807/rp.v26i113.1892

Votava, J. M. (2020). The Ethiop's jewel meets Euphoria's Jules: Race, gender, and sexuality in an HBO appropriation of Shakespeare. *Shakespeare Bulletin*, *38*(4), 593–614. https://doi.org/10.1353/shb.2020.0061

Xu, K. (2022). Analysis of the roles of film soundtracks in films. En Proceedings of the 2022 International Conference on Comprehensive Art and Cultural Communication (CACC 2022). Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 663. Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/assehr.k.220502.071

Zirpolo, L. (1991). Botticelli's Primavera: A lesson for the bride. *Woman's Art Journal*, *12*(2), 24–28. https://doi.org/10.2307/1358279

EL RETORNO DEL HACER ARTESANAL EN EL ARTE CONTEMPORÁNEO: HACIA UNA RECUPERACIÓN DE LA ESPERA

MARINA NAVARRO REINA
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Estamos inmersos en una nueva era donde predomina el consumo visual y la sobreestimulación a través de las imágenes. De una forma rápida y sencilla tenemos acceso a una cantidad de recursos digitales ilimitados que nos alejan cada vez más del tiempo de contemplación y de espera para sumergirnos en un tiempo acelerado, el tiempo que impera en la sociedad contemporánea.

> La nuestra es una cultura basada en el exceso, en la superproducción; el resultado es la constante declinación de la agudeza de nuestra experiencia sensorial. Todas las condiciones de la vida moderna — su abundancia material, su exagerado abigarramiento— se conjugan para embotar nuestras facultades sensoriales. (Sontag, 1996, p.26)

Como apunta Susan Sontag (1996), se puede decir que en la actualidad este exceso de estímulos visuales ha generado una gran falta de atención que además de afectarnos en nuestra forma de percibir las imágenes nos ha llevado a vivir cada vez más alejados, desconectados y ajenos de nuestra propia realidad, lo que ha llevado a generar un cambio significativo en la práctica artística. Desde este enfoque, este capítulo pone el foco en la recuperación de la atención y del tiempo de espera a través del Arte Contemporáneo estudiando cómo diversos artistas adoptan procesos de producción propios de la artesanía. Para ello se va a analizar el retorno de estos procesos artesanales y su incorporación en los procesos de producción actuales a través del uso de herramientas y estrategias como la repetición. A tal efecto, se va a utilizar el ejemplo de

dos artistas plásticos contemporáneos, Simeón Saiz y Soledad Sevilla, y se examinará cómo desde la práctica pictórica incorporan desde diferentes perspectivas estos recursos, dando lugar a obras en las que el tiempo de realización se hace palpable a través de una temporalidad implícita que nadie ve.

1.1. Atención, contemplación y demora

Estar atentos es algo distinto a estar concentrados. La atención consiste en hacer un trabajo negativo, en vaciarse, para poder acoger lo desconocido, atender a los detalles, al proceso, al ritmo. Con este modo de atención no se pretende salir en la búsqueda de ningún objeto, sino que se adopta una actitud, un estado de receptividad que permite acoger aquello que no se conocía. Para poder estar presentes es necesaria la atención y entender así lo que está pasando, poder escuchar y perseguir al deseo. En los artistas se da una voluntad de expresión, el deseo de hacer, la necesidad de crear algo que sea expresión de nuestra manera de ver y sentir las cosas. La forma nace del deseo. Este hecho ocurre tanto en el proceso previo de creación artística como en el de producción de la obra. Solo cuando atendemos a las cosas que están pasando, desde una actitud que no juzga y que observa y siente con detenimiento todo aquello que le rodea, se podrá llegar a mirar con otros ojos. Esa misma actitud es la que se debería adoptar en la producción artística, atender a lo que está pasando en la obra, para poder convertir los fallos en hallazgos. Alejarse y salir de ella, para poder volverla a mirar como si fuera la primera vez.

Daniel Arasse en su obra *El detalle* (2008) nos explica la relación que existe entre este y la obra pictórica. ¿Qué ocurre cuando percibimos un detalle? El detalle es aquello que nos lleva a pararnos, a detener la mirada. Son momentos del cuadro, de su creación y de su percepción y por tanto, un momento que constituye un acontecimiento. «Es un momento privilegiado en el que el placer del cuadro tiende a convertirse en gozo de la pintura» (Arasse, 2008, p.14). Para que esa presencia latente en la obra pueda adquirir la misma presencia frente al que la mira, es necesario detener el tiempo de la mirada, pausar el ritmo, para que

el ojo recorra y se pasee por todas sus tramas de un instante a otro, de acontecimiento en acontecimiento.

> La primera condición para ver es saber mirar. Mirar quiere decir observar. Observar significa penetrar, dejarse llevar por las cosas. Observar no como una actitud intelectual sino como una función sensitiva. Nuestra sensibilidad visual abierta al mundo. Captar el conjunto de nuestro campo de visión, captar los detalles que lo integran. No menospreciar nada, situar cada cosa en relación con las otras. Sin pensar. Solo mirando (Casamada, 1985, p.51)

En esta misma línea discursiva, se encuentran Josep María Esquirol y su obra *El respeto o la mirada atenta* (2006). En ella expone la dificultad que requiere el detenerse hoy día y la imposibilidad que tiene la mirada de percibir completamente todo cuanto hay, incluso siendo esta una mirada atenta. Esta dificultad que se presenta para atender, mirar y demorarse tiene que ver directamente con el tipo de estructura por el que se rige la sociedad actual. Vivimos en la época de las prisas, en una sociedad regida por el consumo a un ritmo cada vez más acelerado y por tanto excluye de forma directa cualquier tiempo para la demora y la contemplación. Así lo expresa Byung-Chul Han en su ensayo *El aroma del tiempo* (2015):

> El tiempo de vida ya no se estructura en cortes, finales, umbrales ni transiciones. La gente se apresura, más bien, de un presente a otro. Así es como uno envejece sin hacerse mayor. Y, por último, expira a destiempo. Por eso la muerte, hoy en día, es más difícil. (p.27)

2. DESARROLLO

2.1. El retorno del Animal Laborans

Partimos con el desarrollo y la reflexión sobre las ideas que Richard Sennett propone a cerca de la figura del Animal Laborans, estudiado por Hannah Arendt, ya que supone un punto fundamental de apoyo para los argumentos que se defienden en este artículo.

Partiendo de la distinción de Sennett, para Arendt el individuo tenía dos dimensiones: el Animal Laborans, propuesto como siervo para el que el trabajo es un fin en sí mismo y el Homo Faber, un sujeto que racionaliza y proyecta, posicionándolo por tanto en un lugar superior al primero. Esta

división menosprecia y degrada en cierta medida la actividad práctica, lo que hacemos como artistas. La habilidad técnica ha sido desterrada.

Richard Sennett, en su obra *El artesano* (2008) trata esta problemática y aporta una visión distinta a la de Arendt, dando valor a la figura del Animal Laborans. El autor argumenta que la gente puede aprender de sí misma a través de las cosas que produce, de lo que hacen, puesto que la cultura material importa. En este sentido, solo se podrá lograr una vida material más humana si se comprende mejor la producción de las cosas ya que esto llevará a comprendernos a nosotros mismos. La conciencia material es el campo de conciencia propio del artesano puesto que todos sus esfuerzos por lograr un trabajo de buena calidad dependen de la curiosidad por el material que tiene entre las manos. Las manos influyen en la manera de pensar.

¿A qué accedemos a través del hacer y no del decir? ¿Qué puede enseñarnos de nosotros mismos el producir cosas concretas? En un proceso de producción en el que el pensar y el sentir están integrados se puede llegar a comprender la esencia indeterminada y dinámica de las cosas. El materialista cultural indaga en las cosas que le producen placer y movido por la curiosidad de las cosas en sí mismas quiere entender cómo puede llegar a generar valores. En este sentido, el Animal Laborans serviría de guía al Homo Faber.

A lo largo de la historia se han trazado líneas divisorias entre el binomio arte / artesanía, tal y como expone Larry Shiner en su obra *La invención del arte* (2010). Hoy día esos límites han terminado desvaneciéndose y diversos artistas retoman la artesanía en el Arte Contemporáneo como modo de producción artística. En este sentido, los artistas que adoptan los códigos de la artesanía como medio y actitud para la producción, se podría decir que concuerdan con la idea de artesanía como arte de Arthur Danto que describe Shiner en su obra:

> Lo que transforma a una pieza artesanal en una obra de arte no es el rechazo de su función per se sino la autoconciencia que la aleja del plano de la mera realización óptima o de la utilidad para llevarla al plano de lo significativo. (Shiner, 2001, p.379)

Sennett apunta que en términos prácticos no hay arte sin artesanía, ya que la idea de una pintura no es una pintura. Es aquí cuando entra en juego el valor de la originalidad. La originalidad en el caso de los artistas se encuentra ligada tanto a la factura como al concepto, ya que viene dada en la cuestión que se plantea y en la manera en la que la propuesta se formula plásticamente. El artista aspira a la originalidad de su trabajo, para que el objeto pueda trascender una mera finalidad funcional y sea por si mismo atrayente, explorando en su práctica su habilidad de una manera particular. En el proceso de producción de la obra se podría decir que se da una conexión entre la mano y la mente que lleva a la producción de un diálogo entre la práctica concreta y el pensamiento, que evoluciona hasta convertirse en hábito.

En este sentido resulta pertinente mencionar la figura de William Morris y su Movimiento *Arts and Crafts* ya que fue un referente fundamental y muy destacado de su tiempo que luchó por equiparar lo artesanal a lo artístico bajo la premisa de elevar la artesanía a un nivel superior, valorando la práctica manual. Al hilo de estas premisas, se vincula a la tradición de Morris la escuela de la Bauhaus, ya que además de traer innovaciones en prácticas pedagógicas y didácticas propuso nuevas relaciones entre el arte, la artesanía y los medios de producción, favoreciendo al cambio de la relación con el entorno material.

2.2. La repetición como práctica meditativa: el trabajo de Wolfgang Laib

El concepto de artesanía esta íntimamente ligado al de repetición y esto Sennett lo relaciona a través del hábito mismo, argumentando que el desarrollo de la habilidad depende de cómo se organice dicha repetición. Según el autor a medida que la habilidad mejora crece la capacidad de aumentar la cantidad de repeticiones.

La cuestión que se propone en este punto es si puede aumentar el tiempo que le dedicamos a una obra artística si su proceso está basado en un hacer artesanal. Para ello se parte de la hipótesis de que los procesos artesanales repetitivos promueven un estado de meditación activa tanto para el creador de la obra como para el espectador que la contempla. Esto lleva a mencionar de forma breve uno de los símbolos meditativos más

antiguos, la mandala. El psicoanalista suizo Carl Jung reconoce su genealogía en las tradiciones orientales, mostrando su experiencia personal a través de sus mandalas pintadas en *El Libro Rojo* (2009). Jung defendía estas prácticas en sus terapias como forma de conectar a los pacientes con su mundo interior. Las formas y los colores que la componen hacen que se sincronicen los hemisferios del cerebro a medida que se focaliza la visión en los detalles y patrones repetitivos. Esto hace que llegue un punto en el que la mano se deja llevar por el inconsciente, lo que da lugar al estado de conciencia meditativa. En ese momento no existe el «bien» o «mal» hecho ni la posibilidad de cometer errores. Es un perderse en el tiempo, en el acto mismo del hacer. A través de esta práctica se enfatiza en el momento presente, dejando atrás la racionalidad.

Situando la mirada en el panorama contemporáneo, se pone de ejemplo el trabajo del artista Wolfgang Laib. A través de un proceso repetitivo, Laib recolecta el polen de diferentes plantas a modo de ritual diario con el objetivo de entablar una búsqueda hacia la espiritualidad. La repetición en el trabajo del artista se puede apreciar en el proceso de recolección del polen y en el hecho de que son obras producidas en lugares distintos a lo largo del tiempo. El hecho de repetir se utiliza como un estar presente en el acto mismo. La repetición "Puede llevarnos a la nada, a un no- ser, una especie de Utopía" (Gussin, 2001, p. 11).

En las obras de Laib se encuentran cualidades perdurables y eternas que contrastan directamente con su fragilidad. Alude a la transcendencia y a la belleza de las cosas que destacan por su sencillez y por tanto por ser esenciales para la vida diaria. Se establece una relación entre la repetición y el tiempo. "En su búsqueda de la espititualidad mediante la ritualización de sus hábitos, establece juegos entre lo efímero y lo eterno, entre el tiempo diacrónico y el delegado. Mediante esta ritualización resuelve la angustia que genera la continuidad temporal" (Sánchez, 2018). En su práctica se hace patente a su vez una reivindicación de la tarea mecánica a través del acto mismo de repetir, dando lugar de esta forma a la pieza artística.

Este tipo de trabajos están a su vez relacionados con la idea de la concentración. Esta se puede decir que posee una lógica interna que se da

con la relación de la mano y el ojo. En el proceso de producción de la obra nos encontramos absortos en algo que hace que perdamos conciencia de nosotros mismos, incluso de nuestra parte corporal y nos mimeticemos por completo con el objeto que estamos creando. Te adentras en ella porque encuentras todos tus deseos, te encuentras a ti mismo. La mano sabe dónde tiene que ir. El movimiento repetido es lo que termina generando placer en sí mismo, la repetición por la repetición misma.

> Repetir una y otra vez una acción es estimulante cuando se organiza mirando hacia delante. Lo sustancial de la rutina puede cambiar, metamorfosearse, mejorar, pero la compensación emocional reside en la experiencia personal de repetir. (Arasse, 2008, p.216)

De esta forma se puede llegar a entender la repetición como una especie de ritual, en el que el artista ha desarrollado la habilidad de anticiparse y prever en lo se convertirá el material con el que está trabajando como consecuencia de la elaboración. De la misma manera la persona capaz de realizar una tarea una y otra vez ha adquirido una habilidad técnica, la habilidad rítmica del artesano. De esta forma se podría recuperar en el hacer diario esa vida contemplativa que te aleja de la concepción del *Animal Laborans* de Arendt.

Sennett relaciona a su vez, el ritmo que se adquiere en las rutinas artesanales con la experiencia infantil del juego. Cuando se impone la utilidad, los adultos pierden algo esencial a la capacidad de pensar, la curiosidad que se da en el espacio de juego. El saber artesanal se inspira en lo que aprenden los niños, en el diálogo del juego con los materiales físicos, la disciplina para obedecer reglas y el progreso a la hora de establecer la complejidad de dichas reglas.

Por otro lado, Juhani Pallasmaa en su obra *La mano que piensa* (2012) aborda el sentido espiritual del trabajo. Trabajar debe servir para obtener un bien espiritual, artístico, por el que el sujeto pueda llegar a conocerse mejor a sí mismo, pueda autorrealizarse. La mano no solo sirve para el trabajo manual también puede producir bienes espirituales, artísticos. Hay un trabajo donde se da un sentido, un cuidado. De este modo, el artista adopta la forma de hacer de un artesano que trabaja con

las manos y con el espíritu, trabaja la materia, dándole objetualidad a su espíritu, trasladando lo que hay dentro de sí hacia fuera.

Vuelven a aparecer así dos formas distintas de entender el hacer, el primero desde la mera supervivencia y el hacer creativo, contemplativo, cuya finalidad no pasa solo por vivir y consumir si no que su propósito es el placer y el disfrute tanto del objeto artístico producido como de su proceso.

2.2. Un acercamiento a la trama pictórica de Simeón Saiz y Soledad Sevilla

Las obras de los artistas contemporáneos Simeón Saiz y Soledad Sevilla comparten desde la pintura la entrega por la factura artesanal en sus procesos de producción. Los dos artistas se encuentran muy alejados tanto en sus discursos como en el resultado formal de sus piezas pictóricas, quizá se podría decir que hasta parecen oponerse, pero justo esto es lo que hace que resulte interesante analizar sus obras de forma conjunta. Aunque no compartan ningún vínculo a nivel conceptual, sus metodologías de trabajo y la impresión que crean en el espectador a través de la materia es lo hace que ambas encuentren puntos de unión.

La obra de Simeón Saiz contiene varias claves que nos interesa traer, en concreto las que aporta la serie de la guerra de los Balcanes *j´est une je* en la que trabajó por más de diez años. Esta serie contiene una gran carga política que el autor aborda a través de un juego de espejos magistral. Para crear estas imágenes el artista parte de la codificación cromática del código de los televisores analógicos generando una imagen que nos engaña, a la vez que nos atrapa, para luego golpearnos con gran dureza. La sobreabundancia de imágenes a las que estamos expuestos a través de los medios digitales, como puede ser el televisor, hace cada vez con más frecuencia que nuestra percepción se detenga menos a contemplar las escenas que se presentan ante nosotros, llegando incluso a equiparar imágenes independientemente de su contenido debido a su carácter homogéneo.

La obra de Simeón Saiz parte de esta problemática y actúa en consecuencia, descontextualizando la imagen mediática para mostrarnos

aquello que quedaba oculto, a pesar de aparecer de forma reiterada en prensa y televisión. Las descripciones de los sucesos que utiliza como títulos de las obras también conforman una parte importante de este juego, pero lo realmente interesante y fascinante de este caso, es que el engaño viene dado por la factura pictórica. A través de ella seduce y atrae la atención del espectador, lo invita a acercarse a la pieza, a ver su minuciosa construcción, su trama perfectamente hilada, para luego sorprenderlo con la cruda realidad de la imagen: cadáveres, cuerpos mutilados y heridos, ocultos tras la urdimbre del tapiz.

En el caso de Soledad Sevilla, nos enfrentamos a una obra de un carácter mucho más naturalista, alejada del discurso político y mediático de Simeón. La obra de la artista destaca por su alto rigor formal desde el uso de una metodología artesanal. La capacidad para la modulación tonal, la meticulosidad y el efecto atmosférico que consigue en sus piezas son los elementos que destacar en su trabajo. Esto se refleja en la última exposición realizada en la galería Marlborough, *Entre dos horizontes* (2024) en la que a partir de una serie de treinta pinturas trabaja con el concepto de horizonte a través del elemento de la línea tan característico en su obra. En este caso mediante la repetición de un gesto, la línea y el color se articulan en el plano pictórico y espacial.

Otro de los elementos por los que destaca su trabajo es por el rigor geométrico, el cual retoma en la serie *Los días con Pessoa* (2021), tras varios años enfocada en otras posibilidades estéticas. Con esta instalación consigue crear en la galería un recorrido tanto espacial como lumínico a través de las piezas, estableciendo una analogía respecto a las rutas que recorrió hasta la Biaxa siguiendo los pasos del escritor, fuente de inspiración para su creación junto a la cerámica que cubría la fachada de la ciudad. De nuevo se refleja el poder que tiene la factura pictórica: el entramado de sus obras, la minuciosidad técnica y su ejecución, el gesto repetido y la vibración del color son algunos de los elementos que hacen al espectador acercarse y sumergirse en sus obras, quedando inmerso en ellas.

3. CONCLUSIONES

En una sociedad regida por la acumulación sistemática y frenética de imágenes donde cada vez hay menos tiempo para la contemplación, la espera o la escucha, se considera de vital importancia el crear propuestas que nos acerquen a otro tiempo, a un tiempo alejado de esta aceleración. A través del análisis de la obra de artistas como Simeón Saiz y Soledad Sevilla, se evidencia cómo el acto de crear se convierte en un proceso meditativo y un refugio ante el ritmo acelerado de la sociedad contemporánea. Estos artistas ejemplifican cómo los procesos de producción lentos y repetitivos permiten no solo una inmersión del creador en su obra, sino también un compromiso por parte del espectador, al favorecer ese pararse a contemplar. En este sentido, se puede observar una resistencia contra el consumo inmediato de imágenes. Ambos artistas, aunque desde diferentes enfoques, logran que su obra requiera una mirada prolongada abierta a múltiples interpretaciones. En este contexto, la imagen pictórica nos invita a observar de otra manera el entorno, lo real, manifestando la atención plena en cada parte del proceso.

El retorno a las prácticas artesanales en el Arte Contemporáneo, tal como lo describe Richard Sennett, representa un reencuentro con el hacer material y la comprensión profunda del objeto que se está creando. Esto desafía la visión tradicional del *Animal Laborans* de Arendt y aporta una perspectiva en la que la labor manual y la factura pueden proporcionar una experiencia significativa, subrayando el valor intrínseco del tiempo invertido en el trabajo creativo. La obra de arte es una entidad sensual en la que intervienen los sentidos. No somos solo razón, hay que abrirse a ella, abandonarse a un juego libre en el que hay autoconocimiento. Somos responsable de lo que hacemos, y esto tendrá sentido en el modo en el que nos relacionamos con ello. La dedicación, la atención, el cariño, y la relación con el hacer. El tiempo que le dedicamos a las cosas que hacemos resulta una parte fundamental de su valor.

4. REFERENCIAS

Arasse, D. (2008). *El detalle: para una historia cercana de la pintura*. Abada.

Casamada, A. (1985). *Sobre pintura*. La Isla de los Ratones.

Esquirol, J. M. (2010). *El respeto o la mirada atenta: una ética para la era de la ciencia y la tecnología*. Gedisa.

Gussing, G. (2001). Out of it. En: Nothing. August and Northern Gallery for Contemporary Art.

Han, B.Chul. (2015). *El aroma del tiempo: un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Herder.

Junng, C. (2012). *El libro rojo*. El hilo de Ariadna.

Pallasma, J. (2012) *La mano que piensa: sabiduría existencial y corporal en la arquitectura*. GG, S.L.

Sánchez, L. (2018). *Repetición y azar, un diálogo en el proceso creativo contemporáneo*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

Sennett, R. (2009). *El artesano*. Anagrama.

Sevilla, S. (2021) *Soledad Sevilla: Los días con Pessoa*. Catálogo de la exposición (Madrid, 2021)

Shiner, L. (2010). *La invención del arte: una historia cultural*. Paidós.

Sontag, S. (1996). *Contra la interpretación*. Alfaguara.

LA REVELACIÓN DE LA IMAGEN EN LA VÍDEO INSTALACIÓN ¿DÓNDE CAYÓ?

JAVIER ARTERO FLORES
Universidad de Málaga

CANDELA MORA FERNÁNDEZ
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Esta comunicación analiza los procesos de aparición y desaparición de la obra audiovisual *¿Dónde cayó?*, que se trata de una propuesta de instalación *site-specific* con motivo de la exposición *Entre estancias y recovecos*. La muestra tuvo lugar en el espacio independiente LA AMALGAMA CULTURAL (Málaga) el día 31 de mayo de 2024, y fue comisariada por Salvador Santos y Carmen Ripoll en el marco de la asignatura "Prácticas externas", del Grado en Bellas Artes de la Universidad de Málaga.

A partir de la anécdota de un objeto perdido, una pelota naranja, los autores establecemos un diálogo en un contexto de juego. Experimentamos con un relato hipotético en el que construimos un posible viaje de este esférico durante su desaparición. Esta dinámica nos sirve de pretexto para abordar varias cuestiones de la práctica artística y su exposición. En primer lugar, investigamos las posibilidades discursivas de una elipsis narrativa que se presenta a través de imágenes, no solo por lo que estas representan, sino también por la forma en la que se revelan ante el espectador. En segundo lugar, ponemos en crisis las expectativas del espectador, esto es, una percepción de la obra que solo es posible a través del tiempo. La revelación del objeto se dilata en un tiempo que es desconocido para el espectador y, en este sentido, proponemos una reconsideración y flexibilización del concepto de acontecimiento.

FIGURA 1. *Fotografía de la instalación ¿Dónde cayó?*

Fuente: Elaboración propia

Por último, abordamos las posibilidades de aproximación a una instalación que dialoga con un espacio doméstico determinado y que, en su condición de instalación audiovisual, solo se revela en ausencia de la luz natural.

En resumen, mediante el estudio de esta obra reflexionamos sobre las posibilidades de la instalación artística y su relación con el espectador fuera del espacio expositivo habitual.

2. OBJETIVOS

Para comunicar los hallazgos realizados a lo largo de esta investigación nos planteamos una serie de objetivos que trataremos de resolver a través de este texto. Podemos señalar, entre otros, nuestra intención de establecer conexiones entre nuestra vídeo instalación y otras propuestas artísticas de otros creadores visuales o teóricos. Del mismo modo, nos proponemos transmitir nuestra concepción de la experimentación artística como el método de investigación de mayor pertinencia en el campo

de la creación, como señalaremos a continuación en el epígrafe acerca de la metodología, apoyándonos para ello en las investigaciones del académico Henk Borgdorff. Por último, uno de nuestros principales objetivos es el de profundizar en las relaciones que se generan entre nuestra propuesta artística y el espacio expositivo en el que se inserta. Nos proponemos señalar cuáles son las posibilidades discursivas de nuestra obra audiovisual en un espacio inusual, como señalaremos posteriormente, que no se ajusta al denominado cubo blanco. En este sentido, nos referiremos al *site-specific* dado que la vídeo instalación objeto de este estudio ha sido concebida exprofeso para la muestra en una ubicación concreta y carecería de sentido fuera de esta. Por lo tanto, pretendemos abordar cómo este diálogo entre obra y espacio se traduce en una aproximación a la misma a través de la espera, esto es, mediante la aparición de la obra en un proceso gradual de revelación.

3. METODOLOGÍA

Cuando Para llevar a cabo esta investigación recurrimos a una metodología híbrida, esto es, de práctica artística como investigación. Nos apoyamos en creaciones artísticas, así como en otros estudios de carácter teórico con objeto de aproximarnos a la obra objeto de esta investigación. No obstante, somos conscientes de la complejidad de la aproximación a nuestra propuesta site-specific a través del texto y la imagen fija, pues el componente experiencial del espectador en el que destacamos el parámetro temporal no tiene cabida. En este sentido podemos señalar lo expuesto por el académico Henk Borgdoff en *The Conflict of the Faculties. Perspectives on Artistic Research and Academia* (2012) con respecto a la práctica artística como investigación:

> The intertwinement of ontological, epistemological, and methodological perspectives – the circumstance that defining an object is always at once both an epistemic act and an indication of ways to gain access to it – suggests not only that artistic practices and creative processes are themselves the most suitable instruments of artistic research. It also implies that the most effective way of articulating, documenting, communicating, and disseminating the re-search results is not the dominant discursive one, but the way that uses the medium itself as its mode of expression. One need not deny the inescapability of language to still give primacy to the art itself in the research process and as the research

> outcome. Discursive expressions may accompany the research, but they can never take the place of the artistic reasoning. At best, they can imitate, suggest, or allude to what is being ventured in the artistic research, or can be employed in a post hoc reconstruction of the research process. [El entrelazamiento de perspectivas ontológicas, epistemológicas y metodológicas –la circunstancia de que definir un objeto es siempre al mismo tiempo un acto epistémico y una indicación de formas de acceder a él– sugiere no sólo que las prácticas artísticas y los procesos creativos son en sí mismos los instrumentos más adecuados de investigación artística. También implica que la forma más eficaz de articular, documentar, comunicar y difundir los resultados de la investigación no es la discursiva dominante, sino la forma que utiliza el medio mismo como modo de expresión. No es necesario negar la ineludibilidad del lenguaje para seguir dando primacía al arte mismo en el proceso de investigación y como resultado de la investigación. Las expresiones discursivas pue-den acompañar la investigación, pero nunca pueden sustituir el razonamiento artístico. En el mejor de los casos, pueden imitar, sugerir o aludir a lo que se está aventurando en la investigación artística, o pueden emplearse en una reconstrucción post hoc del proceso de investigación.] (Borgdorff, 2012, p. 69)

4. DISCUSIÓN

En este epígrafe exponemos la idea original de nuestra propuesta, analizamos el diálogo que establecemos con el espacio expositivo y tratamos de relacionar la obra con las de otros artistas con objeto de generar un contexto en el que se insertarse.

¿Dónde cayó? tiene su origen en una anécdota: la pérdida de una pelota durante la celebración del Festival UMA Saludable en su edición de 2024. Este festival programa cada año diversas actividades lúdicas y deportivas para el disfrute del estudiantado de la Universidad de Málaga. En este contexto, durante el desarrollo de este festival en el patio de la Facultad de Bellas Artes de la UMA, mientras los autores de esta investigación juegan a las palas, una pelota sale despedida y desaparece. Alcanzamos a verla aterrizar en un punto concreto, pero no está allí cuando intentamos recuperarla, por lo que este extravío pone fin a la partida. Sin embargo, días después, uno de nosotros encuentra el esférico en un espacio alejado del último en el que la vimos. Nos notificamos el hallazgo mediante WhatsApp, con la peculiaridad de que para la transferencia elegimos de manera accidental el modo de

visualización única, esto es, que una vez abierto el archivo no se podrá volver a acceder al mismo. En este punto, tras este juego de apariciones y desapariciones, tanto físicas como digitales, empezamos a atribuir cierta humanización a este objeto inanimado. Nos inspiramos en producciones cinematográficas como *Le Ballon rouge* (1956), de Albert Lamorisse, por ejemplo, donde un globo parece gozar de cierta voluntad. Establecemos así una perspectiva de juego que nos lleva entender las apariciones de este objeto como un acontecimiento que se sitúa entre elipsis. Según la narratóloga Mieke Bal:

> Una elipsis de verdad no se puede ver realmente […] Todo lo que nos queda a veces es deducir lógicamente sobre la base de cierta información que se ha omitido algo. Lo que se ha omitido -el contenido de la elipsis- no tiene por qué carecer de importancia, al contrario […] O el acontecimiento es tan difícil de expresar verbalmente, que es preferible mantener un total silencio sobre él. (Bal, 1990, p. 79)

Este juego de elipsis y acontecimientos nos lleva a la elaboración de un breve relato que posteriormente formará parte de una edición impresa de fotografías en formato postal. En esta serie de tres fotografías retratamos estas hipotéticas elipsis en las que el esférico se desplaza. En concreto se trata de instantáneas registradas en ubicaciones entre el patio de la Facultad de Bellas Artes de la UMA y el espacio de la muestra colectiva. Esta edición impresa acompaña nuestra propuesta para *Entre estancias y recovecos*:

> Jugábamos a las palas en el patio de la facultad. PinPanPum. Ahora tú. Ahora yo. No calculamos bien y, hala, embarcá. Rebotó y fue a parar al primer piso. En el recodo de la escalera, sin duda. Para cuando fuimos a buscarla, ya no estaba.
>
> Una semana después apareció en la cafetería. La encontramos en el fregadero, aunque nadie la puso ahí. Hicimos una foto del hallazgo, pero esta vez fue el archivo el que desapareció.
>
> Ahora la pelota se nos rebela. Juega al camuflaje entre los frutos de los árboles. Aparece y desaparece, una y otra vez. Gira sobre sí misma y, en cada giro completo, vuelve a revelarse.

En este breve relato narramos el extraño suceso y experimentamos con la posible humanización del objeto que, desde una perspectiva de juego,

aparece y desaparece. Por esta razón, con motivo de la exposición, decidimos continuar con el juego, esta vez redirigiéndolo al espectador.

***FIGURA 2**. Fotografía del reverso de las postales*

Fuente: Elaboración propia

LA AMALGAMA CULTURAL es un espacio independiente en el que se realizan exposiciones artísticas, conciertos y otro tipo de eventos culturales. No obstante, no responde a las características habituales de una sala expositiva, es decir, no es un cubo blanco sino algo más parecido a un espacio habitado. En la entrada encontramos un porche con jardín junto con una piscina en construcción. También podemos recorrer una serie de estancias y otros espacios domésticos. Las obras de cada uno de los artistas participantes se ubican a través de los escenarios descritos. Es por ello que, dadas las peculiaridades del entorno, repleto de elementos con un peso visual considerable, concluimos que en lugar de tratar de eludir este condicionante debemos apropiarnos del mismo. Así, el juego con el espectador puede orientarse al camuflaje de la pelota en alguno de los espacios ajardinados, lo que se traduciría en una propuesta de búsqueda como aquella en la que nosotros, los autores, nos vimos insertos.

En torno a la idea de camuflaje y de manera similar al esférico, *¿Dónde cayó?* es una propuesta que juega con la idea de estar y no estar presente. Ambas partes de la obra se presentan tentativamente ante el público, expectantes de ser descubiertas. Las postales, aunque a la vista, no son identificadas como obra por el contexto en el que se presentan. Esto es, ubicadas en un puesto en el que se venden otros objetos de índole artística, camufladas entre las distintas dinámicas que se llevaban a cabo el día de la muestra. Por otro lado, la proyección que desarrollamos a continuación se identifica como obra, aunque camuflada entre otras obras y elementos del entorno, pero no es visible hasta acercarse la noche y el fin de la exposición.

Podríamos decir entonces que el relato de esta pieza se traduce en imagen, texto e instalación, entendiendo esta como su proyección espacial. Todas ellas colaboran en la elaboración de una supuesta situación incompleta en la que el espectador se ve envuelto.

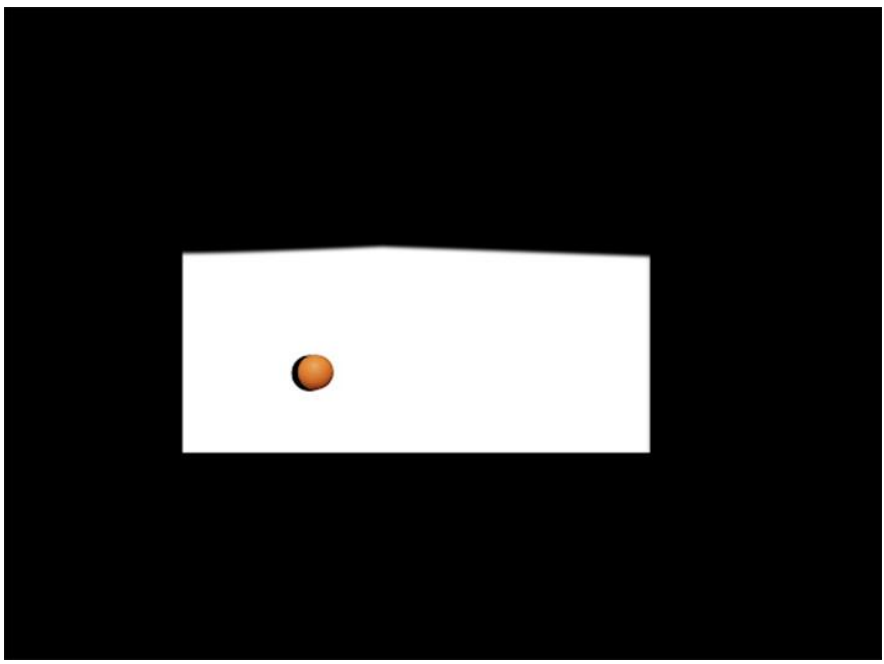
A las características del entorno, además, hemos de añadir el condicionante de que la muestra solo tiene lugar durante un día, el 31 de mayo de 2024 en horario de 18 a 23 h. Es por esta razón que nos interesamos por el factor temporal en nuestra propuesta. En este sentido tomamos como referencia instalaciones site-specific como *09:12/3* (2017) de Martín Vitaliti, su intervención en el abandonado Gimnasio Club Deportivo Los Ángeles (Barcelona). El artista encuentra en este antiguo gimnasio un reloj parado que marca una hora entre las 9.12 y las 9.13. Este detalle le sirve para experimentar con la posibilidad de un tiempo suspendido mediante el lenguaje del cómic aplicado al espacio tridimensional.

> Más que la evolución del tiempo […] construye un escenario que justamente sugiere la detención de este, algo bastante irónico si consideramos la centralidad que valores como el movimiento, la velocidad y la potencia tienen en el contexto de los gimnasios y en la práctica del deporte en general. (Vitaliti, 2019, p. 39)

El artista utiliza retículas metálicas con agujeros como traducción arquitectónica del denominado *halftone* en el lenguaje del cómic. Incrustadas sobre estas retículas encontramos dos pelotas de diferentes tamaños, como si hubieran quedado suspendidas en el aire, en el tiempo, a

la manera de un fotograma congelado. En nuestro caso, también recurrimos a un fotograma congelado, aunque la aparición de este solo es posible a través de un tiempo que fluye.

FIGURA 3. *Imagen utilizada para su proyección mapeada*



Fuente: Elaboración propia

Con la ayuda de un proyector y un trabajo de vídeo mapping, proyectamos una imagen fija sobre el desagüe de la piscina en construcción. Son tres las capas que conforman esta proyección: un plano blanco que encaja con la arquitectura del desagüe, una pelota y la supuesta sombra de esta. Sin embargo, dado que la superficie de proyección se encuentra al aire libre, no es posible apreciar la imagen proyectada hasta el ocaso, cuando la luz natural va desapareciendo gradualmente. Solo al límite del cierre de la exposición la imagen se revela por completo y permite dar fin a la búsqueda. Nos hallamos, por lo tanto, ante un acontecimiento dilatado en el tiempo que emerge a través del movimiento de la luz del sol. En esta sintonía podemos señalar obras como *Lapse* (2011), de Liddy Scheffknecht. En esta instalación, una silla dibujada sobre una

ventana emite una sombra que en un momento concreto del día encaja con lo que podría ser el reflejo de una silla tridimensional ubicada en mitad de una sala expositiva.

Tanto en esta *Lapse*, como en nuestra obra, la utilización de la luz solar introduce en la propuesta el factor temporal, lo que genera una tensión con las expectativas del espectador. Esta tensión se dilata hasta un instante concreto, tan sutil que puede pasar desapercibido, que invita al que mira a ser resiliente frente a la obra de arte.

La luz, que normalmente es la que nos permite acceder a aquello que no nos es visible, en este caso es la que nos impide desvelar lo que se nos oculta. Esta luz solar es cegadora hasta que llega su ocaso y deja ver aquella porción de espacio proyectado que mantenía oculta.

En *El imperio de las luces* (1959), de Renné Magritte, también el cruce de la iluminación natural con la artificial abre la puerta a la paradoja, en este caso visual. El paisaje se divide en dos mitades, con la peculiaridad de que en una mitad reconocemos la luz del día por el tono azul claro con el que se ha pintado el cielo, y en la otra mitad la de la noche, a decir por las farolas encendidas que reconocemos y el modo en que alumbran el entorno semioculto en la oscuridad. Encontramos una aproximación a esta idea a través de la definición del *buen sentido* que ofrece Gilles Deleuze (1989), esto es, "la afirmación de que, en todas las cosas, hay un sentido determinable; pero la paradoja es la afirmación de los dos sentidos a la vez" (p. 25).

En la línea de los cruces entre el espacio físico y la imagen digital también señalamos *pimpampum* (2003), de Luis Bisbe, obra a la que hacemos referencia en el relato al dorso de la edición impresa de fotografías. Dos vídeo proyecciones nos muestran a una pareja de montadores que instalan una escenografía sobre la arquitectura del espacio expositivo. Esta escenografía replica la arquitectura ya existente y encaja a la perfección con esta. Cuando los montadores acaban su trabajo aparece un tercer individuo con una barra de desencofrar y lo destruye todo a golpes. Posteriormente los montadores instalan una nueva escenografía que volverá a ser destruida una y otra vez. Nos referimos a este *site-specific* porque, como decíamos, nos interesan los cruces que establece

entre la imagen proyectada y el espacio en que se proyecta. Como señala la comisaria de la muestra en el Espai 13 de la Fundación Joan Miró, Montse Badia:

> Luis Bisbe opta por duplicar la realidad a fin de cuestionar nuestra percepción y memoria del lugar. […] [Las proyecciones] producen un equívoco entre el objeto y su imagen. […] La réplica, a escala 1:1, una escala que contradice la noción de representación y refuerza la idea de una arquitectura duplicada, recompone la imagen de la realidad, al tiempo que acentúa la naturaleza equívoca de los límites y, por tanto, la relación ambigua entre arte y realidad. (Badia, 2003)

Estas paradojas visuales juegan con la percepción del espectador, al que invita a cuestionar su memoria del lugar. En este sentido, con *¿Dónde cayó?* proponemos una aproximación cercana. Especulamos con la aparición y desaparición de un objeto que nunca se muestra más allá de representaciones del mismo.

Las impresiones y la proyección muestran hipotéticas localizaciones en las que pudo encontrarse el esférico. Así se trate de ubicaciones pasadas o inventadas, el objeto por sí mismo nunca se termina de revelar ante el espectador, dejando una narración inconclusa. Este final incompleto da paso a preguntas sobre la situación actual de nuestra protagonista y la posibilidad de que vuelva a revelarse en cualquier momento. La instantaneidad de la muestra no cierra la relación que se establece con el espectador, sino que plantea la posibilidad de continuidad en la retina del visitante una vez abandonada la exposición.

En esta línea de cruces entre la imagen y el lugar en que se presenta también podemos señalar otra obra del mismo Luis Bisbe. Se trata de la instalación *enchufeproyectado* (2001), en la que podemos ver un proyector de diapositivas conectado a un enchufe hacia el que enfoca. La peculiaridad es que, mediante un trabajo de vídeo mapping, la imagen que proyecta este aparato es la del propio enchufe y el correspondiente cable que le suministra energía, encajados perfectamente hasta resultar prácticamente imperceptibles. En este sentido, podría decirse que imagen y objeto mantienen una relación de simbiosis que da lugar a la paradoja visual. El matemático Douglas R. Hofstadter se sirve de la paradoja de Epiménides (La afirmación que sigue es falsa. La afirmación que antecede es verdadera) y expone que “la culpa de este Bucle

Extraño no se puede achacar a ninguna de las dos afirmaciones, sino exclusivamente a la manera como apuntan la una a la otra" (1979, p. 24). Al igual que en *enchufeproyectado*, en *¿Dónde cayó?* observamos esta relación de dependencia entre la imagen proyectada y el espacio en el que se inserta. Sin embargo, este modo de apuntar la una a la otra, como venimos señalando a lo largo de este texto, tiene lugar a través del tiempo. La paradoja se activa en el momento en que una misma ubicación espacial tiene que dar cabida a dos instantes de diferente naturaleza. Es entonces cuando la naturaleza artificial e imperecedera de nuestra imagen construida se interpone, a través del tiempo, a la cambiante iluminación solar.

***FIGURA 4**. Fotografía de las postales que documentan el esférico*

Fuente: Elaboración propia

Por último, las reflexiones planteadas a lo largo de este epígrafe nos invitan a mencionar una última propuesta artística, en este caso de la disciplina escultórica. Se trata de la obra *10 Balones Embarcados* (2016), de Miguel Ángel Moreno Carretero. Con motivo de los Encuentros de Arte de Genalguacil, el artista realizó este *site-specific* en el que balones de cerámica se ubican por diferentes rincones de este pueblo

malagueño. Estos esféricos con apariencia de auténticos balones de fútbol se localizan en lugares inaccesibles, esto es, *embarcados*, que es la expresión que se utiliza en la provincia de Málaga cuando una pelota queda fuera del alcance, sobre un tejado, por ejemplo. Los balones, así, se muestran como tentativas a un juego inaccesible, lo que nos permite establecer cierto paralelismo con el escapismo y la inasibilidad de la propuesta objeto de este estudio.

Tal y como plantea Moreno Carretero, nosotros también proponemos escenarios donde localizar el esférico. Estos espacios han de cumplir la condición de lo que entendemos que debería ser lo verosímil. Como extraemos de la *Poética* de Aristóteles:

> La función del poeta no es narrar lo que ha sucedido, sino lo que podría suceder, y lo posible, conforme a lo verosímil y necesario. […] lo posible es convincente. Así pues, lo que no ha sucedido no creemos sin más que sea posible, mientras que lo que ha sucedido es evidente que es posible, pues no habría sucedido si fuera imposible. (335 A.C./2004, pp. 55-56)

En este sentido, entendemos que se enmarca en lo verosímil la ubicación de la pelota en: esquinas, junto a las patas de algún mueble, encajada en algún hueco o, como en el caso de la vídeo proyección *site-specific*, atrapada en el desagüe de una piscina. Sin embargo, aunque creíbles, los huecos sin resolver de este relato elíptico nos hacen sospechar de lo concebible del mismo, enfatizando aún más lo incierto de la pieza.

5. CONCLUSIONES

A modo de conclusión podemos señalar una serie de cuestiones de relevancia para esta investigación. Al espectador no se le revela la obra desde un primer momento, sino que participa de un proceso de activación. La dilación que conlleva la pieza no se corresponde con una contemplación de la obra de arte expuesta, si no que coloca al espectador en espera, a la escucha de la situación que la propuesta genera. Esa incertidumbre por lo que acontece nos invita a rellenar los huecos y resolver lo desconocido de la pieza. La postura del público ante una pieza que se le resiste se vuelve activa, lo vuelve partícipe de la misma. Como apunta Andrea Soto (2023), "suspender la expectativa en los efectos, porque no es lo que la imagen muestra lo que más importa, sino lo que abre" (p. 116).

En la línea de la espera, podemos resaltar también la relación que se establece en ese tiempo con el espacio expositivo en cuanto a lo que no se constituye como obra de arte. El acontecimiento, aún no revelado, nos mantiene expectantes sobre un espacio de lo menos llamativo, un lugar que de una piscina es lo menos emocionante: el desagüe. En una exposición de obras artísticas señaladas por sus cartelas y focos iluminados, nuestra propuesta dirige la atención del espectador a aquellas zonas que no pretenden ser señaladas, de esta manera destacamos una vez más la naturaleza singular del lugar en el que se realiza la muestra y subrayamos la importancia de la relación de la obra y el espacio en el que se desarrolla.

Podemos concluir que esta pieza nos ha servido como medio para investigar las posibilidades discursivas de la obra audiovisual en un espacio inusual para el contexto expositivo. En este sentido, hemos tratado de abordar este condicionante a través de su incorporación en lugar de su ocultación. Esta perspectiva ha supuesto un reto por las dificultades que plantea la aproximación a una obra artística en un espacio repleto de elementos visuales que inevitablemente intervienen en la poética de nuestra propuesta.

6. REFERENCIAS

Aristóteles. (2004). Poética. Madrid: Alianza. (Documento original publicado 335 A.C.)

Badía, M. (2003). Pin-pan-pum. Fundación Joan Miró. Barcelona: https://fmirobcn.org/es/exposiciones/97/pin-pan-pum

Bal, M. (1990). Teoría de la narrativa. Una introducción a la narratología. Madrid: Ediciones Cátedra, S. A.

Borgdorff, H. (2012). The Conflict of the Faculties. Perspectives on Artistic Research and Academia. Leiden University Press. https://doi.org/10.26530/OAPEN_595042

Deleuze, G. (1989). La lógica del sentido. Barcelona: Paidós.

Hofstadter, D. (1979) Gödel, Escher, Bach: un eterno y grácil bucle. Barcelona: Booket.

Soto, A. (2023). Imágenes que resisten. La genealogía como método crítico. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona. Instituto de Cultura. La Virreina Centre de la Imatge.

Vitaliti, M. (2019). 09:12/3 Gimnasio Club Deportivo Los Ángeles. Papeles de Cultura Contemporánea, 22, pp. 37-57.

PALABRA E IMAGEN: LA FOTOGRAFÍA EXPANDIDA COMO CAMINO PARA ABORDAR EL SUFRIMIENTO

MONICA DESIRÉE SÁNCHEZ-ARANEGUI
Universidad Autónoma de Madrid
GLORIA INÉS OCAMPO RAMÍREZ
Universidad de Antioquia

1. INTRODUCCIÓN

En el proceso de aprendizaje durante los estudios universitarios surge la necesidad de incidir no solo en los conocimientos teóricos y prácticos relativos a las diferentes asignaturas, si no que sirvan a su vez de aproximación a conceptos más abstractos, relacionados con competencias transversales. En este proyecto, el aprendizaje se propone desde una metodología experiencial a través del arte, sirviendo tanto en el desarrollo profesional como personal del alumnado.

El arte y, particularmente aquí, el lenguaje fotográfico, se configuran como herramientas valiosas, acompañando en cualquier proceso creativo y/o como fin en sí mismo. La fotografía expandida entendida esta como una práctica contemporánea que trasciende los límites establecidos, tanto en el formato como en el concepto, constituye un campo extenso de exploración y reconfiguración del medio fotográfico, por lo cual, sirve de marco idóneo a los intereses aquí planteados. La expansión de la imagen -más allá del papel o la pantalla- replantea la manera de relacionarla con el espacio, el tiempo o quien la observa. Podemos, hoy en día, relacionarlo con lo que propuso Toffler (1980) como *prosumidor.* Es así como la imagen puede integrar diversas técnicas o lenguajes como el vídeo, la producción digital, la instalación artística, desdibujando las fronteras entre múltiples formas de representación (Larrañaga, 2001) posibilitando la hibridación

y permitiendo la transfiguración de conceptos como autoría, originalidad, univocidad y producción de imágenes (Fontcuberta, 2016) que desembocan en interacciones más complejas entre espectador/a (usuario/a y/o *prosumidor*) y obra.

1.1. SOBRE EL SUFRIMIENTO

El Diccionario de la Lengua Española (s.f.) define el sufrimiento como un padecimiento, una pena o dolor, a su vez, como contrario o antónimo de placer o gozo; etimológicamente es una palabra que deriva del latín *sub* que significa debajo de y *ferre*, carga o peso, por ende, se refiere a soportar una carga extenuante o un peso abrumador sobre los hombros.

Todos los seres humanos buscamos el bien. Es una tendencia de los seres vivos en todas sus condiciones siempre buscar estados de tranquilidad, de *bienestar,* en consecuencia, alcanzar este estado es una necesidad inherente de los sujetos, sin embargo, si no se consigue esta condición, se permanece en su búsqueda continua, cayendo en el sufrimiento: el *dukkha* budista. En esta filosofía, el sufrimiento es un estadio inseparable de la condición humana que aparece por los deseos insatisfechos, que entienden la existencia como definitoria y permanente, contraria al continuo devenir, cambiante y transitorio del sentido de la vida budista (Conze, 1978)

Existe pues, un intrincado interés por este concepto siendo un tema abordado desde diversas perspectivas, desde lo psicológico, lo religioso, la ética, la epistemología y la filosofía, por mencionar algunas. Particularmente en esta última, dependiendo del tiempo o la corriente filosófica, se aborda de múltiples formas.

Para el filósofo contemporáneo Friedrich Nietzsche, el sufrimiento es valorado como algo positivo, siendo un medio para la creación de sentido y el autodescubrimiento, ya que

¿Quién llegará a algo grande si no siente en sí mismo la fuerza y la voluntad de causar grandes dolores? Ser capaz de sufrir es lo de menos (…) Más no sucumbir a íntima angustia y zozobra cuando se causa intenso sufrimiento y se oye el grito de este sufrimiento – eso es grande, eso forma parte de la grandeza (Nietzsche, 2014, p. 234).

Por consiguiente, el sufrimiento, se entiende para el filósofo como una prueba o desafío que impulsa a las personas a superarse a sí mismas. Sufrimos como elección, como la oportunidad de afirmarnos completamente como individuos. El sufrimiento es un aspecto fundamental de la voluntad de poder que nos impulsa a trascender las dificultades y expresarnos en nuestra propia singularidad

1.2. ARTE Y SUFRIMIENTO

El arte se configura como una herramienta doble. Es expresión y es, a la vez, la forma de destilar ese sufrimiento. En muchas de las ocasiones, es también detonante del proceso creativo. En cualquier caso, moviliza. Nos lleva a otros lugares. Desde las disciplinas mencionadas, se establece una conexión a través del arte. Una visión multimodal y poliédrica nos acerca y nos enfrenta al concepto. Desde la abstracción que supone la dificultad de una definición clara, sí podemos separarlo de lo que significa el dolor: e*l dolor es inevitable, el sufrimiento es opcional.* Ambos se conectan a lo que supone la experiencia vital. Revisar los diarios de artistas, escritura autobiográfica, cartas, nos llevan a encontrar ese nexo, imposible no mencionar al respecto a Leonora Carrington, Frida Kahlo, Sylvia Plath, Virginia Woolf, Patti Smith, Celia Paul, May Sarton, Isabel de Naverán, Marina Abramovic, Tania Bruguera, Esther Ferrer, Vincent Van Gogh, y un largo etc., donde podemos ver cómo el sufrimiento navega entre palabras, pinturas, materiales, pues "la creatividad es justamente esto: un intento alquímico de transmutar el sufrimiento en belleza. El arte en general, y la literatura en particular, son armas poderosas contra el mal y el dolor" (Montero, 2013, p.75). También al respecto podemos traer aquí lo que dice Marta Sanz en "Los íntimos":

He comentado muchas veces que dejaré de escribir sobre mi padre y mi madre cuando mueran. Quizá no lo pueda cumplir por aquello de que la palabra facilita el duelo, pero he querido decirles muchas cosas a través de la escritura mientras me podían escuchar. (Sanz, 2024, p. 111)

Es camino y es un fin en sí mismo en la obra de innumerables artistas, de cualquier disciplina. Es por eso por lo que, en este proyecto nos centramos en la palabra y en la imagen como un binomio que nos acerca

desde dos lugares, lo consciente y lo inconsciente, lo racional y lo emocional, entendiendo que no son compartimentos estancos, sino más bien un fluido donde todo se mezcla e intercambia. “La pintura te levanta del suelo. Te aleja del lugar donde las cosas pueden sostenerse con las manos, intercambiarse, acumularse, hacerse viejas, corromperse” dice Paula Bonet en *La anguila* (2021, p.32). Poner palabras a lo que nos sucede supone una dificultad a la hora de expresarse. No lo es tanto la imagen, desde la que podemos llegar a los lugares donde la mente no nos deja. Y, al contrario, desde la imagen reflexionar y teorizar para tener una visión panorámica de lo que es el sufrimiento. En palabra de Celia Paul:

Las palabras y las imágenes están íntimamente conectadas en la mente desde nuestros primeros tanteos con el lenguaje. La imagen se encuentra en la página de la derecha, la palabra que corresponde a esa imagen está en la izquierda. Cuando la pérdida y el dolor nos superan, miramos la imagen casi desconcertados, sin que sepamos ni nos importe cómo se llama lo que vemos. Las palabras quedan fuera de foco, a veces fuera de la página. Para mí la imagen siempre fue el quid: aquello para lo que había que encontrar una palabra, el absoluto insondable y misterioso. (2021, p. 164).

El arte permite canalizar emociones, vivencias y experiencias. La palabra forma parte de esa comunicación interna y externa, complemento de la imagen, además de servir como punto de partida para la creación artística a través de la imagen. Al nombrar, comienza un proceso en el que la imaginación proyecta, construye una respuesta a las preguntas que vamos lanzando en el proyecto. Conectándolas con los sentidos, desencadena diferentes emociones. Estos no actúan de manera aislada, aunque el canal de comunicación predominante en el ser humano sea el visual. Tacto, oído, vista, olfato, gusto forman una amalgama que sirve de cimientos a lo que será el proceso de creación. Se trata de aprender a afrontar un proyecto desde múltiples ángulos, dejando entrar todo aquello que sugiera y aporte. Louise Bourgeois es un claro ejemplo de cómo el arte sirve para procesar y explorar esas experiencias, de resignificar el trauma y enfrentarse al dolor. El arte como acción y a la vez resistencia.

2. OBJETIVOS

En este proyecto llevado a cabo en agosto de 2024, se planteó como objetivo principal aplicar el arte para acercarnos al sufrimiento desde una visión poliédrica, a través de la experimentación con diferentes técnicas artísticas, ampliando el abanico de posibilidades, ofreciendo la posibilidad de que cada estudiante encuentre su propia voz. Conjugamos análisis y producción, como un binomio indisoluble en la creación artística. Todo es descubrimiento, resolviendo los retos y conflictos surgidos a lo largo del proceso.

De manera paralela, el proyecto permitió al alumnado de la asignatura Fotografía Expandida, del pregrado en Artes Plásticas de la Universidad de Antioquia (UdeA), en Medellín, Colombia, canalizar emociones difíciles y resignificar experiencias personales.

De este modo, planteamos como objetivo general: Aplicar el arte para acercarnos al concepto del sufrimiento desde una visión poliédrica, a través de la experimentación con diferentes técnicas y materiales artísticos para que cada estudiante encuentre su propio lenguaje.

2.1. Objetivos Específicos

- Experimentar con diferentes técnicas y materiales.
- Fomentar el pensamiento crítico.
- Resolver problemas surgidos durante la práctica artística.
- Analizar las propias emociones y generar mecanismos de gestión emocional a través del arte.
- Aproximarnos al concepto de sufrimiento desde una perspectiva multidimensional y multisensorial.
- Reflexionar sobre las posibilidades de la fotografía expandida dentro del arte contemporáneo.
- Explorar con el alumnado de la asignatura de Fotografía expandida el sufrimiento desde una perspectiva multidimensional.

- Fomentar en los alumnos la creación artística tanto individual como colectiva, a partir de reflexiones personales basadas en sus emociones.
- Facilitar al alumnado la resignificación del concepto Sufrimiento y propiciar la canalización emocional de este a través del arte, particularmente de la fotografía expandida.

3. METODOLOGÍA

En el marco del presente proyecto de investigación se exploraron metodologías basadas en artes (IBA), que integran recursos visuales y reflexivos desde una perspectiva interdisciplinar. Las prácticas propuestas fomentaron dinámicas colaborativas, generando también espacios individuales de reflexión y creación, lo cual era fundamental, ya que, transitando entre los límites de lo público y lo privado, lo oculto y lo que mostramos, las reflexiones personales, los encuentros grupales, salidas de campo y demás actividades realizadas, permitieron el abordaje de los conceptos propuestos y el desarrollo posterior de los procesos de investigación-creación formulados y materializados por el alumnado.

Particularmente, la Investigación Basada en las Artes (IBA) se establece como un enfoque cualitativo que emplea procedimientos artísticos para abordar prácticas experienciales. En este tipo de investigación, tanto los distintos sujetos implicados, siendo aquí los estudiantes y las docentes, las interpretaciones de sus vivencias revelan dimensiones que permanecen ocultas en otros métodos investigativos. La IBA es importante en el contexto investigativo y académico porque valida el proceso creativo artístico como método de investigación de orden cualitativo donde se puede producir efectivamente conocimiento. Eisner y Barone (2012, p. 11) afirman que

> La investigación basada en artes era -y es- un intento de utilizar las formas de pensamiento y las formas de representación que proporcionan las artes como medio a través de las cuales el mundo puede ser comprendido mejor.

Para llevar a cabo la propuesta, se hizo necesario estructurar un plan de trabajo durante un mes completo en el que la presencia de la profesora

Sánchez-Aranegui en Colombia fue fundamental. Dicha propuesta está orientada a explorar el concepto *sufrimiento* desde el planteamiento de preguntas detonantes y salidas de campo, donde se exploran las emociones y el entorno para dar resolución -personal y/o grupal- a los cuestionamientos, derivando en ejercicios fotográficos, performativos, artísticos en general, por ende, este plan se concretó de la siguiente manera:

1. Reunión de ambas docentes para estructurar la propuesta a presentar al alumnado.

2. Sesión 1: ¿CUÁL ES TU DEFINICIÓN DE SUFRIMIENTO? presentación de las docentes y del inicio del proyecto al alumnado. Esta sesión se concreta con una salida de campo, anotaciones en bitácora de reflexiones y emociones, y, por último, conversatorio final en el aula.

3. Sesión 2: DE LA PALABRA A LA IMAGEN. DE LA IMAGEN A LA PALABRA, en el Jardín Botánico de Medellín. Conceptualización sobre lo expandido en el arte y particularmente, en la fotografía.

4. Sesión 3: ¿DÓNDE SE GENERA EL SUFRIMIENTO? EL SUFRIMIENTO COMO LUGAR. Salida de campo al Museo Cementerio San Pedro, exploración de fotografía química (cianotipia) y fotografía instantánea.

5. Sesión 4: LOS SONIDOS QUE NOS HACEN SUFRIR. Exploración sonora, composiciones auditivo-visuales.

6. Sesión 5: ¿DÓNDE DUELE CUANDO SUFRIMOS? EL CUERPO. Movimiento, quietud, rapidez, lentitud: performances fotográficos. En este encuentro se realizará la concreción de los proyectos de creación de cada alumno y se definirá la metodología de la presentación final. El collage como hoja de ruta y análisis de resultados.

7. Sesión 6: TERRITORIOS HÍBRIDOS. Exposición en Sala de Artes Rafael Sáenz de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, Medellín-Colombia.

4. RESULTADOS

Los encuentros con el alumnado comenzaron por una salida de campo donde se propuso la temática para abordar el proyecto de fotografía expandida, esto es *el sufrimiento*. Cada una de las sesiones comenzó con una pregunta que se resolvía desde la experiencia personal, desde las actividades propuestas y desde la reflexión que cada uno realizó en torno al concepto.

FIGURA 1. *Cuaderno de trabajo entregado al alumnado*

Fuente: elaboración propia

Para la primera sesión, la pregunta que orientó la dinámica fue ¿Qué es para ti el sufrimiento? (Fig. 1) Se utilizó como práctica lo que hemos venido a llamar "BUS STOP", basado en un ejercicio del taller de literatura potencial de Raymond Quenau, en el que no puedes hablar, no puedes comunicarte y cuando para el autobús, escribes. En este caso, lo que también indicamos es que se podía escribir, dibujar o cualquier otra expresión artística que sintiera en ese momento, pero principalmente escribir y dibujar, como manera de registrarlo. Se planteó resolverla desde el recorrido extenso en una de las rutas de autobuses principales de la ciudad, la cual atraviesa por distintos barrios y localidades con diversidad de problemáticas sociales como mendicidad, ventas informales, entre otras situaciones urbanas más amables.

FIGURA 2. Recorrido en el autobús como primera práctica artística

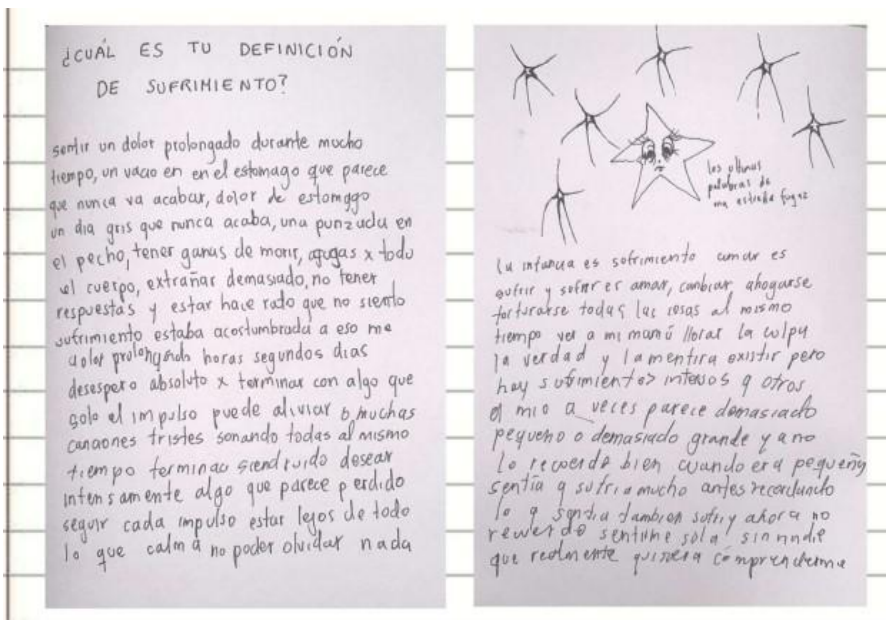
Fuente: elaboración propia

La intención de este recorrido por la ciudad (Fig. 2) fue tener una observación atenta y reflexión sobre el sufrimiento, tanto desde lo visto en las calles, como lo propio que iba surgiendo en la memoria y recuerdos de los estudiantes:

> Ese primer ejercicio me sirvió para pensar y adentrarme en lo que para mí es el sufrimiento, las definiciones que puedo entender sobre esto, los símbolos más cercanos a mí que me sugieren que algo es sufrimiento. Pensar sobre una misma cosa durante mucho tiempo puede generar claridad, pero también cansancio y sofocamiento. El mismo viaje me hizo pensar en lo que es sufrir y en esas cosas que incesantemente he relacionado toda mi vida con esta palabra.

Lo anterior es manifestado por la alumna Stephania Ayala, reconociendo entre todos que el recorrido nos permitió sobre el concepto y cómo lo vivenciamos en nuestro día a día; por su parte, el estudiante Víctor Manuel Chamorro (Fig. 3) lleva la reflexión a un ámbito más personal, sosteniendo que "En mi casa se concentra la mayor cantidad de definiciones de sufrimiento que encontré", reflexión que lo lleva a encontrar en este ejercicio un medio para el reconocimiento del sufrimiento en su vida personal.

FIGURA 3. *Imagen perteneciente a la bitácora del alumno Víctor Manuel Chamorro*



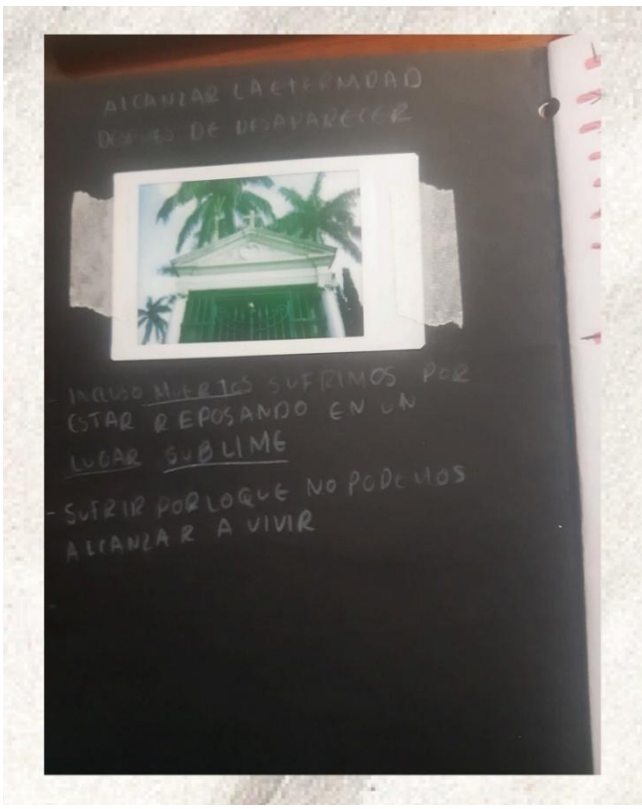
Fuente: Fotografía propia

En la segunda sesión, titulada De la imagen a la palabra. De la palabra la imagen, a partir de un ejercicio con la palabra expandida se

exploraron las capas de significado del concepto de sufrimiento, viendo las diferencias entre sufrimiento y dolor, después de una aproximación inicial consciente, donde se define desde un plano teórico. La sesión se desarrolló en el Jardín Botánico de Medellín, donde también se visitó la exposición "Iluminaciones: una mirada a los helechos de Colombia", de la artista Dornith Doherty, en la que se conectaba arte y ciencia, como un buen ejemplo del uso de la fotografía expandida.

La tercera sesión se desarrolló en el Museo Cementerio San Pedro de Medellín, un reconocido cementerio de la ciudad que es considerado patrimonio cultural y arquitectónico. La pregunta que orientó este encuentro fue ¿Qué lugares me producen sufrimiento? haciendo hincapié en que no necesariamente nos referíamos a un espacio físico.

FIGURA 4. Imagen perteneciente a la bitácora de la alumna Luisa Fernanda González



Fuente: Fotografía propia

Allí la directriz era tomar una fotografía instantánea (Fig. 4) que nos ayudara a responder este cuestionamiento, invocando a la no reproducibilidad de la imagen y a entablar reflexiones sobre lo efímero, el tiempo y las emociones ligadas al sufrimiento. La intención de las sesiones también era la de aportar técnicas artísticas como forma de contribuir a tener diferentes aproximaciones al concepto, por lo que se enseñó al alumnado la técnica de la cianotipia.

El siguiente encuentro fue mediado por un trabajo interdisciplinar con el grupo de composición sonora del pregrado en música de la facultad de artes, con el profesor John Oquendo. La pregunta que dirigió el encuentro fue ¿a qué suena el sufrimiento? y estuvo cargada de múltiples reflexiones, incluso a nivel muy personal, pues uno de los alumnos expresó que, para él, el sufrimiento sonaba a las máquinas de hospital que tuvieron con vida a su padre por un tiempo; otra estudiante superpuso varios sonidos de gritos suyos, ya que para ella el sufrimiento puede ser un sentimiento que se superpone múltiples veces, de muchas maneras durante la vida. De este encuentro, que fue muy significativo surgieron propuestas sonoras de gran intensidad, a partir de la creación de "ruido" con moduladores de sonidos conectados a los móviles de los estudiantes-músicos. Sthepani Ayala manifiesta: "Este encuentro me gustó mucho, me llevó a preguntarme cuales son las cualidades plásticas de los sonidos y a su vez, las sonoras de las imágenes… fue muy potente volver al sufrimiento algo plástico, sonoro", por su parte, Luisa Jaramillo expresó sobre este ejercicio: "Acompañada de los expertos del ruido, el recuerdo de mayor influencia en el inconsciente (mi abuela), desborda el conjunto de ideas sin evolucionar, en el planteamiento final, con un empuje sonoro cargado de aura memorial y otras de sentido personal".

La quinta sesión inicia con un acercamiento del grupo a la performance (Fig. 5), se desarrolló una acción en torno al cuerpo, espacio y el tiempo, elementos fundamentales en la performance. Se trataría así de integrar la importancia del cuerpo en el espacio, como parte del proceso creativo de cualquier proyecto. A partir de allí, se revisan las cartas "The Marina Abramovic Method: Instruction Cards to Reboot Your Life", actuando como detonante sobre la performance como directriz para la conceptualización y realización de collages que sentarían la base

de la propuesta final: materializar ¿"que es para ti el sufrimiento?" desde la fotografía expandida, donde los distintos lenguajes artísticos explorados en estas semanas se entrecruzan con el lenguaje fotográfico para darle cuerpo a la reflexión.

FIGURA 5. *Imagen tomada durante la quinta sesión. Performance sobre el cuerpo-espacio-tiempo*

Fuente: Fotografía propia

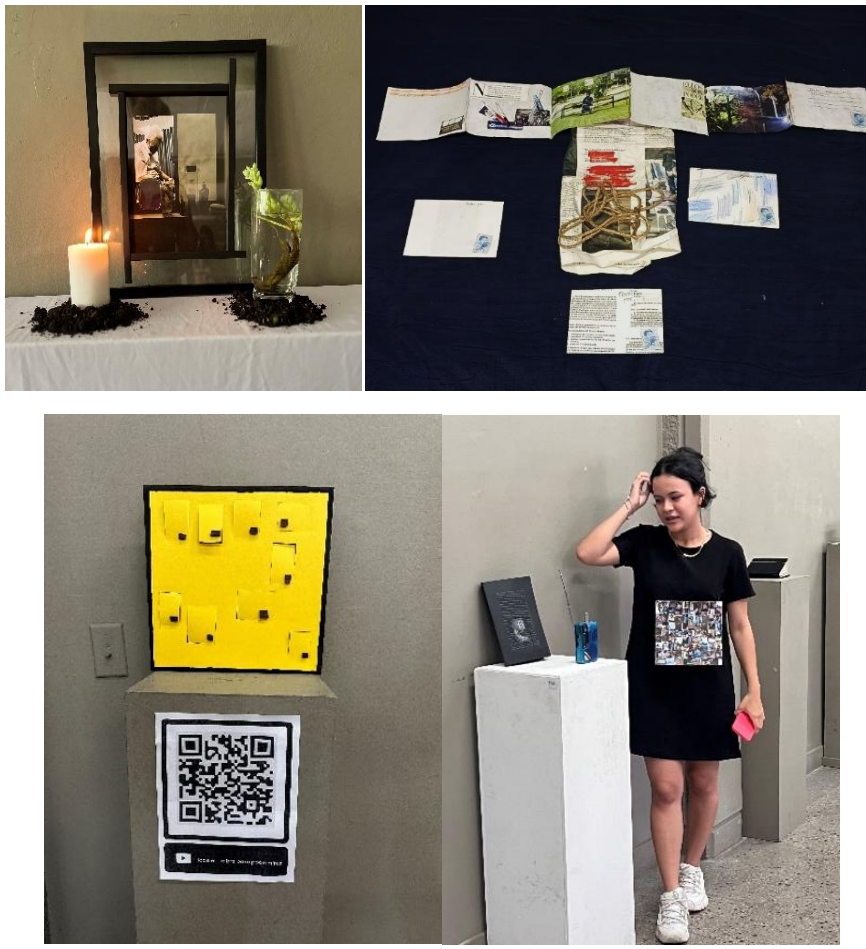
5. DISCUSIÓN

Al implementar metodologías basadas en las artes (IBA) se integraron distintos recursos visuales, audiovisuales, sonoros y estéticos a las reflexiones en torno al sufrimiento como concepto y emoción, lo cual permitió al alumnado explorar este tema, complejo de por sí, desde una perspectiva multi e interdisciplinaria.

Los ejercicios creativos propuestos, no solo fomentaron la reflexión y la participación subjetiva y activa de los alumnos, sino que propiciaron la reflexión introspectiva de todo el grupo, permitiéndoles transitar tranquilamente entre lo privado y lo público, entro lo visible y lo oculto.

A su vez, los encuentros, las salidas de campo, las distintas actividades propuestas, configuraron un entorno de aprendizaje y reflexión sobre las experiencias, donde se profundizó en conceptos no solo del sufrimiento sino también, de la fotografía como catalizador de emociones, como terapia artística.

FIGURA 6. *Algunas imágenes de la obra final del estudiantado en la exposición "Territorios híbridos", en la sala de exposiciones Rafael Sáenz de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia.*



Como resultado, surgieron instalaciones fotográficas enriquecidas por el cruce de lenguajes artísticos, tales como performances, intervenciones sonoras y la inclusión de objetos cotidianos en las puestas en escena, también la creación de libros de artista, algunos cruces entre la gráfica y la fotografía, la creación de cartas y estampillas, la exploración del archivo fotográfico personal, entre otros. Todo esto permitió al alumnado confrontarse de manera directa con las emociones que suscitaron estos encuentros, emociones profundas, cargadas de recuerdos y distintos sentimientos que se canalizaron a través de prácticas artísticas contemporáneas como la fotografía expandida.

Las distintas piezas se presentaron a la comunidad académica de la facultad en una sesión (Fig. 6), en la cual cada estudiante expuso el recorrido realizado a lo largo de todo el proyecto; la exhibición de los productos finales se llevó a cabo en la sala de exposiciones Rafael Sáenz de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, siendo semilla para futuros abordajes en los proyectos personales de cada estudiante. Compartir sobre la propia experiencia en un entorno cuidado y seguro, abrió el camino a dialogar sobre la vulnerabilidad y la resiliencia.

Fuente: Fotografía propia

6. CONCLUSIONES

Partimos de la base de abordar el sufrimiento desde una experiencia directa, sin intentar eliminarlo, derivarlo o cubrirlo. Habitualmente, las sociedades en las que vivimos se empeñan en que no transitemos por todas las emociones. Aquellas que se perciben como negativas tienden a evitarse. Esto conduce a un camino donde se buscan parches y no el origen o la resolución de aquello que provoca el sufrimiento. Resulta imprescindible enfrentar y permitirse experimentar todas las emociones. Es por ello por lo que, en este proyecto, se planteó acercarse al sufrimiento como emoción y, sobre todo, como concepto y elemento artístico. Desde la aproximación artística eliminábamos el sesgo hacia las emociones desagradables, permitiendo que cada estudiante pudiera entrar en un proceso creativo sin condicionantes. Los resultados mostraron cómo este objetivo se cumplió con creces, como así demuestran sus reflexiones y obras finales ya mencionadas.

Desde un ejercicio de clase podemos aproximarnos a temas tan complejos como el sufrimiento. Será el trabajo en el aula un pretexto para que el alumnado encuentre conexiones con su propia historia, con recuerdos olvidados o sepultados en la memoria. O para enfrentarse por primera vez. Muchas veces ocurre que cuando somos capaces de dimensionar un problema, o dotarle de corporalidad, resulta más fácil poder resolverlo. Es decir, podemos tener una emoción de la que nos cuesta salir. Las emociones nos aportan información muy valiosa, son necesarias todas ellas, ya sean percibidas como agradables o desagradables. Cuando no sabemos definir bien la emoción (o mezcla de ellas) que sentimos o qué la está provocando, resulta muy difícil salir de ella. Por medio del arte podemos analizarla, deconstruirla, visualizarla. Hacerla visual ayudará a que podamos comprenderla. Y ese será el primer paso para poder tener una gestión emocional adecuada.

No queremos dar a entender en este proyecto un posicionamiento del dolor y el sufrimiento como el estado ideal para la creación. Hay múltiples opiniones a este respecto. En nuestro caso concluimos con la idea de que el estado desde el que se crea es particular y único para cada persona, no siendo el objeto último de este proyecto. En este caso nos

interesaba cómo a través del arte podemos enfrentarnos a conceptos complejos y que, al mismo tiempo, suelen ser un tabú en nuestra sociedad. Dotar de herramientas al estudiantado para desarrollar cualquier proyecto, independientemente de su temática, buscando conexiones en la experiencia personal, empatizando con lo externo y elaborando preguntas, mas que respuestas.

Por último, resaltar que todos los trabajos resultantes partían de una vivencia personal y propia. Podrían haber hablado del sufrimiento de otras personas o colectivos, más aún siendo jóvenes habitantes de una ciudad con problemáticas socio-políticas complejas como Medellín, pero eso no ocurrió. Las obras muestran aquello que ha permanecido oculto en sus vidas: una emoción, la historia familiar, los traumas infantiles. Todas las obras muestran varias capas, en el sentido literal de la palabra (Fig. 6). Puertas que se abren, un espejo en el que reflejarse, hilos, papeles superpuestos, cartas en sobres, palabras que aparecen. Esto nos lleva a reflexionar sobre la importancia de traer al aula proyectos que supongan un reto, que interpelen y sirvan para hacerse preguntas que en la cotidianeidad no surgen o quedan enmascaradas por el ritmo frenético al que acostumbramos. Es en este proyecto como podemos dar cuenta de la importancia del arte como respuesta a preguntas vitales.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este proyecto fue llevado a cabo gracias al programa Erasmus+ KA171 y el convenio establecido entre la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Antioquia.

8. REFERENCIAS

Abramovic, M. (2022). The Marina Abramovic method. Laurence King Publishign.

Barone, T., y Eisner, E. W. (2012). Arts Based Research [Investigación basada en artes]. Thousand Oaks, California: SAGE. Biset, E. (2011). *Ontologías políticas*. Imago Mundi.

Bonet, P., (2021). La anguila. E. Anagrama.

Conze, E. (1978). El budismo: su esencia y su desarrollo. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

Fontcuberta, J. (2016). La furia de las imágenes. Notas sobre la Postfotografía. Galaxia Gutemberg.

Larrañaga, J. (2001). Instalaciones. Donostia-San Sebastián: Editorial Nerea.

Montero, R. (2013). La ridícula idea de no volver a verte. Seix Barral.

Nietzsche F. (2014). La Gaya ciencia. Ed. Akal, Madrid.

Paul, C. (2021). Autorretrato. Ed. Chai.

Sanz, M. (2024). Los íntimos. Ed. Anagrama.

Toffler, A. (1980). La tercera ola. Bogotá: Plaza & Janes S.A.

HABITAR FUERA DEL HÁBITO. UN ESTUDIO SOBRE ADAPTACIONES AL ESPACIO

CANDELA MORA FERNÁNDEZ
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Esta capítulo analiza tres obras del proyecto multidisciplinar *Habitar fuera del hábito* (2024) desarrollado en los espacios de producción y descanso de la Facultad de Bellas Artes de Málaga. En esta investigación exploramos las dinámicas espaciales que se desarrollan en la facultad y los alteramos en busca de un habitar alternativo a nuestros modos comunes. Cada una de estas piezas: *Sillassssofá* (2024), *Zona de trabajo improvisada* (2024) y *Laberinto de imprimaciones* (2023); son acercamientos en los que la creatividad se impone a los comportamientos automatizados de la cotidianeidad. Estas intervenciones, presentadas en forma de escultura, fotografía o vídeo, entre otras disciplinas; supo-nen ejercicios de atención para el artista y el espectador frente a su en-torno más cercano.

A través del estudio de estas piezas en paralelo a las de otros artistas contemporáneos, establecemos posibles relaciones entre la práctica artística y la problemática atencional contemporánea, y de la obra audiovisual como intermediaria entre el espectador y el espacio.

2. OBJETIVOS

En la elaboración de esta investigación comprendemos como uno de los objetivos principales el relacionar la práctica artística como método para abordar la problemática de la atención contemporánea. En esta línea, también pretendemos acercar el arte a los espacios cotidianos y cuestionar nuestra relación con ellos desde una perspectiva creativa. En

definitiva, generar propuestas desconectadas del hacer general y productivo con el objeto de incitar a un habitar fuera del hábito.

3. METODOLOGÍA

Para realizar esta investigación partimos de una metodología basada en artes, esto es, de práctica artística como investigación. Trabajamos de forma paralela creaciones artísticas y otros recursos de carácter teórico con el fin de fundamentar los puntos clave del proyecto.

4. DISCUSIÓN

No es ninguna novedad que en los últimos años se ha atendido a una peligrosa crisis de la atención, por la que muchos han perdido el contacto con su realidad. Entre las necesidades y deberes de una sociedad hiper capitalista e hiper productiva, las personas nos hemos vuelto partícipes de un ritmo de producción constante, dedicado a alcanzar objetivos lejanos. Siempre preocupados por aquello que está por venir, ponemos en segundo plano qué ocurre en nuestro presente, cómo estamos en él. Para poder sobrellevar estos procesos acelerados necesitamos focalizar nuestra atención en ellos. Nos alejamos de atender otros aspectos que no conforman una prioridad para nosotros. En ese sentido, damos por sentado nuestra interacción con nuestro entorno más inmediato, ya que lo usamos con el fin de emplear nuestra atención y tiempo en llegar a donde necesitamos. Se crea una relación automática donde el contacto con la realidad se vuelve una cuestión colateral a la que, con el pretexto de la costumbre y lo habitual, dejamos de poner en el punto de mira.

Esta problemática, como situación que concierne a la realidad social contemporánea, ha sido objeto de reflexión para diferentes pensadores a lo largo de los años con preguntas como: ¿Cuáles son las causas de la dificultad para estar presentes? ¿qué modificaciones pueden plantearse para solucionarlo? ¿en qué se convertirá nuestra realidad tras la aplicación de dichos cambios? Una de las fuentes que recogen varias respuestas a estas cuestiones y a la que nos referiremos en varias ocasiones a lo largo de esta comunicación es *El eclipse de la atención* (2023). Esta monografía aborda las reflexiones de doce pensadores contemporáneos

distintos con el fin de desafiar el dominio de lo automático y permitirnos recuperar la presencia en nuestro entorno, pues como apunta uno de los coordinadores de la monografía:

> Este sujeto de rendimiento nunca está en lo que está, sino más allá. Más allá de sí mismo, más allá de los lazos que le atan, más allá de las situaciones que habita […]. El presente que vive sólo es un medio de otra cosa: algo mejor que nos aguarda después, luego, más tarde. (Fernández-Savater, 2023, p.15).

Filósofos y artistas razonan que la distancia que mantenemos con el entorno se debe a que este se da por entendido, esto es, que nada nos desconcierta. Lo cotidiano se comprende como una situación resuelta e inmodificable. En la corriente filosófica de la fenomenología se habla de esto a través de la idea de categorización, un proceso por el cual clasificamos las formaciones que percibimos del mundo. Una vez reconocemos un objeto pasamos al siguiente. No se cuestiona la relación que hacemos entre el signo y su significado, ni siquiera de su posible utilidad. El objeto queda reducido a la primera idea que tenemos sobre él. Se trata de una relación que incluso a veces aparece antes del objeto, anteponiendo el significado al signo. Tan solo vemos lo que reconocemos como algo que pertenece a nuestro mundo.

Esta distancia con nuestra realidad se agrava con nuestros modos acelerados. Ante la cantidad de elementos que dejamos por entendidos, nuestro presente queda obsoleto, permitiendo al capitalismo dirigirnos hacia la máquina productiva.

La atención se presenta como una posible solución, entendiendo esta como la interrupción de un pensamiento automatizado sobre las cosas. Entrenar la atención es vaciarnos de nuestras costumbres y dejar hueco para apreciar lo desconocido sobre lo previamente conocido. Si hablamos de fenomenología, generar un retraso en la categorización de los objetos y dejarlos ser fuera de nuestro imaginario. En este sentido, la práctica artística se vuelve una de las protagonistas en llevar a cabo esta liberación de la atención, como señala Sánchez-Mateos (2023) “El arte, la creación poética, es una oportunidad para subvertir cualquier intento de secuestrar nuestra atención y nuestro brillo, […], liberada de la servidumbre a lo ya dado, así como de la productividad para sostenerlo” (p. 105).

En la historia del arte se adoptó esta ruptura de la categorización con la llegada de las vanguardias. El arte se ve en la necesidad de separarse de la idea de representación y comenzar a entender la obra como una imagen propia. El espectador deja de identificar los elementos en la pieza artística y se choca de bruces con la obra y todo lo que no es evidente en ella de forma inmediata. Tanto Duchamp con el movimiento Dadaísta, como Magritte con el Surrealismo, traen con sí la liberación del objeto ante su funcionalidad y lógica asociadas. Ambos ponen en cuestión el sentido del objeto cotidiano en el contexto de la obra artística, además de cuestionar el arte tradicional que les precedía. Esta perversión de lo conocido en busca de un nuevo sentido es algo que también defiende la filósofa Andrea Soto cuando dice:

> […], una genealogía por la imagen no se centraría en oponer otra fuerza a ese poder, sino que procedería articulando otras relaciones para desnaturalizar sus vínculos. Su modo de reconfigurar el campo de la experiencia funciona desfigurando un sentido común saturado por ideas, suposiciones y hábitos sociales, formaciones profundamente complejas que se reinventan de manera constante. (Soto, 2023, p. 60)

Esta relación con el arte y su conexión con la realidad se ha heredado con el paso de los años e insertado en las prácticas artísticas contemporáneas. Como veremos más adelante en esta comunicación, artistas actuales como Luis Bisbe plantean con su obra un cuestionamiento del sentido común. Para él, como para muchos otros, el medio artístico se vuelve un proceso de revisión de lo establecido, no tanto en cuanto a una anulación inmediata de lo que entendemos como verdad, sino como una experiencia que siembra la duda e invita a la reflexión. En este sentido, hablamos de prácticas que tanto en su exposición como en su proceso de creación mismo nos permiten interactuar con una realidad conocida desde visiones nuevas, encontrar lo otro en lo mismo.

En esta línea, *Habitar fuera del hábito* (2024) se presenta como un proyecto artístico en el que investigamos relaciones con el espacio que lo liberan de sus lógicas y nos permiten conectar con el presente inmediato. En otras palabras, se trata de propuestas que nos inducen y nos permiten un habitar consciente.

4.1. ACCIÓN PARADÓJICA COMO DETENCIÓN

Cuestionar los imperativos de nuestras costumbres es un acto complejo de realizar ya que están fuertemente ligados a nuestro sentido común y a nuestra reacción inmediata. Presentar la novedad ante la costumbre parecería una solución eficiente, pero es una reacción que se consume al instante, lo que tardemos en añadirlas en nuestro repertorio de lo conocido. Es, sin embargo, cuando algo que conocemos deja de resultarnos reconocible que nos detenemos a mirar qué ocurre. Ubicar el extrañamiento en la cotidianidad es una forma de que nos detengamos en ella, la observemos y reconsideremos, no a ella per se, sino a las asociaciones que hicimos sobre la misma y que ahora se encuentran en cuestión. En este sentido, nos servimos de la paradoja como herramienta para provocar ese extrañamiento y la creación de un nuevo sentido, pues, tal y como plantea Deleuze (2005): "la paradoja es primeramente lo que destruye al buen sentido como sentido único, pero luego es lo que destruye al sentido común como asignación de identidades fijas" (p. 29).

La paradoja nos hace sospechar de lo antes evidente, poniendo en cuestión la naturaleza de los objetos y, en consecuencia, nuestro entendimiento de los mismos. Esta contradicción del sentido común nos vuelve conscientes en cuanto a lo que dábamos por hecho y ahora se nos ha rebelado. En un ritmo de vida en el que todo es lineal hacia un objetivo que siempre estamos en proceso de alcanzar, la confusión nos hace detenernos y atender a lo que está ocurriendo en el presente más inmediato. Como señala el artista Luis Bisbe:

> La perturbación funciona como un activador del presente, cualquier alteración de los sentidos que mantienen el contacto con el mundo, está rasgando el velo de lo real y de ese modo reclama atención sobre sí y sobre lo que está sucediendo en ese mismo instante, se hace presente como los propios agentes que la vehiculan. (Bisbe, 2015, p. 338)

En la línea de la paradoja y su implicación en la obra artística, nos basamos en el trabajo de Luis Bisbe como ejemplo para desarrollar estos conceptos. El artista abarca parte de su obra con el objetivo de desplazar, desconcertar o contrariar el sentido en un intento de dar luz a aspectos que quedaban ocultos bajo el mismo, en varias ocasiones relacionados con el espacio en el que se desarrollan. El artista, refiriéndose

a mecanismos como la paradoja o la ironía en sus obras, habla de perturbar lo que entendemos de lo que vemos para poder ver al completo, sin ideas o prejuicios previos. Estas perturbaciones, sin embargo, no son acciones que funcionen por sí mismas, sino que necesitan de un contexto en el que desarrollarse.

En su obra *Trespercentatge* (2015), Bisbe realiza una intervención en la zona no expositiva de la galería *etHALL* de Barcelona en la que inclina un 3% todos los elementos del espacio. A partir de esta pieza podemos analizar dos aspectos importantes de la paradoja: verosimilitud y contexto, que posteriormente relacionaremos con uno de los objetos estudio de este proyecto.

En primer lugar, la paradoja o la perturbación de la que hablamos tiene que ser identificada a partir de un extrañamiento, y para que este se produzca debe haber un sentido establecido en el que se genere la contradicción. La confusión no se establece si no hay un punto de referencia del que salirse, es por ello que en filosofía se trata la idea de una simulación de verosimilitud como ingrediente necesario para el extrañamiento. En el caso de la obra de Bisbe, la horizontalidad y verticalidad que definen objetivamente si los muebles están rectos o no, no es la de un nivel, sino que se obtiene y fundamenta en sentido coral, esto es, comparándolo con su alrededor. Con objeto de insistir en la importancia del contexto en la producción de la paradoja, el artista inclina no solo un mueble, si no este y todo lo que le rodea. Esto supone que, al no poder compararlo con otros objetos que no estén inclinados, la perturbación pasa desapercibida en un vistazo inmediato porque la objetividad, el contexto o el sentido han sido igualmente perturbados para retrasar el acto de extrañamiento.

En segundo lugar, la paradoja de *trespercentatge* hasta ahora se ha abordado en un sentido puramente formal, sin embargo, el contexto de la pieza le permite establecer un sentido secundario. El porcentaje de inclinación que se plantea en la intervención no es aleatorio, sino que alude al porcentaje de comisiones ilegales que se habían estado llevando a cabo de forma desapercibida durante una larga temporada en Cataluña, donde se realiza la obra. Para una persona no perteneciente al contexto de la comunidad, esta intervención no es más que un juego formal, no obstante, para los catalanes la obra estaba hablando de algo

más, algo político. La obra se organiza de tal forma que en un vistazo rápido y despreocupado no es fácil la percepción de un espacio alterado, de la misma forma en la que estas comisiones fueron una incógnita para los ciudadanos durante un tiempo. Por tanto, podemos concluir que el contexto de la obra es capaz de aportar sentidos paralelos a ese juego de lo perturbado y su identificación.

Una vez conscientes de la actuación del artista del entorno de la galería, no reaccionamos igual al resto de objetos que rodean la sala. La incertidumbre se ha instalado en la normalidad del espacio y la duda nos hace acercarnos a él con cierta sospecha, con una mirada atenta ante posibles novedades.

En la línea de estos juegos de la paradoja y su contexto, planteamos una de las piezas de este proyecto como una obra que realiza un planteamiento aproximado al del artista: *Sillassssofá* (2024).

Sillassssofá es una intervención escultórica que se realiza para el espacio de descanso autogestionado de la Facultad de Bellas Artes de Málaga: *La Cafetería El Lejío*. La pieza consiste en un sofá construido mediante la unión de cuatro sillas de la misma tipología. La singularidad de este mueble, a parte de su creación a partir de otro mobiliario de carácter individual, es que ha tenido que adaptarse a la inclinación del suelo de la cafetería, esto es, mediante un corte diagonal de la parte inferior para que al colocarse este se mantuviese recto. La alteración que presenta la pieza pasa desapercibida de forma inmediata en su contexto ya que el resto de mobiliario tampoco se ve afectado por la inclinación, sin embargo, una observación concentrada es capaz de mostrar cómo el resto de los muebles se mantienen sin inclinar por el uso de soportes y no por la intervención del mueble.

En una segunda lectura de la obra, la pieza habla de una necesidad de adaptarse ante la falta de espacios adecuados para el descanso en la facultad. A su vez, la acción de crear mobiliario de descanso colectivo mediante la transformación de asientos individuales nos remite a una situación similar que se desarrolla en el plano del mobiliario urbano de la ciudad, donde los tradicionales bancos se ven sustituidos por asientos individuales con sus correspondientes apoya brazos que impiden el descanso a las personas sin hogar o la existencia de un mobiliario que permita unión y comunidad.

IMAGEN 1. *Sillassssofá (2024)*

Fuente: Elaboración propia

Esta pieza, pese a su funcionalidad, se inserta en un espacio común para desnaturalizar nuestra relación con las características tan peculiares del espacio, señalar una realidad y poner en cuestión la forma en la que nos adaptamos a ella.

4.2. TIEMPO Y PERSPECTIVA

Es importante que en la relación que establezcamos con nuestro entorno seamos capaces de mirar de una forma distinta aquello que miramos continuamente. Esto nos permite entender que lo asimilado no permanece eternamente de esa manera. Como apunta Andrea soto:

> Una genealogía por la imagen sería un pensamiento que puede producir un umbral de variación en lo visible y desde ahí alterar la realidad. La singularidad de las imágenes no pasa solo por lo que contiene una imagen sino por su capacidad, esto es, por las posibilidades relacionales que genera. (Soto, 2023, p. 105)

En este sentido, con las siguientes dos obras no activamos un reconocimiento de la relación con el objeto y su espacio a través de la paradoja, sino más bien un reconocimiento de la relatividad del espacio a través

de la documentación del tiempo en él y desde perspectivas imposibles que revelan una visión singular del mismo.

En el apartado anterior hablábamos de la paradoja o perturbación como medio para hacernos conscientes del presente inmediato. El tiempo, como explicábamos anteriormente, se vuelve un punto esencial para la atención, no solo por la cantidad que empleamos al atender a algo, sino también por lo conscientes que seamos del mismo. Así como explica Sánchez-Mateos (2023) "[…], la atención creadora nos permite reconectar con el tiempo en el que nacen los segundos mismos." (p. 106).

El tiempo, que muchas veces damos por sentado por la abstracción de su existencia, es capaz de materializarse a través de los medios adecuados. Para desarrollar esta idea, nos servimos de la pieza *Present Continuous Past(s)* (1974) de Dan Graham. En esta obra el artista genera una instalación en una sala en la que dos espejos crean una esquina frente a un monitor que reproduce imágenes de la misma sala. Cuando el espectador entra en la sala se ve reflejado en el espejo y ve la imagen de la habitación vacía en el monitor, hasta que 8'' después se ve a él mismo entrando en la sala y observando. El artista, a través del reflejo inmediato del espejo y la dilación breve del medio audiovisual, es capaz de reunir dos tiempos en un mismo espacio y colocarlos en las narices del espectador. El artista Luis Bisbe (2015) dice sobre la pieza "Graham sitúa al visitante frente a algo que este ya sabía, […] pero que al haberse materializado y permitir por tanto su observación, no tardé en identificarlo como arte." (p. 230). El artista no plantea nada nuevo al espectador, pero lo hace consciente de algo que había dejado en un segundo plano.

Graham genera esta reflexión temporal en una sala condicionada para que este sea el principal protagonista, pero otros artistas, como Bruce Nauman con sus *corridors*, utilizan la relación de la grabación audiovisual y el tiempo como elemento añadido a la experiencia del espectador en un espacio determinado. En específico, la pieza *Live-Taped Video Corridor* (1970) hace uso de grabaciones pasadas y en directo del pasillo para señalar el tiempo en el espacio y la interacción con el mismo, esto es, a través de la visualización de uno mismo en el espacio en las grabaciones inmediatas en comparación con las grabaciones pasadas con el pasillo vacío.

La temporalidad de la parte audiovisual de esta obra nos permite apreciar las diferencias del espacio vacío y lleno, antes y después de nuestra intervención, permitiéndonos atender a nuestra presencia en el pasillo como un suceso relevante.

En la unión del tiempo y el espacio en la obra de arte se genera una relación con un tercer concepto importante: la perspectiva. El tiempo nos habla de la capacidad de demorarnos, la perspectiva nos permite ver lo mismo desde otro lado. La atención es querer detenerse a ver qué cosas nuevas pueden aparecer en lo cotidiano a partir de una mirada distinta.

En la pieza de Nauman, la perspectiva que se plantea en el vídeo es un factor a resaltar. La grabación en directo desde el pasillo se encuentra al final de este, sin embargo, la cámara se coloca en la entrada, esto es, que a medida que nos acercamos al monitor nos vemos más alejados en el pasillo. Este juego de perspectiva nos revela unas dinámicas con el espacio que no percibiríamos tan fácil sin el señalamiento del vídeo.

Al espectador se le plantea observar algo tan sencillo como un pasillo desde perspectivas que la realidad no nos permite, dando un sentido importante a la posición del público con respecto a la obra de arte. En esta línea, también podemos referirnos a una pieza de Roman Signer que evidencia aún más la importancia de la relación entre el espectador y su posición para observar la pieza. En *Schusslinie (línea de tiro)* (1999), el artista genera una instalación a través de dos vídeos enfrentados en los que se reproduce un disparo, colocando al espectador justo en medio, en la línea de tiro.

El vídeo, que no es más que la representación audiovisual de la realidad, toma la capacidad de hacernos conscientes de dónde estamos colocados en el presente más inmediato, de percibir el espacio y cómo estamos en él.

En relación con el objeto estudio de esta comunicación, presentamos dos obras en las que el tiempo y la perspectiva del medio audiovisual se utilizan para proponer un acercamiento distinto con el espacio.

La primera de ellas es *Zona de trabajo improvisada* (2024), un vídeo de una intervención espacial que realizamos en un espacio estrecho de la cafetería de la facultad que se utilizaba como trastero. En este espacio se

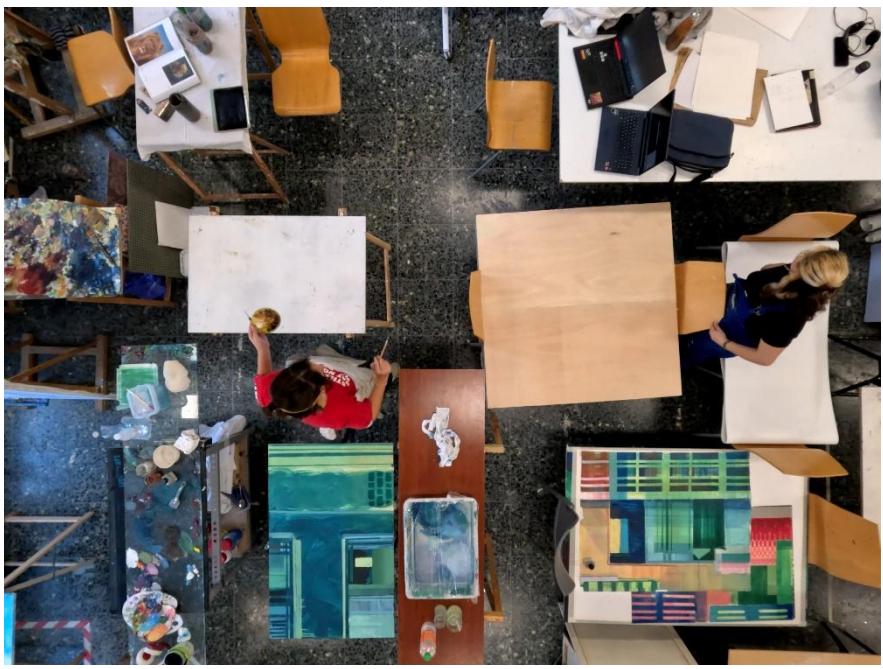
organiza una zona de trabajo improvisada como señalamiento de la falta de espacio de la que disponemos en la facultad, teniendo que acudir a zonas peculiares como esta para trabajar. La grabación se compone de dos vídeos unidos que graban ambos extremos del largo del espacio durante la intervención sin cortes. La perspectiva forzada que conforma la doble pantalla y la reproducción de la acción completa presentan un espacio en el que se puede observar su cambio constante con su uso, esto es, cómo el espacio se ocupa y se desocupa a medida que se monta y desmonta la zona de trabajo o cómo la orientación de esta especie de pasillo es relativa al lado por el que entra y sale el personaje. Como espectadores, se nos coloca en medio de una acción ininterrumpida a observar el espacio y la acción que se desarrolla en este, dirigiendo la atención a los detalles que lo caracterizan antes, durante y tras su intervención.

IMAGEN 2. *Fotograma de Zona de trabajo improvisada (2024)*

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, *Laberinto de imprimaciones* (2023) hace un uso similar, pero a su vez diferente, del vídeo como revelador del espacio. Esta pieza se sitúa en un espacio de trabajo de la facultad en el que predominan las prácticas pictóricas y, por tanto, todos sus procesos de preparación. El aula se ve invadida por cuadros pintados en horizontal, lienzos siendo imprimados y paletas del tamaño de una mesa. La circulación por el espacio se ve completamente determinada por estos elementos. La pieza de *Laberinto* consiste en un vídeo realizado desde el techo del aula en el que se recogen algunas de las interacciones de los usuarios del aula con obstáculos que colocamos como intervención simulando la habitual dinámica del espacio. Esta perspectiva imposible desde la que nos colocan como espectadores nos muestran la relación casi laberíntica que se establece entre el espacio y sus habitantes. Por otro lado, el vídeo, que en esta ocasión no es continuo, sino que contiene una recopilación de escenas recogidas a lo largo de un tiempo, nos permite observar los distintos cruces que se generan en esta singular dinámica.

IMAGEN 3. *Fotograma de Laberinto de imprimaciones (2023)*



Fuente: Elaboración propia

5. CONCLUSIONES

Como conclusión, podemos recalcar algunos aspectos importantes de esta investigación. En torno a estas últimas piezas, *Zona de trabajo improvisada* (2024) y *Laberinto de imprimaciones* (2023) se presentan para recalcar la utilidad de la obra audiovisual como intermediaria entre las personas y sus espacios cotidianos. En ambas obras podemos interactuar con el espacio desde un sentido singularizado. La intervención directa con el lugar no es la que desvela la realidad de este tanto como la observación que hacemos de él a través de su documentación. Esto es, un ejemplo práctico de las posibilidades de la obra audiovisual como método de reflexión y comprensión del espacio físico. La posibilidad de observar lo mismo desde otro lado nos lleva a nuevas aproximaciones alejadas de nuestra praxis habitual.

En el caso de *Sillassssofá* (2024), observamos la capacidad de la obra de mimetizarse con la normalidad del espacio. Es interesante ver cómo la pieza se camufla entre el resto de los elementos y deja de ser interpretada como obra de arte de forma directa. En este sentido, el arte se introduce en espacios que no se corresponden con las instituciones artísticas, ofreciendo una relación entre el arte y espectador más cercana a su realidad y directamente relacionada a cómo él está en ella.

Por último, entendemos que esta investigación nos ha servido para generar nuevas propuestas de habitar, la posibilidad de dirigir nuestra atención y sabotear los ritmos de vida establecidos; y para replantearnos cuestiones cotidianas desde la perspectiva artística.

6. REFERENCIAS

Bisbe, L. (2015). Estrategias objetuales al margen de la representación. Hacia una experiencia artística emancipada y expandida. Barcelona: Facultat de Belles Arts. Universitat de Barcelona

Deleuze, G. (2005). Lógica del sentido. Ediciones Paidós.

Fernández-Savater, A., Etxeberria, O. (2023). El eclipse de la atención. España: Ned ediciones.

Soto, A. (2023). Imágenes que resisten. La genealogía como método crítico. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona. Instituto de Cultura. La Virreina Centre de la Imatge.

EL IMPACTO DEL CARNISMO EN NUESTRAS RELACIONES CON LOS ANIMALES Y EL PLANETA. UN ESTUDIO DESDE LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS

María Del Mar Alcalá Andújar
Universidad de Granada

Alfonso Del Río Almagro
Universidad de Granada

Oihana Cordero Rodríguez
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Si nos detenemos a mirar en nuestro contexto cercano y observamos supermercados, anuncios publicitarios o fiestas populares, detectaremos que ciertas conductas que las personas establecen respecto a diversas especies de animales son irresponsables. Debido al modelo social antropocentrista, los animales se consideran un mero recurso para satisfacernos, abastecernos y obtener beneficio de ellos (Lara y Campos, 2015, p. 21). El uso de los animales como meros cuerpos disponibles con diferentes fines es un hecho que está completamente normalizado en la sociedad, como explican Donadlson y Kymlicka: "la explotación animal es la base en la que se apoya nuestra forma de alimentarnos y vestirnos, nuestra manera de disfrutar y entretenernos y nuestras estructuras de producción industrial e investigación científica" (2018, p. 15). Este sistema de discriminación moral, de explotación y beneficio basado en las especies animales no humanas, se denomina *especismo* (Leyton, 2015, p. 96; Singer, 2018, p. 25). Este término, en inglés *speciesism*, fue acuñado por el psicólogo clínico Richard Ryder en 1970 y lo describía como una discriminación moral entre humanos y animales (Leyton, 2015, p. 96). El término logró su mayor difusión unos años después a través de *Liberación Animal: El clásico definitivo del*

movimiento animalista (2018) del filósofo Peter Singer. Singer, define este término como "un prejuicio o actitud parcial favorable a los intereses de los miembros de nuestra propia especie y en contra de los de otras" (2018, p. 22).

El especismo es un sistema de pensamiento interiorizado en nuestras sociedades occidentales que genera cierta legitimidad en cuanto a la dominación, utilización, consumo, explotación y tortura animal en diversas actividades como lo son: la experimentación animal en productos cosméticos, la caza deportiva de animales, espectáculos como circos o los zóologicos, el uso animal como medio de transporte o carga, el empleo de sus pieles y cuerpos en piezas textiles o productos alimenticios, etc. (Ética Animal, 2024, párr. 1). Como se puede observar, el empleo de los animales está completamente presente en nuestra vida cotidiana, al menos en nuestro plato, en nuestro desodorante, en las actividades de ocio e incluso en nuestro armario. Tal y como nos dice Almirón, es la superioridad moral humana especista la que ha posibilitado a lo largo de la historia el asesinato y el abuso sistemático de animales (2024, p. 23a).

Sin embargo, de todas estas actividades en las que determinadas especies animales son empleadas, es la industria alimentaria la que usa y sacrifica a más cantidad de animales (Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, 2022a). Según un informe procedente de La Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura [FAO], los humanos sacrifican a 56.000 millones de animales al año para comérselos, cifra que se triplica desde 1980 y que se estima que se duplicará de aquí a 2050 (Steinfeld, et. al, 2006, p. iii). Si nos fijamos en nuestro contexto occidental y específicamente en España, examinando algunas cifras, veremos que solo en España, durante el año 2022, según la encuesta de sacrificio de ganado publicada por el Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación (2022a), se mataron 70 millones de las siguientes especies animales: vacas, ovejas, carneros, cabras, cabritos, cerdos, caballos, aves y conejos. Sin contar las especies marinas, esta cifra casi dobla la población con la que España contaba en ese momento, unos 47 millones de personas.

Estos datos dan cuenta de que la alimentación basada en animales está completamente normalizada por nuestra ideología y sistema de creencias, así como por nuestra industria y sistemas económicos, políticos y culturales.

Estas actividades demuestran que consideramos al resto de animales como cuerpos que nos proporcionan alimento y esto nos sitúa ante el concepto *carnismo* definido por Melanie Joy: un sistema de creencias invisibilizado que transforma la elección de consumir carne animal en un acto normal, natural y necesario (Joy, 2013, p. 100).

Una campaña del Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación (2020) visibiliza la gastronomía española a través del eslogan "El país más rico del mundo". En este spot publicitario se observa esa naturalización del cuerpo animal como producto de consumo a través de la utilización de fotografías de productos cárnicos o de frases tales como: "Hay llanuras extensas de colores rojos y vetas blancas" mientras se corta un jamón o que "los bancos más importantes, los más ricos, están en el mar. Y que en ellos hay criaturas marinas que son riquísimas" (2020, 0m23s).

La misma campaña, dos años después, emplea tanto en su spot como en los recursos gráficos, los propios cuerpos de los animales como representación de este eslogan que se defiende (Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, 2022b). Ya sea mediante la representación explícita del animal o a través de enfoques más simbólicos como se puede apreciar en estas campañas, se evidencia la naturalización del consumo animal en la sociedad. Aun así, no vemos a esos millones de animales. La mayor parte de estos animales se encuentran confinados en explotaciones de cría intensiva y no en grandes prados verdes como la publicidad nos hace creer (Joy, 2019, p. 45).

El consumo de carne es totalmente una decisión, derivada de un acto que se hace "sin pensar en que hacemos ni en por qué lo hacemos, porque el sistema de valores que subyace a esta conducta es invisible" (Joy, 2013, p. 35). Esta ideología engloba el consumo de alimentos de origen animal como la carne, los huevos de aves, la leche extraída de mamíferos, sin olvidar animales marinos e insectos. Incluyendo derivados, aditivos y colorantes.

Para la obtención de alimentos de origen animal, los animales comúnmente están confinados en granjas y/o espacios agroindustriales para producciones mayores. Estos espacios nos los define Almiron (2024b) como:

> naves enormes sin iluminación natural, con suelos de cemento o rejillas de acero en las que se hacina a multitud de individuos y se les mezcla sin tener en cuenta sus vínculos sociales; algunos incluso están en jaulas y otros se ven sometidos a manipulación, medicación, mutilación y estrés que les causa un dolor y un sufrimiento permanentes. (p. 97)

Respecto a estos espacios de ganadería industrial, Greenpeace los señala como uno de los mayores sectores responsables de las emisiones de gases de efecto invernadero (Ferreirim, 2019, párr. 1). De todos los gases de efecto invernadero que se emiten a nivel mundial, la ganadería representa un 14,5%, lo mismo que todo el transporte mundial (Ferreirim, 2019, párr. 1).

Además, tal como expone Cotelo (2018), nuestra manera de relacionarnos con los animales y la discriminación que desencadena, no difiere en sus raíces ideológicas de otros actos de discriminación o exclusión como el racismo, la xenofobia o la homofobia (p. 25), guardando estrechas relaciones con la producción de jerarquías sexistas y patriarcales (Faria, 2016, p. 27). Tal como nos plantea Tafalla, este antropocentrismo especista es, también, uno de los grandes causantes de la crisis ecológica y el cambio climático (Tafalla, 2022, p. 13). Tal y como los datos indican, es fundamental considerar que tanto la ganadería como la explotación animal presentan consecuencias directas con los actuales problemas medioambientales (Steinfeld, et. al, 2006, p.xx). Así mismo, los problemas ecológicos que existen hoy en día, se conectan tanto directa como indirectamente con la manera en la que poseemos y nos deshacemos de los animales (Almiron, 2024a, p. 28).

Estas cuestiones también son analizadas por los numerosos investigadores, teóricos, filósofos, sociólogos y artistas que trabajan sobre esta temática. Lo cual además es evidencia del auge del interés social y científico sobre ello (Horta, 2017; Tafalla, 2019; Faria y Almiron, 2024; Adams, 2023; Perales, 2009-2011...).

Plantear esta investigación, nos hace conocer la realidad en la que estamos inmersos, las implicaciones que tiene la manera de alimentarnos y las consecuencias derivadas de ello.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este texto es analizar y dar a conocer las implicaciones que tiene el carnismo en nuestra sociedad actual, haciendo hincapié en las consecuencias que sufren los animales y visibilizando las problemáticas medioambientales derivadas de esta ideología. Además se busca señalar la práctica artística y el discurso del arte como uno de los canales para producir transformaciones y cambios al respecto.

3. METODOLOGÍA

Para el estudio y el análisis de estas cuestiones, desarrollamos una metodología que persigue ser disciplinada, accesible, transparente y transferible (Hernández, 2006, p. 20). Desde una perspectiva metodológica analítica y deductiva, nos centramos en la investigación artística, pues las prácticas artísticas se plantean como un medio de investigación crítico y creativo (Sullivan, 2010, p. 3) que pueden aportar nuevas perspectivas que invitan a reflexionar sobre campos diferentes y multidisciplinares (Buck-Morss, 2005, p. 145). En esta investigación se han localizado y analizado críticamente una recopilación de datos estadísticos y propuestas artísticas, confrontándolas y relacionándolas con diversos planteamientos realizados desde los estudios y teorías antiespecistas que vienen fundamentando los análisis sobre las relaciones entre animales humanos y animales no humanos desde los años 90, así como su relación con el capitalismo y la sostenibilidad climática. En este caso, el impacto social y medioambiental del carnismo es el foco de nuestra investigación, abordar esto a través de una perspectiva artística nos permite una mayor implicación y transformación (Pérez, 2013, p. 197), fomentando la reflexión crítica y generando conciencia sobre las problemáticas sociales que nos acontecen actualmente.

Además, consideramos qué al plantear esta investigación desde una perspectiva activista, se conecta desde una forma más directa con la

problemática, identificando y tomando mayor conciencia e implicación (Gutíerrez-Rubi, 2021, p. 6). Por lo tanto, la extracción de estos datos y hechos que se han expuesto y que se analizan a continuación, proporcionan la correcta articulación de un conocimiento más profundo y exhaustivo, que nos permite obtener las conclusiones pertinentes de esta investigación.

4. ¿POR QUÉ COMEMOS ANIMALES?

Como se ha mencionado anteriormente, el pensamiento antropocéntrico occidental es el causante de que los animales se utilicen para diferentes fines como la experimentación, los espectáculos, la ropa textil o los productos alimentarios (Ética Animal, 2024, párr. 1). Esto se debe a que el ser humano se considera moralmente superior para excluir a los demás seres vivos con los que interactúa, por lo tanto, los explota y clasifica como propiedad para diferentes fines (Steiner, 2010, p. 132; Francione y Charlton, 2015, p. 5). Según la ley sobre el régimen jurídico de los animales, se define como propiedad al "derecho de gozar y disponer de una cosa o de un animal" (Ley 17/2021, 2021, Art. 348). Como se puede observar, se le aplican las mismas características a la figura animal que a un objeto cualquiera, inanimado y, por ende, se emplean como tal. Esta consideración en cuanto a la ley, omite las capacidades de los animales, su reconocimiento como seres sintientes y su posesión de derechos.

De todos los fines en los que se emplean a los animales, destacamos el empleo de los animales para consumo alimentario y su normalización de ello.

Esta normalización es posible por el carnismo, el sistema invisibilizado de creencias que posibilita el consumo de cuerpos animales (Joy, 2013, p. 35-100). La psicóloga Joy, nos aclara que este carnismo que tenemos interiorizado, nos hace percibir a los animales como cosas, desindividualizandolos y categorizandolos como alimento (2020, p. 121). En lo que respecta a nuestra alimentación basada en animales, "las dos categorías principales que asignamos a los animales son la de comestible o no comestible" (Joy, 2020, p. 126). Comemos ciertos animales, como cerdos, pollos o vacas debido a que supuestamente son para eso, pero nos vemos incapaces ante otros, sean gatos o perros, ya que tenemos ciertas relaciones afectivas o los consideramos entrañables. En

referencia a esto, Adams aclara que la figura del animal como un ser vivo y un ser sintiente está completamente ausente en nuestro subconsciente, nuestro lenguaje, nuestra ideología y por su puesto de nuestro plato (2016, p. 182). Esta ausencia la ejemplifica Joy de esta manera: "Piense cómo se sentiría si su paquete de salchichas llevase una etiqueta con el nombre, la fotografía y la descripción del cerdo del que procede la carne o si hubiese conocido personalmente a uno de los cerdos que acabará en su plato" (2022, p. 123). Este concepto mantiene completamente alejada la vida del animal del producto que se consume.

Además, respecto a esta ausencia de la figura animal, es cierto que tampoco sabemos la cantidad de productos que son de origen animal, ni cuantos productos animales comemos en nuestro día a día. Este hecho, lo evidencia Tafalla (2022) planteando un ejercicio a su alumnado para descubrir cuántos animales usaban cada día en su desayuno: "carne de cerdo, leche de vaca, mantequilla de vaca, yogur de vaca, queso de cabra, queso de oveja, huevos de gallina, foie gras de pato, carne de pavo, carne de salmón, carne de atún, miel de abeja" (p. 118). Como se ve, inconscientemente, en tan solo en un desayuno se pueden consumir varias especies animales, y se tiene un desconocimiento de ello.

"Que digamos «comer carne» en vez de «comer cadáveres» es un ejemplo central de cómo nuestro lenguaje transmite la aprobación de la cultura dominante hacia esta actividad" (Adams, 2016, p. 182).

En este sentido, el lenguaje presenta un papel importante en lo que respecta a nuestra consideración con los animales y por lo tanto presenta "un impacto indirecto [...] en nuestras representaciones mentales sobre ellos y [...] tales representaciones contribuyen al esfuerzo de nuestras actitudes y comportamientos especistas" (Faria y Almiron, 2024, p. 10)

Así pues, el lenguaje posibilita la percepción de los animales como cosas u objetos.

> Pensarlas como "seres sintientes" no es algo habitual para las personas que se alimentan regularmente con carne. La cosificación incluye, por un lado, el lenguaje que nombra a las vacas como objetos, y por otro, la legislación, que las considera *cosas*, propiedades. Estas dos construcciones facilitan que la percepción de la vaca como *objeto a ser utilizado* esté naturalizada. (Navarro, 2016, p. 111)

Cuando podemos comprar, vender, intercambiar o comerciar con alguien como si fuera un coche usado (o incluso, piezas de un coche usado), lo hemos convertido, literalmente en un objeto (Joy, 2020, p. 122).

Al ser tratados como objetos, su presencia no tiene importancia. Esto nos lo explica Singer (2018) a través de la ignorancia, que actúa como una defensa para no conocer la verdad sobre de dónde procede o de qué manera se produce la comida, ya que enfrentarnos a ella podría cuestionar nuestras elecciones (p. 249).

Esto perpetúa el hecho de que no sabemos dónde están los animales que nos comemos. "Las industrias que explotan a los animales no quieren que los veas. En Cataluña, hay más cerdos que personas, y ¿tú has visto alguna vez un cerdo?" (La diferencia tv, 2017, 2m22s).

Y es que, actualmente, las granjas están diseñadas para albergar a una mayor cantidad de animales en el menor espacio posible y, además, empleando una mínima cantidad de recursos (Horta, 2017, p. 73).

La producción por lo tanto está sometida a una masificación, que conlleva a una reducción de recursos y costes económicos.

Se nos vende "«explotación feliz» en forma de jaulas más amplias para gallinas, más espacio para cerdos y terneros, procesos de matanza que sean más «humanitarios» y cosas similares" (Francione y Charlton, 2015, p. 2), y no existe explotación ni crueldad que sea humanitaria. Los animales siguen estando encerrados y sus vidas siguen siendo sacrificadas y nosotros continuamos utilizándolos.

Estas creencias están completamente enraizadas en nuestra ideología y por lo tanto, como se observa, influyen en nuestras decisiones alimentarias y en las propias vidas de los animales.

5. ¿CÓMO AFECTA NUESTRA ALIMENTACIÓN AL CAMBIO CLIMÁTICO?

Para que el carnismo, es decir el sistema de creencias que justifica el consumo de animales (Joy, 2013, p. 100), sea normalizado y se mantenga, es fundamental que existan unas bases que lo sostengan. Estas

bases o infraestructuras consiguen facilitar la producción masiva de productos cárnicos y derivados, y a su vez enmarcan, tanto a nivel económico como cultural, el consumo de animales. En este sentido, tenemos a la industria cárnica como un sistema esencial de la economía y que abastece la demanda global de carne y derivados. Ya solo en España, la industria cárnica:

> sigue siendo el primer sector de la industria española de alimentación y bebidas, con una cifra de negocio de 33.218 millones de euros en 2023, que representa un 2,72% del Producto Interior Bruto (PIB) español y el 27,30% del PIB de la industria alimentaria. (Asociación de Industrias de la Carne de España, [Anice], 2023, párr. 2)

Esto nos lleva a que, la industria de ganadería intensiva, es de los sectores con "repercusiones más graves en los principales problemas medioambientales a todos los niveles, desde el ámbito local hasta el mundial" (Steinfeld, et. al, 2006, p. xx). Por lo tanto, la responsable de una serie de impactos medioambientales como la emisión de gases de efecto invernadero, la deforestación o la pérdida de la biodiversidad. Además, tal y como nos dice Tafalla, "es una industria global que se rige por criterios de mercado y que reduce a los animales, no sólo a meros productos alimentarios, sino sobre todo a máquinas de producir dinero" (2022, p. 85).

Como se puede observar, la expansión de la industria cárnica, no solo mantienen el carnismo y nuestro consumo de animales, sino que también contribuyen a una aceleración de significativas consecuencias medioambientales.

Si analizamos los datos que calculan la proporción de biomasa que corresponde a humanos, animales, plantas y microorganismos, observamos lo alarmante que es la situación que nos acontece en el planeta que habitamos (Tafalla, 2022, p. 18). Y es que "de todos los mamíferos que hay en la Tierra, solo el 4% son salvajes, el resto somos humanos y mamíferos domesticados. Los humanos sumamos un 36% y el ganado un 60%" (Tafalla, 2022, p. 18). Esto ha traído consigo una sobreexplotación del ganado y consecuentemente impactos medioambientales importantes.

Según un informe de evaluación del impacto ambiental del Ministerio de Consumo, se destaca el impacto de la alimentación como principal vector en la mayoría de las categorías de impacto ambiental en relación

a los patrones de consumo. Entre estas categorías, la alimentación influye a: la acidificación, los usos del suelo, al cambio climático, al agotamiento de la capa de ozono, los usos del agua y la eutrofización terrestre y marina (Ministerio de Consumo, 2022, p. 32). Aclaran que se debe fundamentalmente al carácter altamente intensivo e industrial del sistema agroganadero y su producción de productos de origen animal, específicamente en la producción de los productos cárnicos y lácticos (Ministerio de Consumo, 2022, p. 35).

Casi el 80% de la ganadería en España es ya intensiva, produciendo carne en macrogranjas industriales que dañan el medioambiente (Greenpeace España, 2019, 0m08s). Además, la superficie agrícola mundial, es prácticamente utilizada para producir alimentos para animales en lugar de para personas, implicando grandes desforestaciones de zonas con biodiversidad (Greenpeace España, 2019, 0m25s).

Los mayores causantes del cambio climático son las grandes cantidades de emisiones acumuladas de dióxido de carbono (CO2) que proceden de los combustibles fósiles, pero, es el sistema alimentario mundial es el que aporta entre el 21 y el 37% de las emisiones de gases de efecto invernadero (dióxido de carbono, óxido nitroso y metano). Y específicamente, de esos porcentajes, la producción de carne y lácteos es, con diferencia el mayor emisor (Greenpeace Nordic, 2024, p. 11). Según el gráfico de Our Word in Data, la carne de vacuno es el alimento más responsable de emisiones de gases de efecto invernadero, representando 99 kg. Si hacemos una comparación, los tomates o los plátanos o los guisantes no superan los 3kg. Como nos especifican, las emisiones se miden en kilogramos de dióxido de carbono equivalente (CO_2eq) por kilogramo de alimento (Poore y Nemecek, 2018, párr. 1)

Las consecuencias de estas emisiones de gases de efecto invernadero tienen mucho que ver y están relacionadas directamente con la temperatura del planeta como a su vez, repercutiendo en millones de seres humanos y animales (Greenpeace Nordic, 2024, p. 15).

Se calcula que el desarrollo industrial ha introducido en la vida cotidiana de la población unas 80.000 sustancias químicas de las que entre

4.000 y 8.000 están bajo sospecha de toxicidad y son significantes negativamente para la salud (Valls-llobet, 2015, p. 21).

Tal como se puede comprobar, el consumo animal tiene un gran impacto en el medioambiente, pero también en nuestra salud. En 2015 la Organización Mundial de la Salud declaró que el consumo de carne roja y procesada aumenta la posibilidad de padecer cáncer de colon, próstata y de páncreas y a su vez un gran riesgo de presentar enfermedades cardiovasculares (Organización Mundial de la Salud, 2015, p. 1). De la misma manera, la Organización Panamericana de la Salud aclara que los efectos más destacables del cambio climático sobre la salud humana son: las lesiones y enfermedades por los fenómenos meteorológicos extremos; las enfermedades circulatorias y respiratorias y alergias, como las inseguridades alimentarias y el abastecimiento del agua (Organización Panamericana de la Salud, 2020, p. 3).

Es fundamental conocer los impactos que tiene el consumo animal y el consumo de productos cárnicos y lácteos, ya que no solo implica una explotación y sacrificio significativo de millones de especies animales, sino que también conlleva consecuencias medioambientales preocupantes.

Tanto la producción de gases de efecto invernadero, como la deforestación y la masificación de los espacios industriales está generando un impacto significativo en nuestro entorno, en los animales y por supuesto en nosotros.

6. SENSIBILIZACION HACIA LOS ANIMALES Y EL PLANETA DESDE LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS

Tal como hemos planteado anteriormente, la segregación de especies o especismo (Singer, 2018; Horta, 2017) que posibilita nuestra discriminación con los animales, genera diferentes creencias y prácticas en las que el ser humano actúa desde la superioridad moral. Es revelador observar que, "muchos aman a sus compañeros no-humanos y los tratan como miembros de su familia, pero clavan tenedores sobre otros animales y, en algún grado, reconocen la desconexión moral" (Francione y Charlton, 2015, p. 2). Estos enfrentamientos de los intereses humanos frente a los derechos animales se analizan en profundidad en la

producción cinematográfica *Speciesism* (Devries, 2013), que invita a reflexionar sobre las implicaciones éticas de nuestros actos y también las representa Paco Catalán en algunas de sus ilustraciones (Catalán, 2022), fomentando una mayor empatía hacia otras especies.

Además, también destacamos la plataforma de activismo cultural *Capital Animal* (2016) gestionada por Rafael Doctor (comisario y artista) junto a Ruth Toledano (poeta, periodista y activista), Concha López (escritora), Sandro Zara (activista) y Ruth Montiel (artista multidisciplinar). Esta plataforma visibiliza proyectos centrados en la concienciación de los derechos de los animales desde diferentes disciplinas como el arte, la cultura y pensamiento. Mediante diversos proyectos y exposiciones y con apoyo de 98 artistas, se sintetiza la admiración y el cuidado hacia los animales, el abuso de nuestra cultura carnista y capitalista y las consecuencias medioambientales y posibles soluciones y diálogos (La Casa Encendida, 2016).

Por otro lado, *Ellos y nosotros* (2019) una exposición que analiza la evolución de las relaciones entre animales humanos y no humanos y en donde "se encuentran reflexiones en torno a la economía, el ocio y los oficios, lo doméstico y lo afectivo, el deporte y el circo, mitos y tradiciones, la tortura y la caza, la alimentación o la bioética" (Fundació Es Baluard Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma, 2020). Todo esto, se recoge a través de proyectos artísticos contemporáneos y obras históricas de la mano de artistas como Amparo Garrido, Francis Alÿs, Eulalia Valldosera y Francisco de Goya, entre otros.

Por otro lado, la artista Estela de Castro, a través del proyecto fotográfico y audiovisual que titula *Zoocosis* **(**2019), consigue representar la problemática existente en los zoológicos. Con su obra, la artista visibilizando el sufrimiento de los animales en cautiverio y a su vez destaca la desconexión de estos seres vivos por estar expuestos en condiciones artificiales. (De Castro, 2019, párr. 1).

Tal y como plantea Singer (2018), se puede prescindir del uso de los animales en nuestras prácticas diarias y/o de ocio, ya que actualmente existen alternativas de todo tipo (p. 266). En lo que respecta a las prácticas de ocio en las que se emplean animales, existen un sin fin de

actividades y espectáculos en las que se puede disfrutar sin que un animal sufra. Así lo muestran la asociación Iruña Antitaurina con la exposición fotográfica y multimedia *Toros/Zezenak* (2019) reflexionando sobre los derechos de los animales empleados en espectáculos. La exposición que cuenta con la participación de Aitor Garmendia con una serie fotográfica titulada *Fiesta* y el documental *Tauromaquia* de Jaime Alekos consigue plantear diferentes perspectivas en contra de la explotación animal (Ayuntamiento de Pamplona, 2019, párr 1-2).

La superioridad moral que presentamos hacia las especies animales desencadena unos comportamientos insensibles e incluso violentos. Respecto a esto, diferentes investigaciones tanto audiovisuales como fotográficas llevadas a cabo por Igualdad Animal junto al reportero y fotógrafo Aitor Garmendia, desvelan el horror y la violencia sistemática hacia los animales que empleamos diariamente (Igualdad Animal, 2024, párr. 1). En este caso, una de sus últimas investigaciones, se centra en una granja porcina en Reino Unido y desvela la realidad a los que están expuestos tantos animales y las condiciones en las que viven:

> lechones golpeados y estampados contra muros de hormigón; lechones a los que les cortan el rabo y les "recortan" los dientes sin anestesia; un cochinillo arrojado por los trabajadores al otro lado del cobertizo; lechones muertos por toda la granja (según la documentación, por inanición, enfermedad o aplastamiento); un contenedor lleno de lechones muertos, además de cadáveres putrefactos por el suelo de la nave; madres cerdas en jaulas mostrando comportamientos repetitivos que son signos de angustia psicológica, como morder los barrotes; una cerda que había intentado darse la vuelta dentro de la jaula, quedó atrapada entre los barrotes metálicos y sufrió heridas profundas y sangrantes; madres cerdas con llagas rojas y en carne viva en las patas, así como prolapsos vulvares; y naves en condiciones sucias e insalubres, con telarañas y polvo por todas partes. (López y Toledano, 2024, párr. 3)

En lugar de conocer todo ese dolor y explotación, lo que observamos es simplemente un embutido, un filete o unas salchichas. Esto, nos lo define Adams (2016) con el concepto de referente ausente, permitiendo separar "a quien come carne del animal y el animal del producto final" (p. 42).

A lo que respecta este concepto, resulta clave el proyecto *Absent Referents* (2017) de Manuel Franquelo Giner. Sus piezas fotograficas, que muestran diferentes envoltorios y recipientes cárnicos, manifiestan que

debido a la manera en la que se comercializan y se consumen los animales perpetúa que su identidad esté completamente suprimida.

La exposición *Animalario. Sensibilidades animalistas en el arte contemporáneo* (2021) comisariada por Margarita Aizpuru se caracteriza por un enfoque artístico multidisciplinar y transversal a través de la escultura, la fotografía, el vídeo y la instalación. Además, consigue cuestionar nuestras relaciones con los animales, el antropocentrismo y la explotación animal (Sendra, 2021, 0m45s). De esta exposición, se destaca la obra *Plucked Cock* (2015) de Eugenio Rivas que, mediante la escultura de una figura de un gallo despojado de sus plumas, consigue hacer alusión a la violencia y deshumanización de los animales en la producción industrial para proporcionar diferentes alimentos.

Esta idea también nos la muestran campañas animalistas como *Bandejas de carne humana* (Anima Naturalis, 2020, párr. 2). En esta campaña, los activistas de la asociación Anima Naturalis a través de una performance pública donde sus cuerpos humanos envasados como productos cárnicos quieren hacer "reflexionar acerca de la relación que hay entre nuestro apetito por la carne de animales y sus consecuencias: sufrimiento y muerte de seres sensibles, proliferación de enfermedades y la destrucción del planeta" (Anima Naturalis, 2020, párr. 2).

En relación a estas consecuencias, la artista Tania Blanco en su proyecto escultórico *Unlid* (2017), representa y muestra el origen e impacto tanto medioambiental como perjudicial para la salud que presentan muchos productos alimentarios. De este proyecto se destacan varias piezas escultóricas como: *Unlid 566ml of Actimel* (2017) una representación de las botellas Actimel desvelando que este producto lácteo no es una ayuda para las defensas, *Unlid Cfr eggs* (2017) que a través de una caja de huevos frescos describe la situación que viven las gallinas enjauladas y explotadas y *Unlid 16 cheese portions* (2017) que indica el porcentaje de contaminación que produce la ganadería y los productos de origen animal que se producen.

Por otro lado, el artista Nick Brandt hace referencia a la degradación ambiental y la perdida de la biodiversidad con el proyecto *Inherit the Dust* (2016). En esta serie de fotografías de gran escala, muestra el

contraste entre el hábitat natural de los animales y el avance industrial producido por los humanos, viéndose así tanto el impacto de nuestras acciones tanto en los propios animales, como en nosotros mismos y el planeta que habitamos.

7. CONCLUSIONES

Llevar a cabo este estudio y analizar las propuestas artísticas relacionándolas con los planteamientos realizados desde los estudios y teorías antiespecistas, nos ha permitido extraer las siguientes conclusiones.

Tras esta investigación exhaustiva, se ha podido observar la explotación animal existente en cada uno de los ámbitos y hacia las diferentes especies animales. Tanto nuestro consumo y participación en las diferentes áreas de explotación animal incrementa y demuestra que estamos ante una sociedad antropocentrista, especista y carnista, y por supuesto que genera un impacto medioambiental considerable.

El carnismo, sistema que normaliza y justifica el consumo de animales, a su vez impulsa a una industria alimentaria que conlleva impactos desfavorables en los animales y en el medio ambiente. Además, la ganadería industrial, principal fuente de producción de carne animal, es responsable de una proporción significativa de emisiones de gases de efecto invernadero que contribuyen directamente en el calentamiento global. Como se ve, tanto el carnismo como el cambio climático son problemáticas que desembocan directamente en los animales como en el medio ambiente. La invisibilización que estos temas presentan, se vincula con estructuras económicas y sociales que normalizan el consumo de animales y que minimizan los efectos negativos de la industria cárnica.

Consideramos que, en esta investigación, es muy importante comprender la situación de las especies animales y del planeta, reconociendo que estamos inmersos en una lógica especista y antropocentrista.

Tanto investigadores, filósofos y artistas como ya hemos expuesto anteriormente, ayudan a contextualizar el desconocimiento ante las implicaciones del carnismo y de la industria alimentaria que elabora los alimentos de origen animal que consumimos diariamente. Sin dejar de lado el

impacto medioambiental que se produce. Consideramos la importancia del arte y de artistas que posibilitan visibilizar las adversidades en las que está inmerso nuestro sistema. Partiendo del análisis de estas situaciones a través de las prácticas artísticas, profundizamos en las relaciones con nuestro entorno y del mundo del que somos partícipes.

En este sentido, la perspectiva artística, es capaz de revelar estas cuestiones y producir transformaciones sociales o cambios en las perspectivas que están completamente arraigadas en sistemas de creencias, y que en este caso, están causando tanto problemas en nuestro entorno incluso en nosotros mismos.

8. REFERENCIAS

Adams, C. (2016). *La política sexual de la carne. Una teoría critica feminista vegetariana.* Ochodoscuatro Ediciones.

Adams. C. J. y Gruen. L. (Eds.). (2023). *Ecofeminismo. Intersecciones feministas con otros animales y con la Tierra.* Levanta Fuego.

Almiron, N. (2024a). Especismo y capitalismo. En Faria C. y Almiron, N. (Eds.), *Especismo y lenguaje* (pp. 24-34). Plaza y Valdés.

Almiron, N. (2024b). Lenguaje especista e industria alimentaria. En Faria C. y Almiron, N. (Eds.), *Especismo y lenguaje* (pp. 95-106). Plaza y Valdés.

Asociación de Industrias de la Carne de España. (2023). El sector cárnico español. https://bit.ly/3ZIYV4K

Anima Naturalis. (2 de noviembre de 2020). B*andejas de carne humana para reflexionar acerca del consumo de animales.* https://bit.ly/3OM3G7p

Ayuntamiento de Pamplona. (30 de abril de 2019). La Casa de la Juventud acoge la exposición fotográfica y multimedia 'Toros/Zezenak' para reflexionar sobre los derechos de los animales. Ayuntamiento de Pamplona. https://bit.ly/4ipLlKO

Blanco, T. (2017). *Unlid.* https://bit.ly/3BmrZFV

Brandt, N. (2016). *Inherit the Dust.* https://bit.ly/41uQlbg

Buck-Morss, S. (2005). Estudios Visuales e Imaginación Global. En Brea, J. L. (Eds.) *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización.* Akal.

Catalán, P. [@pacocatt]. (7 de mayo de 2022). *Mi viñeta de hoy.* [Tweet]. Twitter. https://bit.ly/41uwVmV

Cotelo, S. (2018). *Veganismo. De la teoría a la acción*. Ochodoscuatro ediciones.

De Castro, E. (2019). *Zoocosis.* https://bit.ly/3DhNW9u

Devries, M. (Director). (2013). *Speciesism: The movie* [Película]. Mark Drevies Productions.

Donaldson, S. y Kymlicka, W. (2018). *Zoópolis, una revolución animalista*. Errata Naturae.

Ética Animal. (2024). *Explotación Animal.* https://bit.ly/3D99MMI

Faria, C. (2016). Lo personal es político: Feminismo y antiespecismo. *Revista Latinoamericana de estudios críticos de animales*, *2()*, 20-38. https://bit.ly/49oC0ix

Faria. C. y Almiron, N. (2024). *Especismo y lenguaje.* Plaza y Valdés.

Ferreirim, L. (21 de junio de 2019). *¿Cómo afecta el consumo de carne al cambio climático?* Greenpeace. https://bit.ly/4g0xmJS

Francione, G. y Charlton, A. (2015). *Derechos animales. El enfoque abolicionista.* Exempla Express.

Franquelo, M. (2017). *Absent Referents.* https://bit.ly/3ZubD60

Fundació Es Baluard Museu d´Art Modern i Contemporani de Palma. (2020). *Ellos y Nosotros.* https://bit.ly/4goPqNu

Gutíerrez-Rubí, A. (2021). *ARTivismo: El poder de los lenguajes artísticos para la comunicación política y el activismo.* Editorial UOC.

Greenpeace España. (17 de junio de 2019). *Tenemos el planeta en carne viva.* [Archivo de vídeo]. Youtube. http://bit.ly/4grex2e

Greenpeace Nordic. (2024). Bajar la temperatura: echar el freno a la emergencia climática por parte de la industria cárnica y láctea. Greenpeace. https://bit.ly/3ZHDBwm

Hernández, F. (2006). Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes. En Pérez, J, Gómez, M. y Hernández F. *Bases para un debate sobre investigación artística* (p.9- 49), Ministerio de Educación y Ciencia. https://bit.ly/3Vq8S4D

Horta, O. (2017). *Un paso adelante en defensa de los animales.* Plaza y Valdés.

Igualdad Animal. (2024). *Lechones aplastados en granjas que suministraba a Tesco.* https://bit.ly/3Vt9wOE

Joy, M. (2013). *Por qué amamos a los perros, nos comemos a los cerdos y nos vestimos con las vacas. Una introducción al carnismo.* Plaza y Valdés.

La Casa Encendida. (18 de mayo 2016). *Entrevista a Rafael Doctor. Proyecto animalista|La Casa Encendida* [Archivo de vídeo]. Youtube. https://bit.ly/4ipLZbc

La diferencia tv. (2 de febrero de 2027). *Documental EMPATIA (Trailer Oficial)* [video]. Youtube. https://bit.ly/3VS05sz

Lara, F y Campos, O. (2015). *Sufre, luego importa. Reflexiones éticas sobre los animales.* Plaza y Valdés.

Ley 17/2021, de 15 de diciembre, de modificación del Código Civil, la Ley Hipotecaria y la Ley de Enjuiciamiento Civil, sobre el régimen jurídico de los animales. *BOE,* 300, de 16 de diciembre de 2021. https://bit.ly/4glYb0s

Leyton, F. (2015). Literatura básica en torno al especismo y los derechos animales. *Revista de Bioética y Derecho*, (), 93-98. https://bit.ly/3ZMlLss

López, C. y Toledano, R. (13 de julio de 2024). Lechones estampados contra las paredes, cadáveres, heridas… Otra granja porcina infernal con certificado de "bienestar animal". *El caballo de Nietzsche.* https://bit.ly/4lm53B5

Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación. (18 de noviembre de 2020). *Somos #ElpaísMásRicoDelMundo #AlimentosdEspaña* [Archivo de vídeo]. Youtube. https://bit.ly/3D9aN7u

Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación. (2022a). *Encuestas de sacrificio de ganado en 2022.* https://bit.ly/3BwcGKG

Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación. (2022b). *El país más rico del mundo.* http://bit.ly/3OMsI6w

Ministerio de Consumo (2022). Sostenibilidad del consumo en España. *Evaluación del impacto ambiental asociado a los patrones de consumo mediante Análisis del Ciclo de Vida.* https://bit.ly/3ZGqbkr

Navarro, A. (2016). Carnismo y educación especista: redes de significaciones en las representaciones sociales que estructuran el especismo antropocéntrico en Argentina. *Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales, 2*(2), 53-139. https://bit.ly/4gsa3IX

Organización Mundial de la Salud. (26 de octubre de 2015). *El Centro Internacional de Investigaciones sobre el Cáncer evalúa el consumo de la carne roja y de la carne procesada.* Organización Mundial de la Salud. https://bit.ly/4g4XByL

Organización Panamericana de la Salud. (2020). *Cambio climático para profesionales de la salud: un libro de bolsillo*. Organización Panamericana de la Salud. https://bit.ly/3Bji3wO

Poore, J. y Nemecek, T. (2018). *Food: greenhouse gas emissions across the supply chain.* Our World in Data. https://bit.ly/3OHCgQ6

Perales, V. (2009-2011). *Grandes Simios en Femenino.* https://bit.ly/3Vq9HdJ

Pérez, A. (2013). Arte y política. Nuevas experiencias estéticas y producción de subjetividades. *Comunicación y sociedad.* 20, 191-210. https://bit.ly/4lpbVxD

Rivas, E. (2015). Plucked Cock. https://bit.ly/4grlS1U

Sendra, F. (24 de agosto de 2021*). Exposicion "ANIMALARIO: Sensibilidades Animalistas en el Arte Contemporáneo."* [Archivo de Video].Youtube. https://bit.ly/3VBg5yW

Steinfeld, H., Gerber, P., Wassenaar, T., Castel, V., Rosales, M. y De Haan, C. (2006). *La larga sombra del ganado. Problemas ambientales y opciones.* FAO. https://bit.ly/3DeYcPQ

Steiner, G. (2010). *Anthropocentrism and its discontents. The moral status of animals in the history os Western Philosophy.* University of Pittsburgh Press.

Singer, P. (2018). *Liberación animal. El clásico definitivo del movimiento animalista.* Penguin Random House Grupo Editorial.

Sullivan, G. (2010). *Art practice as research. Inquiry in visual arts.* SAGE Publications.

Tafalla, M. (2019). *Ecoanimal. Una estética plurisensorial, ecologista y animalista.* Plaza y Valdés.

Tafalla, M. (2022). *Filosofía ante la crisis ecológica. Una propuesta de convivencia con las demás especies: decrecimiento, veganismo y rewilding.* Plaza y Valdés.

Valls-Llobet, C. (2015). Sesgos de género en medio ambiente y salud. En A. Puleo (Ed.), *Ecología y género en el diálogo interdisciplinar.* (p.21). Plaza y Váldes.

MURMULLO, GOLPE Y ENCUENTROS. UNA CONVERSACIÓN DE COLOR EN PINTURA

Helena Marqués Pedraza
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Murmullo, golpe y encuentros presenta un proyecto de investigación sobre el uso del color como conversaciones en pintura. El color es percepción, emoción y decisión. A través de una gama de color u otra, el lienzo es capaz de acoger sensaciones y presencias que hablan desde la luz, el tono y la saturación. Un murmullo que se escucha desde la vaporosidad entre manchas aguadas, un encontronazo abrupto entre complementarios sobre planos, o un encuentro de tonalidades matizadas que generan diálogos que escuchar durante horas. Al fin y al cabo: ¿cómo puede cambiar la esencia de un cuadro a través del color?

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este artículo es estudiar el color como elementos de un diálogo que sucede en pintura. Nos centramos en analizar el uso del color en las obras de Esteban Vicente, Susan Frecon y Karolina Albricht para entender cómo los diferentes usos del color coinciden en la búsqueda de equilibrio y unidad en pintura.

3. METODOLOGÍA

Nuestra propuesta parte de una metodología basada en artes, donde la parte práctica y la parte teórica se entrelazan en el proceso de investigación. De tal manera la investigación pictórica desde el hacer marca la teórica y encuadra los intereses y objetos de estudio. Así, este escrito, presenta una investigación que nace de los intereses procesuales. Todo

se envuelve en la generación de un diálogo sobre el color: el murmullo, el golpe y el encuentro. Nuestra metodología en este trabajo se centra en escuchar y preguntarle a las obras de tres artistas para entender diferentes formas de usar el color, pero siempre manteniendo una misma esencia de la pintura.

4. DISCUSIÓN

Murmullo, golpe y encuentros presenta un proyecto de investigación en torno al uso del color como diálogo en la pintura. Se exploran las capacidades del color para componer y ordenar, pero también para crear disonancias y desequilibrios. El color se presenta como un elemento capaz de reordenar el espacio pictórico y modificar la naturaleza de cualquier gesto o mancha.

A lo largo de esta investigación, nos centraremos especialmente en el trabajo pictórico de Esteban Vicente, Susan Frecon y Karolina Albricht, cada uno permitiéndonos entender el color como un modo de conversación diferente: murmullo, golpe y encuentros.

El color es un murmullo a través del uso de atmósferas, capas veladas y superpuestas que dan la sensación de profundidad. Se genera un espacio donde un pequeño parloteo es capaz de filtrarse entre cada una de las tonalidades. El golpe responde a una decisión firme, un corte, que produce alto contraste entre varios planos de color. El tiempo se encuentra congelado en una decisión representada en la huella sobre el lienzo. Por último, se generan encuentros donde cada gradación responde a la anterior y propone la siguiente tonalidad. Se trata de un coloquio donde todos preguntan y responden a la vez, hasta generar un ritmo equilibrado que funciona como una única conversación.

4.1. Diálogos desde el Color

> Cuando se argumenta en paralelo o sólo para salirse con la suya, tampoco hay diálogo. […] De ahí que un efecto genuino de la conversación sea la transformación de quien de veras entra en ella, empezando ya por la atención con que se dispone a escuchar al otro. De modo que, sumado el efecto de la atención con la sincera recepción de lo que el otro le dice, el auténtico conversante se transforma y gana nuevas perspectivas. Quien de verdad entra en una conversación entra, realmente, en una conversión. (Esquirol, 2010, pág. 67).

Cualquier conversación en pintura parte de un proceso de escucha. Se trata de detenerse y oír aquello que nos dice desesperadamente. El tiempo se desvanece a la vez que sigue su curso sobre cada tonalidad y vibración. Es un proceso donde toda acción es capaz de ir hacia delante y hacia atrás, al relacionarse con aquellas manchas ya situadas y aquellas que quedan por venir. Es por esto por lo que la pintura se trata de poner en contexto y relación con lo otro. No se aísla dentro de un abismo vacío, sino que, incluso en tal oquedad, se llena de decisiones que la relacionan con elementos inesperados. En una conversación hablada podríamos pensar que el intercambio son las palabras entonadas desde una persona a otra, pero existen muchos otros matices: el ruido de unos albañiles trabajando al fondo de la calle, el viento que mueve las hojas de unos árboles cercanos o el roce de la ropa al moverse mientras gesticulamos. Todos estos detalles son los que sitúan la conversación. Haber decidido pasar por esa calle y haberme encontrado con esa persona. Cada respuesta en pintura ocurre por una concatenación de acontecimientos inesperados. No hay otra forma posible que encontrar el curso de dichos eventos más que la expectación y la escucha.

> El pintor, finalmente, ha de saber conjugar espontaneidad y reflexión, impulso y oficio, fuerza y delicadeza, imaginación y rigor, conocimiento y sorpresa. Ha de tener suficiente conocimiento del oficio para saber hasta dónde quiere llegar con cada obra, pero es preciso que el resultado acabe sorprendiéndole. Sin este factor de sorpresa el arte es solo oficio. (Casamada, 1985, pág. 30)

El color funciona bajo esta interrelación indispensable entre elementos en la pintura. Cada tonalidad aparece como una decisión, algo que solo es capaz de hablar desde su esencia, despejado de dudas y lleno de sensaciones. Los opuestos dialogan, como oponentes que conversan o incluso como compañeros que discuten. Toda tonalidad responde en la escucha de lo otro, planteando un proceso cíclico de preguntas, muchas de ellas nunca respondidas. Se trata de apostar por un color desde el desconocimiento de un resultado definido, ya que solo puede entenderse en relación con todo lo que lo rodea: una mancha de un tono frío, un pequeño trazo cálido en la otra esquina, o incluso el color de la pared y el suelo donde se expone la obra. A veces, la decisión solo puede

partir de la observación, aguantar la respiración para no perder ningún detalle, ningún matiz, y atenerse a aquello que quiere contar.

> El repertorio de elementos es, aparentemente, limitado. Pero dentro de esta limitación es de una riqueza extraordinaria. Cada color admite incontables matices, incontables variaciones de intensidad o de luminosidad. Cada trazo, cada pincelada, puede tener una intención diferente, un sentido distinto. De igual modo la textura. (Casamada, 1985, pág. 30).

En el momento que un color se posa sobre la superficie del lienzo, todo se modifica. El pintor puede elegir cambiar el curso de la pintura aplicando una tonalidad u otra, pero también atendiendo a las diferentes formas de trazar un mismo color. Es por esto, que no solo responde al uso de una gama cromática u otra, sino que se trata de cómo estas son pintadas, cómo un color llega al siguiente y cómo se relacionan desde su oposición o armonía. En esta investigación nos centramos en la forma que tienen tres artistas para dialogar desde el uso del color: Esteban Vicente, Suzan Frecon y Karolina Albricht. Cada uno de ellos maneja el color dialogando de forma distinta, pero todos coinciden en el entendimiento del color desde la materia pictórica.

El lenguaje que usan en cada una de sus obras parte de un intenso proceso de búsqueda. Esto sucede porque el color es una respuesta de la materia y tan solo se entiende desde su experiencia, desde la convivencia y atención a los matices, a la luz: cómo este se posa sobre los objetos, los cambios a los que responde según el clima o como los tonos de un cuadro cambian con el paso de los años.

> Pero lo que cuenta, cuando el artista sabe llegar a fondo de sí mismo, es la *pequeña diferencia*, la nota personal que confiere valor a su obra. Es el timbre personal de su voz en el gran concierto del arte. (Casamada, 1985, pág. 21).

4.2. Murmullos de Esteban Vicente

> Lo específico del lenguaje pictórico o poético permite expresiones permite expresiones distintas, que pueden resultar complementarias en cuanto a expresión del sujeto, pero que tienen un valor independiente cada una de ellas. (Casamada, 1985, págs. 46-47).

Cuando hablamos de susurrar con el color, primero pensaríamos en la utilización de tonos sobrios y fríos, que no generen muchos contrastes

y permitan un plano con vibraciones bajas y silencio. Sin embargo, Esteban Vicente nos presenta obras con una gran ampliación del color: colores vivos, pasteles, agrisados, cálidos, fríos, opacos o traslúcidos. La elección de cada tonalidad no responde a una lectura sinestésica, como se menciona al principio, sino que, a través de su obra, establece relaciones entre los colores como rumores que se sostienen en el aire, apareciendo y desvaneciéndose en el silencio de cada pincelada. Pero ¿Cómo un cuadro de tonos rojos puede hablarnos en voz baja con tal grado de saturación? ¿Cómo un evidente contraste entre complementarios puede asentarse desde la calma?.

Esteban Vicente realiza unas primeras obras donde utiliza líneas, color y formas para investigar el movimiento. Todas las acciones sobre el lienzo se mueven entorno a un flujo dinámico, lo cual era más característico de las obras cubistas o futuristas que del expresionismo abstracto donde se encontraba inscrito. Sin embargo, no mucho más tarde, comenzará a explorar su tendencia colorista. En la transición que parte desde la línea, utiliza la técnica del collage para experimentar y buscar nuevas metodologías de trabajo. Este medio le permitía mantener la linealidad usando cortes o rasgados y explorar los planos de color con recortes de papeles tintados. El collage le permite entender cada papel rasgado como una masa, desde la cual añade o sustrae materia hasta generar un equilibrio compositivo. Este método de composición le influenciará mucho en sus pinturas ya que el collage no se trata de un medio distinto, sino que aparece como otra forma de pintar. El papel recortado (a veces pintado) genera superficies que crean una característica bidimensionalidad. Cada capa trae consigo una luminosidad y apariencia propia del papel, funcionando como los pigmentos del óleo tradicional (Vicente, 1981).

A lo largo de los años, la forma va perdiendo protagonismo en la obra de Vicente, ya que comienzan a desdibujarse a favor del color. Se trata de un lento proceso de radicalización compositiva y cromática, donde utiliza paletas mucho más arriesgadas pero que, a su vez, se simplifican. Es en este momento cuando en sus obras aparece un espacio que recorrer, donde el espectador puede adentrarse como si se tratase del más frondoso bosque o la más inmensa pradera. Sus pinturas se vuelven

tentaciones hipnotizantes. Cada tonalidad comienza a posarse con miles de matices, que ya no destacan desde las pinceladas y los cortes, sino que todo fluye en una misma atmósfera: de lado a lado, arriba y abajo, de dentro hacia fuera o de fuera hacia adentro. Las formas abstractas descansan en alguna parte hasta que el pincel les hace referencia en sus pinturas. Al fin y al cabo, no se trata de nada más que formas que referencian la idea básica de la materialidad del mundo, por lo que no responden a algo amorfo y difícil de reconocer, sino que son precisas y reales (Vicente, 1945).

Su pintura es eminentemente colorista, pero no en un sentido de derroche, sino de un uso del color muy intencionado que pretende explorar todos sus registros. Intensidad, tono, matiz, valor… todo se lleva al límite para crear vibraciones entre colores, diferentes ritmos que se entrelazan en el único ritmo de la pintura. Sin embargo, para hablar de color, es necesario explorar cómo es aplicado, desde el gesto y la materia. En las obras de Vicente el gesto no se desvanece. Muchas de sus manchas responden a trazos aplicados con una pincelada fuerte, dura y amplia, que resuelve gran parte del lienzo. Sin embargo, el resultado final de la obra no responde a un movimiento gestual y espontáneo. Cada campo de color se genera a través de la aplicación de varias capas con diferentes opacidades, desde veladuras hasta empastes, creando contrastes a partir de leves matices de color dentro de una misma aparente mancha.

Aun siendo parte del expresionismo abstracto, Vicente no hace más que renegar de su influencia. Rechaza todo tipo de transcendentalismo asociado a la pintura, utilizado por artistas coetáneos como Mark Rothko. Por esto, limita el tamaño de sus obras. Otros expresionistas abstractos como Jackson Pollock, Helen Frankenthaler o Franz Kliner disfrutaban de los grandes espacios pictóricos, desde cuadros enormes hasta paredes o muros. Se trataba de una pintura que respondía al movimiento y la implicación del cuerpo para ampliar el gesto. Sin embargo, en la obra de Esteban Vicente nos encontramos tamaños más regulares, lo cual nos lleva a una pintura más afín a la de caballete. Al usar un tamaño más pequeño busca una visión humana, murmurada:

> Soy consciente de que históricamente pintar cuadros grandes es hacer algo grandilocuente y ostentoso. Sin embargo, la razón profunda de ello-lo mismo cabría decir de otros pintores que conozco -es mi deseo de ser muy íntimo y humano. Realizar una obra pequeña es situarse fuera de la experiencia propia, es contemplar la experiencia como una imagen estereotipada o a través de una lente diminuta. Pero al pintar un cuadro de gran tamaño, se está dentro; no es algo de lo que se pueda disponer sin más. (Hess, 2006, pág. 72).

Aunque realiza obras más pequeñas, su pintura genera una experiencia inmersiva similar a las que provocan grandes formatos dentro del expresionismo abstracto. ¿Cómo es posible esta equivalencia? Vicente lo consigue gracias a la creación de atmósferas desde el color. A través de un gran entendimiento sobre la materia pictórica, podemos escuchar hablar al color, sin necesidad de verlo expandido y monumentalizado en una obra de mayor formato. Ahora todo depende de lo que el color pueda decir y no de un tamaño donde poder darle dimensión.

En muchas de sus obras, Vicente utiliza paletas de complementarios, principalmente rojos y verdes. Los rojos se apastelan hasta llegar a tonos anaranjados e incluso amarillos que generan gradientes que nos lleva a los tonos verdes. Aunque podamos ver manchas diferenciadas de rojo y verde, son las tonalidades medias que invaden el espacio pictórico quienes marcan la composición. Cada color vibra por la superposición de capas aguadas de diferentes saturaciones, que salen a la luz en diferentes zonas y crean modulaciones de color en una misma mancha. Como explica Rafols Casamada (1985), *"*Esta materia colorante permite establecer unos contrastes sobre la superficie, que hacen visible, que definen en cada caso, una forma*"* (pág. 27). El color se comporta como si fuese un líquido que se inyecta bajo la piel, expandiéndose con diferentes intensidades a lo largo del cuerpo, según la opacidad de la zona que está recorriendo. Es por esto que en sus obras abundan las tonalidades pasteles, que nos hablan de transparencia y luz, con tonos casi blancos hasta otros muy saturados. El color se estira, pero no queda tenso, sino que aparece rebotando de un lado a otro, relacionándose constantemente con el contiguo, generando un diálogo, un murmullo. Por esta razón, se crea una sensación de atmósfera, porque cada color que se deposita sobre el lienzo respira de un mismo aire. Todos

se encuentran en un solo espacio que ocurre a la vez y que los mecen en una o en todas direcciones.

La pintura de Vicente murmura desde el contraste. Esto provoca que nada de lo que se escucha, aunque provenga de una voz diminuta, sea vago o inofensivo. En cada uno de sus cuchicheos, Vicente pinta con convicción y decisión, marcando fuertemente su posición frente a la pintura. El color no aparece como un mensaje apaciguado e inofensivo, sino que hasta desde la máxima de las simplezas cromáticas, cada tonalidad está cargada de valentía y atrevimiento. Vicente "pretende enseñar a mirar, una invitación a usar las capacidades interiores, buscar en nuestra psique las relaciones formales de los ritmos, la conjunción de las formas, los colores y la luz como elementos de percepción estética" (Cristóbal, 2009, pág. 144).

4.3. Golpes de Suzan Frecon

> "Aquí no hay tiempo para acrobacias descontentas ni para políticas de identidad: Frecon cree profundamente en el poder del color y en la eficacia de los materiales de pintura para transmitir ese poder" (Mueller, 1939, pág. 147).

En la pintura de Suzan Frecon la anécdota desaparece. Se trata de un golpe cuyo impacto retumba hasta que se desvanece en un silencio inacabable. Es como el sonido de dos espadas que se golpean en una batalla o el reconocimiento de una mirada que cambia las tornas de una conversación. Al terminar un lienzo escribe un punto que denota el fin de una sentencia pero que, a su vez, lanza la siguiente. Se trata de un trabajo que no se comprende desde la unidad de un lienzo, sino que se genera desde una investigación en torno al color que engloba toda su producción. Cada obra funciona como una incursión que va profundizando poco a poco en los matices, recovecos y secretos que el color es capaz de mostrarnos. Es por esto, que todo elemento que forma sus composiciones se deposita desde una exhaustiva observación y comprensión del color. Vemos cómo cada matiz funciona con respecto a la tonalidad que le acompaña, respondiendo a su vez a la forma en la que ha sido pintada: veladuras, empastes, muchas capas, pocas…

> La fusión de forma, color, luz, material y textura recompensa una mirada prolongada: sumergirse en la luz apagada y suave de *Brushwood Haematites* es una experiencia muy diferente a presenciar la intensidad de la iluminación naranja y azul pájaro. Cada obra despierta diferentes sentimientos sin palabras, incluso cuando finalmente volvemos a las palabras para tratar de entender lo que sucedió. (Zwirner, 2020, s.p.)

Frecon nos presenta una pintura cargada de delicadeza y sensibilidad. Hace uso de una cantidad muy reducida de elementos que nos hablan de un proceso de prueba y error, hasta poder contraponer de forma directa y eficaz elementos esenciales de la pintura. Y es que, si de algo se caracteriza la pintura de Frecon es en la búsqueda de un equilibrio. Todo se produce en base a un juego de contrastes: color y forma, grande y pequeño, lo orgánico y lo geométrico, el brillo y lo mate, la luz y la penumbra. Aun así, además del control y conocimiento de la materia pictórica, ella misma nos habla de la necesidad de un encuentro fortuito en la pintura. Como la forma "casual" en la que siempre que se pinta un tono cerca de otro se produce un diálogo que nunca ha sido escuchado. Cada tono se postula frente al siguiente manteniendo un intercambio aparentemente imprevisto, donde ambos tienen el espacio justo para comunicarse entre sí.

> Las obras de la pintura, en cambio, no están, lo que se dice *estar*, nunca del todo. Van como en un río, transcurren, pasan suceden. Su lugar es el tiempo antes que el espacio, del que no pueden pasarse, sin duda. (Zambrano, 2019, pág. 218)

Para esto, es necesario dominar el orden del espacio pictórico, es decir, de las composiciones. Como dice Frecon (2020), "la composición trabaja con el color, con la superficie y con la luz para crear una realidad visual abstracta que deseo que exista únicamente por su fuerza como arte" (s.p.). En sus obras, suele utilizar dos lienzos que funcionan como una única pieza. Elige el tamaño de los rectángulos a partir de la sección aurea, proporción que utiliza a su vez para ordenar los elementos dentro del díptico. Utiliza dos tipos de composiciones:

La primera, y la más común, se trata de una composición formada por un óvalo no regular sobre un plano que ocupa el resto del díptico. Como Frecon (1939) explica "las composiciones, meticulosamente elaboradas de antemano, son esencialmente bandas horizontales con

protuberancias que presionan desde la parte superior, el fondo o la costura entre los paneles*"* (pág. 147). Va jugando con dicho "huevo" colocándolo en diferentes posiciones: en la parte superior de uno de los dípticos; cortado y uniendo ambos lienzos; ocupando mucha superficie o incluso saliéndose del cuadro dejando la forma incompleta.

En el segundo tipo de composiciones, esta confrontación se multiplica al usar más de una forma orgánica sobre el lienzo. Utiliza variaciones de entre 4 y 5 tonos que podemos observar en series como *Cathedral series*. En estas sucesiones de lienzos, utiliza un mismo mapa compositivo sobre el cual va generando variaciones de color y materia.

Estos modos componer subraya el carácter experimental de su pintura. ¿Cómo se comporta el índigo sobre el fondo al lado de una forma orgánica carmín y otra siena? ¿Qué pasaría si sustituimos el siena por un verde esmeralda? Frecon utiliza sus composiciones para mantener una estructura sobre la cual comenzar a jugar con el color. Se trata de resolver una parte del proceso para poder destacar y potenciar su investigación sobre el color ya que, aun tratándose de composiciones con solo dos tonos, su pintura es capaz de explotar una mínima tensión entre esos dos espacios.

> Llevo mucho tiempo trabajando en algo. Algo genera otro. Sabes, podría usar un color de una manera y luego descubrir que podría usarlo de otra. Sería una experiencia completamente diferente. Así que, ya sabes, mi conocimiento proviene del trabajo con los colores. Todos los colores tienen diferentes propiedades. Algunos son muy transparentes, algunos son muy opacos, algunos absorben mucho aceite, otros no, y algunos tardan semanas en secarse, otros... Y esta es mi educación, donde estoy aprendiendo trabajando y mirando otras obras de arte y hablando con otros pintores. (Frecon, 2022, s.p.)

Las contundentes composiciones se acentúan por la dimensión de sus obras. Aunque investiga diferentes formatos, muchas rondan los tres metros de alto y los dos metros de ancho. Al contrario que con la obra de Esteban Vicente, nos encontramos una pintura que pretende implicar el cuerpo del espectador. El gran formato nos recuerda al expresionismo abstracto, pero nos enfrentamos a una pintura mucho más medida y controlada, que se aleja de la espontaneidad gestual que caracterizaba el movimiento. Como único gesto "espontáneo" podríamos vislumbrar las uniones entre las formas y el fondo: *"*Los bordes de un color con

otro no son duros ni nítidos. Los hago a mano y construyo los colores de manera que tengan más de una dimensión o facetas, como si fueras testigo del movimiento de la pintura*"* (Frecon, 2022, s.p.).

Toda acción sobre los soportes de Frecon se ejecutan desde la búsqueda de una vibración del color muy concreta. Para ello, hace una investigación sobre el color desde la materia. Realiza una gran cantidad de muestreos de tonos y mezclas de color, donde meticulosamente va anotando la cantidad exacta de pigmento, aglutinante y disolventes para generar un tipo de mancha específica. La investigación le permite abordar el lienzo una vez sabe cómo va a resolver cada zona. Esto lo podemos ver en la pieza *Hot, and dark lumière (*2020) con un fondo realizado con azul índigo. Este tono específicamente se caracteriza porque se trata de un tinte y no un pigmento, por lo que le permite construir el color a través de muchas capas, de forma que la luz que viene de detrás. No veremos un plano azul, sino que la superficie se llena de numerosos matices que vibran en múltiples tonos de azules. En contraposición, construye la forma ovalada con un pigmento rosa pastel que cubre con un empaste de una sola aplicación. Se trata de una confrontación que nos muestra una diferencia radical entre cada elemento que se posa sobre el lienzo, gracias al conocimiento de las propiedades de cada material. Comenzó utilizando tan solo pigmentos que molía y preparaba en su estudio para conseguir diferentes opacidades y tonos, pero más tarde también incluye óleos preparados para expandir el abanico de posibilidades de una forma más rápida y eficaz. "En algunas de mis otras pinturas, que están construidas en más capas, el color comienza a desprenderse de la pared, por así decirlo, y entra en el espacio entre el espectador y la pintura" (Frecon, 2022, s.p.).

Profundizando sobre el color nos damos cuenta de un matiz muy importante en su obra: el uso de la luz. Frecon rechaza la idea de pintar en un espacio iluminado con luces artificiales, siempre estables y permanentes. Su estudio se caracteriza por unos amplios ventanales por donde la luz natural entra y baña toda la sala. Esto implica que la luminosidad cambia según la hora del día, la meteorología y la estación del año. La claridad no es la misma en una soleada mañana de invierno que en una tarde de tormenta primaveral. La luz produce un efecto transitorio sobre

las superficies que Frecon va generando, ya que el color no responde tan solo a una situación lumínica específica, sino que se transforma y se adapta a cada situación.

Este tipo de modulaciones también las explora con recursos como el mate y el brillo, donde según como incida la luz el cuadro se convierte casi en un espejo o posee una tez similar a la del terciopelo. Esto además implica como la lectura del espectador cambia con el movimiento de su cuerpo en la sala. En un proceso de observar y redescubrir constantemente una obra que está presente y ausente a su vez. Una obra que silenciosamente nos golpea mientras se esconde detrás de un reflejo o de un contraste.

> Están colgados a baja altura para que el espectador pueda tener la experiencia más completa posible, y hay luces y empiezan a suceder cosas con los reflejos del suelo, de la pared y los cambios de luz. En las acuarelas la pintura surge en relación con el papel, con cómo los papeles se han fabricado, pero en los cuadros a óleo, las proporciones que dan la composición se relacionan con el cuerpo del espectador, de una forma mucho más cuidada. (Frecon, 2022, s.p.)

La pintura vive reaccionando a todo tipo de modulaciones. A fin de cuentas, el color es luz por lo que exponer la obra al espacio, tanto en el proceso de producción como en su exposición, hace que los matices se multipliquen y que lo que percibimos cambie con cada variación y con el paso del tiempo. Frecon nos explica que no son imágenes que miras, sino pinturas que se experimentan. Nos hablan desde el silencio con los grandes y trabajados vacíos que permiten el espacio justo para escuchar retumbar el más mínimo y sutil golpe.

> Y está el silencio; el silencio que se hace como un vaso, apto para recibir la palabra definitiva y para guardarla sin que se desvanezca o se derrame, para que permanezca sin que pase, sin que entre en la cadena de las palabras que se siguen unas a otras, en esa formación, en esa muchedumbre. Pues que existe la muchedumbre de las palabras que han perdido cualidad y el silencio mínimo que las sostiene y las hace aparecer, la muchedumbre que puede convertirse en ejército en marcha. (Casamada, 1985, pág. 223)

Se trata de una investigación detallada y aparentemente silenciosa que nos permite entender la esencia del color como un elemento relacional dentro de cada contexto. No sucede el encontronazo si el camino de

ambos tonos no se cruza de forma consciente. Nos hace entender como la efectividad del choque depende de un arduo y laborioso proceso de investigación, solo así comprendemos como el color es una contraposición de modulaciones de luz, tiempo y materia. "Las pinturas recompensan el compromiso sostenido: cuanto más miramos, más podemos ver*"* (Avgikos, 2021, s.p.).

4.4. Encuentros en Karolina Albricht

"En cierto sentido, al pensar en mi relación con mi entorno más inmediato, realmente se reduce a la pregunta: ¿cómo transmites una sensación o un sentimiento del mundo? ¿Cómo transmites su zumbido casi inaudible?" (Albricht, 2024, s.p.).

Murmullos y golpes se encuentran en la obra de Karolina Albricht. Ya no nos decantamos por un tratamiento atmosférico y otro mucho más radical y contrastado. En la obra de esta tercera artista contemporánea la pintura se construye y se desvanece desde lo vaporoso a la vez que desde lo geométrico. Albricht genera una obra que nos recibe con un color mucho más libre y desenfadado, pero que responde a un tratamiento que la vincula a los dos artistas que hemos revisado previamente.

El proceso pictórico de Albricht se trata de una sucesión abierta de pequeñas decisiones, que parten del propio devenir de la pintura. *"*Todo está sucediendo. Y como mirar es un compromiso móvil y activo, los cuadros no permanecen quietos –no pueden permanecer quietos" *(*Howard, 2023, s.p.). Se trata de un proceso donde se evidencia las dudas, las respuestas y los pensamientos de la autora sobre cada pincelada. Es por esto que se genera una pintura en movimiento, donde los matices sobre manchas previas se convierten en interesantes rupturas que lanzan posibilidades paralelas: *"*Mirar, entonces, se siente bastante cercano al acto de pintar, leemos el qué hubiera pasado si al mismo tiempo somos testigos de la consecuencia de la decisión tomada; el camino seguido*"* (Howard, 2023, s.p.). Albricht ordena el plano pictórico componiendo por masas hasta generar diagonales, zig zags o todo tipo de recorridos por el lienzo. Es un proceso intuitivo y espontáneo, pero también profundamente deliberado, y es que, aunque todo parece construirse y romperse a la vez, cada elemento aparece en el sitio exacto donde tensiona a la vez que les da rotundidad a las obras.

> Pero todos estos elementos no se presentan *en abstracto*, en estado puro, desvinculados entre sí, ni desvinculados de la forma. La mancha de color, el trazo, la textura, como elementos diferenciadores dentro del campo donde se desarrollará la acción plástica, trabajan para la determinación – o gestación- de las formas. (Casamada, 1985, pág. 29)

En los otros dos artistas anteriores, podemos ver como con el paso de los años continúan limpiando y reduciendo los elementos en sus obras. La investigación sufre un proceso de radicalización para indagar en conceptos mucho más concretos. Sin embargo, podemos ver como la obra de Albricht se caracteriza por composiciones más barrocas y abigarradas, mostrándonos un uso del color más libre y arriesgado. De hecho, es fácil que algo se perdiese en la totalidad de la composición, pero hasta una aparente anécdota se convierte en el protagonista que marca el resto de las acciones sobre el lienzo.

> Si el objetivo es perder la imagen, ¿implica eso que había una imagen definitiva allí al principio? Es igualmente probable que el impulso detrás de una imagen sea un sentimiento o una sensación de espacio o luz, textura o patrón. Puede ser más útil imaginar la imagen como algo que se encuentra y se pierde perpetuamente, un juego del gato y el ratón en el que la familiaridad y la coherencia singular se abordan y se alejan constantemente. (Albricht, 2021, s.p.)

Una de las características que radicalizan su uso del color es la geometría. Utiliza un tipo de formas que se sitúan a medio camino de la obra de Vicente y la de Frecon. La forma responde al color al igual que en las obras de Vicente, pero de una lectura mucho más radical y geométrica, como en la obra de Frecon. Se trata de una geometría expresiva que se adentra en el cuadro de forma fragmentada y oblicua, generando tensiones que parten de figuras que se atraviesan.

> Las líneas en ángulos extraños se mueven a través de los espacios de sus pinturas, agregando mordacidad y una especie de ingenio fuera de lo común, y moviendo al espectador más rápidamente por espacios que de otro modo se nos anima a explorar lentamente. La desorganización es tan importante como la organización. A veces parece como si un diagrama de una figura geométrica más convencionalmente entendida (por ejemplo, un triángulo o un cubo) hubiera sido parcialmente desmontado y comprimido en una porción de la realidad en la que no encajaba del todo, como si las conexiones entre las cosas se estuvieran separando. (Albricht, 2021, s.p.)

En su obra podemos ver como todo elemento responde con relación a una totalidad, que los hace vibrar en una misma dirección. Para Albritch este ritmo de la pintura tiene mucho que ver de la música. En su exposición *OFF-BEAT* (2021) trabaja directamente con el concepto de la "síncopa". Este término se refiere a una estrategia compositiva usada en la música para romper la regularidad del ritmo, ya sea de forma leve o rotunda.

> Hay estructuras contenidas en la música y estructuras contenidas en la pintura, que se comunican entre sí y, ya sabes, hay un diálogo constante. Creo que estas estructuras tienen que ser alteradas para encontrar nuevas formas de experimentar el espacio o el sonido, y la síncopa es solo una de esas herramientas para intentar romper el patrón. (Albricht, 2021, s.p.).

En su pintura la ruptura del ritmo se genera a partir del uso del color, a través de la unión de diferentes fragmentos que se relacionan desde el tono, la luminosidad, pero también desde la materia. Utiliza diferentes medios que mezcla con la pintura como el yute, el pelo o la roca volcánica. Esto le permite una dimensión mucho más táctil que explora en diferentes formatos: desde lienzos de dos metros hasta pequeñas piezas que caben en la palma de una mano. Los cuadros grandes posibilitan un espacio que recorrer físicamente, permitiendo al espectador entrar e interactuar desde una forma mucho más directa. Sin embargo, los lienzos pequeños son una especie de compresión, como fragmentos intensos de algo más grande. Se construyen con más capas y detalles, y de una forma más experimental añadiendo otros materiales. Estos cambios de tamaño, intensidad y tiempo nos muestran diferentes puntos de entrada y lectura de una misma visión, en un juego de contracción y expansión del color.

> Si piensas en la "cosa" más sólida del mundo -una piedra- su interpretación es que una piedra es sólo una interacción momentánea de fuerzas, una vibración... (…) Entonces, la pintura también es tiempo, y la pintura está hecha de eventos. Una pintura es una red de eventos. Una red espacial de eventos. (Albricht, 2024, s.p.)

Se trata de una obra que vibra calmada para exaltar aquello que el color y la pintura es capaz de decir. Como ella explica "No puedes bajar el volumen del mundo, ni de tu propia música humana interna. Creo que la pintura tiene su propio zumbido interno, su propia clase de música. Inaudible para el oído, pero escuchada por el alma" (Albricht, 2024, s.p.).

5. CONCLUSIONES

Esta investigación comprende que el color ofrece un campo de posibilidades infinitas. A partir de un uso o de otro, es capaz de ordenar el espacio pictórico y alterar la esencia del mismo. Pero esto solo se puede producir tras un proceso arduo de observación y escucha. Se trata de entender el color como un elemento que se comporta de forma relacional, nunca aparece aislado, sino que siempre se muestra en concordancia con todo aquello que lo rodea. En las obras de estos tres artistas, sus formas de afrontar la pintura implican una escucha de la materia, la forma y la aplicación de la pintura para liberar y potenciar color. Este nunca puede verse desnudo, pero si vestido con aquellos ropajes que nos permiten verlo de forma libre y honesta. No hay nada más que color. Es el conocimiento del yute, de la veladura o del barniz lo que hace que el color se multiplique y se estire rebotando con todo lo que lo rodea. Se puede comportar igual que un susurro en el oído, una serie de percusiones sobre una mesa o incluso como un ligero asentimiento con la cabeza. A fin de cuentas, el color juega en busca de un equilibrio, donde cada tono tiene algo que contarnos, algo que proponernos desde la pintura.

6. REFERENCIAS

Albricht, K. (17 de marzo de 2021). *OFF-BEAT.* (J. Gallery, Entrevistador)

Albricht, K. (2024). *Discussin the paintings in Losing the Image*. (J. Killerby, Entrevistador) JGM Gallery.

Avgikos, J. (2021). Jan Avgikos on Suzan Frecon. *Artforum International, 59*(4).

Casamada, A. R. (1985). *Sobre pintura.* Santander: La Isla de Los Ratones.

Cristóbal, F. M. (2009). *PAISAJES INTERIORES: El pensamiento y la obra del pintor Esteban Vicente. Claves de una pedagogía poética para la invención arquitectónica.* Alcalá: Universidad de Alcalá.

Frecon, S. (30 de marzo de 2022). *The Society for Contemporary Art presents Suzan Frecon: The Experience of the Painting*. (P. Sternberg, Entrevistador)

Hess, B. (2006). *Expresionsimo abstracto.* Colonia: Taschen.

Howard, D. (2023). *Everything is Happening: Karolina Albricht.*

Lukache, J. (2020). *Suzan Frecon Oil Paintings.* New York: David Zwirner.

M.Esquirol, J. (2010). *El respeto o la mirada atenta: una ética para la era de la ciencia y la tecnología.* Gedisa Editorial.

Mueller, S. (1939). SUZAN FRECON. *Art in America, 98*(11).

Vicente, E. (1945). *La pintura del siglo XX*. Conferencia. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.

Vicente, E. (1981). *New Collages.* Nueva York: Gruenebaum Gallery.

Zambrano, M. (2019). Algunos lugares de la pintura. En M. Zambrano, *María Zambrano. Obras Completas. IV Tomo2.* Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Zwirner, D. (10 de Septiembre de 2020). *Suzan Frecon oil paintings*. New York, Estados Unidos.

BEYOND THE CANVAS: WHY ART MARKET EDUCATION MATTERS

ISABEL CAUSADIAS DOMINGO
Universidad de Barcelona

1. INTRODUCTION

If we were to trace the origins of education on the art market tailored to artists, it would likely emerge as a relatively recent phenomenon, historically confined to specialised postgraduate programmes. While a few undergraduate programmes, such as those offered in select Spanish faculties, include specific courses on the art market, these remain rare exceptions rather than the norm. Overall, such education has predominantly advanced a view of art primarily as a financial asset, framing it within the paradigm of investment. However, this perspective has rarely extended to viewing artists' careers as investments in their own right. Instead, dominant cultural narratives have perpetuated the romanticised notion of the suffering artist, wherein personal sacrifice is valorised as a source of profound and significant creative output (Steiner & Schneider, 2012).

This article adopts a case study approach, focusing on the Faculty of Fine Arts at University of Barcelona as a microcosm for examining broader trends in art market education among emerging artists. Despite the advent of digital technologies and social media, which have amplified artists' visibility and facilitated broader engagement with audiences, a comprehensive understanding of the art market's mechanisms and its economic implications remains notably absent from the educational frameworks designed for artists. This gap reinforces the opacity of the art market, rendering it an inaccessible domain for many practitioners who lack the resources or guidance to navigate its complexities. Bridging this divide necessitates reimagining how art market education

can empower artists not only as creators but also as active participants in shaping their economic realities.

While the publication of seminal works such as *Art as an Investment* by Richard Rush and *The Economics of Taste* by Gerald Reitlinger in the 1960s laid the foundation for understanding art through the prism of economic and market dynamics, the integration of such knowledge into the academic curricula of future artists has lagged significantly. The emergence of tools like the Times-Sotheby Index in 1967, alongside pivotal contributions by scholars such as Baumol (1986) and Goetzmann (1993), underscored the growing intersection between art and financial markets. However, these advancements primarily informed the burgeoning field of cultural economics rather than reshaping pedagogical approaches in fine arts education.

It was not until the early 2000s that a concerted effort began to address this disparity, albeit sporadically, by introducing subjects like cultural Institutions and art market into certain academic programmes. This delay reflects a deeper structural resistance within fine arts faculties, where market-oriented education is often perceived as incompatible with fostering artistic integrity. Paradoxically, this resistance persists at a time when digital platforms such as Instagram and blockchain technologies are revolutionising the visibility, distribution, and self-representation of artists. This stark disconnection between the realities of the art economy and the training provided to emerging creators underscores the need for a paradigm shift in art education.

The primary aim of this article is to advocate for the inclusion of art market education and cultural economics in the academic curriculum of fine arts and artistic practice degrees. By equipping future graduates with a comprehensive understanding of market dynamics, this study seeks to empower emerging artists to make informed decisions about their careers. These include promoting their work, building an exhibition portfolio, and establishing a sustainable economic framework for their artistic practice, such as effectively marketing and selling their creations.

The research focuses on bridging the gap between artistic creativity and the economic realities of the art market. Drawing on qualitative data

collected through in-depth interviews with final-year fine arts students and emerging artists, as well as case studies from auctions and artist portfolios shared on digital platforms, this study investigates the profound influence of market knowledge on creative decision-making. By doing so, it aims to illuminate the broader implications of integrating economic and market literacy into fine arts education.

This article situates its analysis within the larger context of contemporary art education, addressing how the lack of formal instruction in art market mechanisms leaves many artists vulnerable to missteps that can hinder their professional growth. Through a nuanced examination of qualitative data, the article provides insights into the challenges faced by emerging artists and offers a foundation for rethinking how art education can better prepare them for the complexities of the market.

2. OBJECTIVES

This study aims to address the critical gap in the integration of art market knowledge within the education of emerging artists. Despite the growing complexity of the art economy and the increasing visibility afforded by digital technologies, many art education programmes continue to overlook the practical tools and market insights that artists need to navigate their professional landscapes effectively.

The primary objective of this research is to examine how an understanding of art market mechanisms, such as pricing strategies, auction dynamics, and gallery representation, can empower emerging artists to make informed decisions about their creative and professional trajectories. By doing so, the study seeks to:

Highlight the influence of market knowledge on artistic decision-making, from portfolio development to pricing strategies.

Explore the potential risks artists face when they lack awareness of market dynamics. These risks include inconsistent or unsustainable pricing practices, misaligned market positioning, engagement with unsuitable market segments, and reliance on digital platforms that can diminish artistic originality and credibility. Additionally, the lack of

understanding of tacit norms within gallery networks and the segmentation of the art market can result in limited opportunities for career advancement or transitions between market tiers. This highlights the pressing need to include art market education in fine arts curricula, bridging the gap between artistic practice and economic sustainability. Drawing on qualitative insights from interviews with fine arts students and emerging artists, as well as case studies from auctions and online portfolios, this study provides a framework for rethinking how art education can prepare future generations for the challenges of a rapidly evolving market.

3. METHODOLOGY

This study employed a mixed-methods approach combining quantitative and qualitative methodologies to investigate the knowledge of art market dynamics among fine arts students and their engagement with promotional activities, particularly on social media. While the survey and interviews were conducted within a single faculty, the findings are intended to provide insights into trends that may be observed in similar academic contexts. By focusing on students from the Faculty of Fine Arts in their third and fourth years, primarily from the Painting and Printmaking sections, the study sought to explore the intersection of academic training and the realities of the art market.

The survey and interviews were designed not only to gather data but also to verify patterns identified through a preliminary analysis of social media and auction house practices. These methods provided a structured way to corroborate anecdotal evidence and empirical observations.

A structured questionnaire was the primary tool for data collection. It was distributed widely to students in the targeted sections, with 93 responses ultimately received. The focus on Painting and Printmaking was deliberate, as these disciplines are particularly relevant to the art market due to their prevalence in social media promotion and sales. The questionnaire addressed various topics, including students' understanding of art market principles such as pricing, gallery representation, and auction dynamics, as well as their habits of using social media platforms to

showcase their work and interact with potential buyers or collaborators. The survey was conducted between April and June 2024 using Google Forms, ensuring broad accessibility and efficient data collection.

To complement the survey data, semi-structured interviews were conducted with a subset of participants. These interviews provided deeper insights into students' perceptions and experiences, particularly concerning the challenges they face in navigating the art market. Conducted both in person and online, these interviews added qualitative depth to the findings, helping to contextualize the survey results within broader academic and professional realities. In addition to primary data collection, a thorough review of the literature was conducted to situate the study within the existing discourse on the relationship between artistic production and art market economics. This review highlighted a notable gap in empirical studies addressing how art faculties incorporate—or fail to incorporate—market education into their curricula. While some studies have explored the disconnect between creativity and market realities, few provide concrete data or focus specifically on academic settings.

The methodology also included an analysis of academic offerings in art market education across 33 public and private universities in Spain. This investigation involved reviewing course catalogues and syllabi to identify programs that explicitly addressed the art market. The findings revealed that only eight institutions offered courses explicitly mentioning the term "art market," and even within these, the content often focused on general institutional analysis rather than specific economic aspects of the market. Additionally, some faculties included art market-related topics within final-year projects supervised by tutors, though this was typically limited to a small number of students annually. These findings underscore the scarcity of formalized art market education in the academic training of artists. The study's sample reflected the broader demographic trends of fine arts faculties, with a significant majority of respondents identifying as female and only a small proportion as male. This gender distribution aligns with the general makeup of art faculties and provides a representative perspective on the challenges faced by emerging artists.

Throughout the research process, care was taken to balance the use of quantitative and qualitative methods, ensuring that the findings were both data-driven and contextually grounded. As sociological discourse cautions against over-reliance on quantitative metrics, the study emphasized a critical approach to interpreting the data, acknowledging the complexities of the art market and its impact on the professional trajectories of artists.

4. RESULTS

4.1. Survey Findings

The survey, conducted among 93 final-year students in the Painting and Printmaking sections of the Faculty of Fine Arts, reveals significant trends in their knowledge of the art market and promotional habits:

Market Awareness: Most respondents displayed limited familiarity with art market dynamics, including gallery representation, pricing strategies, and the impact of auctions. This underscores a general lack of exposure to key concepts essential for professional development.

Social Media Practices: Over 70% of participants actively promoted their work on platforms like Instagram. However, the pricing of these works often appeared arbitrary, unaligned with professional benchmarks such as the artist's CV, the size of the piece, or its medium. This suggests a need for targeted education to bridge the gap between creative practices and market strategies.

4.2. Strategic blind Spots

Empirical observations and sustained analysis of auction house practices in Barcelona over recent years shed light on "strategic blind spots" among emerging artists. Interviews with auction professionals and the review of auction catalogues revealed patterns of young artists consigning "new" works (pieces previously unsold or created years earlier) to primary-market auctions. This practice often resulted in undervalued sales, potentially damaging the artist’s reputation and hindering future gallery representation. Such findings were corroborated through

targeted interviews and surveys, emphasizing the need for strategic guidance in navigating market dynamics.

4.3. Interviews

Qualitative interviews with a subset of survey respondents reinforced key findings from the survey:

- Limited Understanding of Risks: Many students were unaware of the long-term implications of engaging with online sales platforms or primary-market auctions without a strategic approach. Examples included:
- Offering deeply discounted works on social media.
- Failing to recognize the tacit norms of gallery representation, such as networking through institutional or professional intermediaries.
- Assuming mobility between different market segments (e.g., moving from low-end online platforms to established galleries) without understanding the structural barriers.

4.4. Academic Analysis

A preliminary investigation of fine arts faculties in Spain aimed to assess the inclusion of art market education in their curricula. Key findings include:

Among the 33 institutions reviewed, only eight offered explicit courses on the art market, and these were often limited in scope. Many institutions addressed market topics only tangentially, such as through thematic elements in broader courses or optional final-year projects.

Current efforts aim to expand this analysis by collaborating with faculty members from other universities, seeking a more comprehensive overview of art market education in Spain.

4.5. Preliminary Conclusions on Extrapolation

Although the data is derived from a single faculty, the patterns identified provide insights that could be extrapolated to similar academic environments. The combination of survey data, interviews, and institutional analysis highlights systemic gaps in market education, which may resonate with faculties elsewhere.

5. DISCUSSION

In 1975, Carl Andre, Hans Haacke, John Perreault, and Cindy Nemser questioned the role of the artist in contemporary society, challenging the traditional perception of artistic practice as a solitary and autonomous act. They argued that artists not only create aesthetic objects but also engage with political, social, and economic systems that shape their work and its reception. This reflection aligns with Hans Abbing's (2002) assertion that the arts operate within an "exceptional economy," balancing between commercial value and the symbolic aspirations often attached to artistic production (Moulin, 1995).

Building on this perspective, Hans Abbing underscores a persistent tension within the artist's role, which is often characterized by a deliberate rejection of conventional economic frameworks. He argues that many artists perceive market engagement as antithetical to the purity and authenticity of their creative pursuits. This denial of the economy manifests in an intricate duality: while artists rely on subsidies, patronage, and other forms of financial support, they simultaneously uphold a mythos of autonomy and disinterest in monetary concerns. As Abbing illustrates, the arts have historically embraced a "gift economy," positioning themselves as distinct from the commercial spheres that dominate other industries. This divergence reflects an ingrained cultural narrative where art is elevated as sacred and removed from economic exchange, fostering an environment where artists are both celebrated for their devotion and constrained by the economic precarity that such ideals entail. These historical reservations persist today, particularly in academic settings, where discussions on market engagement are often eschewed in favour of preserving the perceived sanctity of artistic autonomy.

5.1. Historical Tensions Between Art and Commerce

Artistic practice has long been conceptualized as existing beyond the socioeconomic fabric of its time, upheld as a sublime activity that should remain untainted by the entanglements of economic systems. This perception fosters a historical resistance among artists to engage with the market, rooted in the fear that their work might lose its cultural significance and authenticity when subjected to the forces of commodification. Walter Benjamin's analysis of the loss of the *aura* in the age of technical reproduction underscores this tension, as the reproducibility of art undermines its uniqueness and detaches it from traditional frameworks of value. Paradoxically, the very act of selling art—a process of alienation—can be seen as the first step in eroding its "magical authenticity," transforming it into an economic commodity.

5.2. The Impact of Digital Platforms on Artistic Practice

Walter Benjamin foresaw that the technical reproduction of art would break the *aura* of unique artworks, democratizing access and redefining artistic value. Today, this phenomenon extends beyond the artwork to the artist themselves, where digital platforms like Instagram and TikTok have become arenas for visibility and validation (Yang, 2024). While these platforms offer emerging artists unprecedented exposure, they simultaneously commodify their presence, creating a paradoxical landscape. The accessibility of social networks fosters the illusion that gaining visibility is simply a matter of consistent self-promotion, often guided by peer influence rather than informed strategies. Yet, this mass accessibility has led to a saturation of content, where countless artists vie for attention in a digital sea, achieving not visibility but anonymity. As a result, we seem to have moved from the mass production of artworks to the mass production of artists, whose success is increasingly tied to their ability to navigate the economics of attention rather than the intrinsic quality of their work. The challenges of digital platforms reflect a broader tension rooted in historical concerns about commodification, now amplified in an era of unprecedented visibility and oversaturation.

The artist, by nature, embodies a dual role as both producer and consumer. This dynamic is particularly evident within the ecosystem of digital media, where these identities merge seamlessly. On platforms such as Instagram or TikTok, artists not only create and share their works but also actively engage with the content of their peers, forming part of a fluid network of inspiration and replication (Kang, Chen & Kang, 2019). This participatory environment amplifies the flow of ideas, often propelled by followers who repost, reinterpret, and extend the reach of the most popular creations. While this process can support the establishment of an artist's identity and promote their visibility, it simultaneously operates within a self-contained bubble. Here, artistic identities are increasingly shaped, tagged, and even constrained by their association with countless other creators occupying the same space. Social media, while offering unprecedented visibility, exacerbates these tendencies by fostering the illusion that success lies solely in consistent self-promotion. This "economy of attention" risks commodifying the artist's identity rather than amplifying their artistic merit. Consequently, artists often prioritize branding over creating intrinsic value for their work—a role traditionally fulfilled by galleries. This phenomenon highlights both the opportunities and the limitations of the artist's dual role in the digital age, where visibility often comes at the expense of distinction.

5.3. Navigating the Primary and secondary Art Markets

In the intricate dynamics of the art world, artists frequently position themselves in opposition to the commodification of their work, reflecting a profound tension with the economic structures that sustain the art market. This resistance often stems from a perception that the economic system reduces artistic creation to a mere transaction, stripping it of its intrinsic value and recontextualizing it as a product subject to market demands. Such critiques align with Mazuecos's analysis, which underscores how many contemporary artists perceive the market's influence as a threat to their autonomy and creative integrity. These artists often employ strategies that actively reject or critique the commodification processes, from eschewing traditional gallery systems to embracing alternative platforms that challenge the art market's status quo. By questioning

the mechanisms of legitimization and value attribution within the market, they illuminate the contradictions inherent in a system where economic validation often eclipses artistic merit (Mazuecos, 2008).

The fear of art becoming mere merchandise persists despite the widespread commercial distribution of artistic works, manifesting in a reluctance to engage with hegemonic spaces such as galleries in favour of alternative, virtual platforms like Instagram. This paradox underscores the complex dynamics of the art market, which translates artistic value into economic terms while revealing the inherent tension between value and price—two elements that rarely align yet remain intricately connected. The commodification of art invites broader critiques of the institutional mechanisms that legitimize and circulate artworks, including cultural institutions, exhibition venues, and the elitist nature of artistic selection processes (Fine, 2003) While these systems are often criticized for perpetuating exclusivity and reinforcing hierarchies, they also play a pivotal role in determining visibility, prestige, and the ultimate economic and symbolic value of artworks.

Another consequence of neglecting education on the art market is the missed opportunity to cultivate graduates in the arts who might choose to investigate the economics of art or apply their knowledge in professional paths beyond artistic practice. By excluding this training from their academic journey, students are less likely to consider roles such as cultural managers, curators, or advisors, which require a nuanced understanding of the interplay between art and its economic frameworks (Erber, 2019). This oversight effectively closes off an entire field of professional possibilities, limiting not only the employability of graduates but also the diversity of perspectives within the art sector. Encouraging a broader integration of art market knowledge could enrich the field with professionals capable of navigating its complexities, ultimately fostering a more robust and interconnected cultural ecosystem. Artists unfamiliar with the primary market often underestimate the importance of maintaining controlled pricing strategies and establishing a reputation through prestigious galleries or cultural institutions. Without these foundational steps, their works risk entering subsegments of the primary

market, such as online platforms or social media sales, where pricing and reputation criteria are less structured (Petterson, 2017).

In academic contexts, particularly within fine arts faculties, there is often a pervasive critique of capitalism that extends to a rejection of the art market. While this perspective stems from legitimate concerns about the commodification of cultural production, it risks fostering a limited understanding of the market's complexities and its potential as a space for negotiation and agency. Such critiques frequently draw on entrenched prejudices, framing the market solely as a mechanism of exploitation while overlooking its essential role in facilitating visibility, exchange, and sustainability for artists. Acknowledging these tensions within academic institutions is critical for fostering a more balanced discourse that does not dismiss the market as inherently antithetical to artistic integrity.

Rather than perpetuating simplistic dichotomies between creativity and commerce, fine arts curricula could benefit from integrating discussions about the mechanisms and implications of the art market. This approach would empower students to navigate the market critically, equipping them with the tools to engage on their own terms. By doing so, faculties can address the structural biases that currently limit the preparation of emerging artists for the realities of the cultural economy. Indeed, artistic production ultimately aims to sell art—a fact that, while often understated in academic discourse, underscores the need for pragmatic strategies to bridge the gap between creation and commerce.

The removal of traditional entry barriers in the art world has democratized participation, enabling more artists to access the market. However, Vettese (2001 as cited in Mazuecos, 2008) highlights, this democratization has introduced new challenges, including oversaturation and heightened competition. This paradox—where increased inclusivity results in diminished visibility—underscores the importance of strategic engagement with the market. Artists must navigate an increasingly complex landscape where validation systems, such as gallery representation and critical recognition, are essential for career advancement. Equipping students with the skills to operate within these systems is therefore paramount.

5.4. The Role of Education in Addressing Market Challenges

The primary art market encompasses the initial sale of artworks, typically facilitated by galleries -as an intermediary- or directly from an artist's studio. This stage is critical as it establishes the first price for an artwork, which is influenced by factors such as the artist's exhibition history, career level, and the gallery's pricing strategy. The primary market specifically refers to direct transactions between the artist and the buyer, whether a gallerist, collector, or another party. In contrast, the secondary art market deals with the resale of artworks by their owners. This market includes sales through auction houses or private transactions. Prices in the secondary market are shaped by the artwork's provenance, condition, and significance within the artist's body of work, often diverging from the structured valuation mechanisms of the primary market. The secondary market introduces additional risks, particularly when artworks are resold at prices lower than their original valuation in the primary market. This misalignment not only undermines the artist's market trajectory but also damages the gallery's credibility, as collectors may question the value of investing in works represented by that gallery. Reputation then, emerges as a key factor in the art market, shaping not only the value of an artist's work but also the standing of those who represent them, such as galleries and dealers. The lack of education on market segmentation exacerbates these issues, leaving artists ill-prepared to navigate the nuanced interplay between primary and secondary market systems.

In January 2021, Setdart (Barcelona), an auction house that operates primarily in the secondary market but also engages in the primary art market by selling works consigned directly by artists, featured works by several emerging artists and creators with limited exhibition records. Among them were a professor from the Faculty of Fine Arts in Barcelona and one of their former students. Notably, the student's work, an oil painting measuring 1m by 81cm, was listed at a starting price of €1,300, while the professor's larger canvas, measuring 1.50m by 1.50m, started at €600. This discrepancy underscores the critical role that an artist's curriculum vitae plays in determining prices within the primary market, where achievements such as winning notable

competitions can significantly influence valuations (Plattner, 1996). Reputation functions as a cornerstone of the art market, influencing not only the perceived value of an artist's work but also the willingness of galleries and collectors to engage with their career (Velthuis, 2015). Galleries play a protective role, striving to prevent their artists' works from prematurely entering the secondary market and ensuring their trajectory aligns with carefully curated strategies (Furió, 2012).

The professor's work, lacking comparable markers of recognition, illustrates how the absence of a robust exhibition history or accolades can result in undervaluation, even when artistic merit or technical skill is comparable. This case highlights the interconnected dynamics of the primary and secondary markets. Galleries, operating in the primary market, typically collaborate with artists to establish prices that align with their pricing levels, market niches, and long-term expectations (Velthuis, 2005). Their strategic goal is to protect and enhance the artist's trajectory, placing works in prestigious collections and avoiding premature exposure to the secondary market, where low valuations can destabilize both the artist's reputation and market confidence.

When works by artists with limited credentials appear in auctions prematurely, the resulting low prices can anchor perceptions of their value and hinder their ability to transition into reputable gallery representation. As noted by Thompson (2008), in a market where information is limited and prices are often based on subjective qualities, reputation becomes a critical determinant of success. Reputation, far from being abstract, serves as a practical mechanism that shapes an artist's trajectory within the increasingly intricate dynamics of the contemporary art market. This case illustrates the necessity of a strategic understanding of market engagement, especially for emerging artists, to navigate the delicate interplay of validation, pricing, and reputation effectively.

When works by artists with limited credentials enter the secondary market too early, the potential for low valuations can undermine their reputations and market confidence. Not to mention the damage caused by an auction sale that sets prices for an artwork for the first time. This not only impacts the artist but also creates challenges for potential galleries, as the perceived value of the artist's work becomes anchored by auction

prices. For collectors, it raises concerns about investment security, as they may question the reliability of purchasing an artist's work at higher prices within the primary market. Galleries play a crucial role in protecting the market for their artists by carefully selecting collectors and buyers, aiming to avoid uncontrolled sales. They ensure that works are not sold to uninformed buyers who might prematurely resell them, potentially undermining the economic value carefully set by the gallery (Velthuis, 2015). This vigilant approach allows time for the artist's market value to solidify. These dynamics illustrate the interconnected nature of validation, pricing, and reputation in the art market, underscoring the importance of strategic market engagement and education in art market dynamics. Understanding that prices are not merely numerical indicators but complex constructs encompassing artistic value, reputation, and market positioning is essential for emerging artists.

The intertwining of culture and commerce further complicates these dynamics. Cultural institutions increasingly adopt commercial strategies to sustain themselves, integrating sponsorships, branding, and audience engagement models traditionally associated with corporate enterprises. Concurrently, the market embeds cultural values such as identity, creativity, and aesthetics into the production and promotion of goods. This dual process blurs the boundaries between culture and the market, reshaping how both are valued and understood (Joy & Sherry, 2003). High culture, once perceived as autonomous, now aligns more closely with market imperatives, while the market appropriates cultural significance to enhance its products' appeal.

Despite these complexities, emerging artists often lack the tools to critically navigate these intersecting domains. Many prioritize branding over creating intrinsic value for their work—a role traditionally fulfilled by galleries. Social media, while offering unprecedented visibility, exacerbates these tendencies by fostering the illusion that success lies solely in consistent self-promotion. This "economy of attention" risks commodifying the artist's identity rather than amplifying their artistic merit. Without structured education on market dynamics, artists risk prioritizing visibility over value creation, a phenomenon increasingly observed in digital spaces.

Finally, the scarcity of academic literature addressing the intersection of fine arts education and art market knowledge underscores the relevance of this study. While cultural economics has extensively analysed market dynamics, its integration into academic art curricula remains an underexplored area. Existing empirical studies highlight the disconnect between creative production and market understanding, yet few provide data-driven insights into the academic environments shaping emerging artists. This gap reflects not only the broader tensions between art and commerce but also the pressing need for a paradigm shift in how art education addresses these realities.

6. CONCLUSIONS

The interplay between art and its economic context remains a contested yet crucial terrain for contemporary artists. This article has underscored the necessity of integrating art market education within fine arts curricula to equip emerging artists with the tools needed to navigate this landscape effectively. By engaging with market dynamics, artists can make strategic decisions about pricing, visibility, and professional representation while maintaining their creative integrity.

A significant insight drawn from this study is the inherent tension artists feel when negotiating the economic value of their work. This stems from a deep-seated cultural narrative that positions art as an autonomous entity, often detached from market mechanisms. Such narratives perpetuate a dichotomy between artistic value and economic considerations, reinforcing resistance to understanding or engaging with the art market. However, as this research demonstrates, prices are not mere numbers but communicative tools within the market. They convey meanings tied to an artist's reputation, trajectory, and audience perception, serving as both indicators and drivers of value.

The findings emphasize the transformative potential of art market literacy. Education in this domain can demystify the processes by which art is valued, offering artists a framework to protect their work and strategically position themselves within the market. Case studies highlighted in this research reveal how neglecting these dynamics—whether by consigning

works to auctions prematurely or underestimating the significance of market segmentation—can have lasting repercussions on an artist's career.

Digital platforms, while democratizing access to audiences, further complicate this dynamic. The saturation of content on social media underscores the importance of understanding the economics of attention and how visibility correlates with marketability. By equipping artists with skills to balance their online presence with market realities, institutions can foster resilience and adaptability in their graduates.

The broader implication of this study points toward a paradigm shift in art education. The integration of market studies should not be perceived as a concession to commercialism but as a necessary dimension of preparing artists for the multifaceted realities of their profession. Beyond individual benefits, this approach enriches the cultural sector by cultivating professionals who can engage critically and creatively with its economic frameworks.

In conclusion, as the art world continues to evolve, bridging the gap between artistic practice and market literacy is not merely an academic exercise but a practical imperative. By fostering a nuanced understanding of these dynamics, art education can empower artists to navigate the complexities of their field with confidence, ensuring that their creative voices are not only heard but sustainably supported. This research invites further dialogue on how institutions can implement such changes, contributing to a more inclusive and informed art ecosystem.

These reflections lay the groundwork for future research, inviting scholars, practitioners, and educators to collaboratively explore innovative pedagogical strategies that address this critical intersection of art and economics.

8. REFERENCES

Abbing, H. (2002). Why Are Artists Poor?: The Exceptional Economy of the Arts. Amsterdam University Press. http://www.jstor.org/stable/j.ctt45kdz4

Andre, C., Haacke, H., Perreault, J., & Nemser, C. (1975). The Role of the Artist in Today's Society. Art Journal, 34(4), 327–331. https://doi.org/10.2307/775915

Baumol, W. (1986) "Unnatural Value: or Art Investment as Floating Crap Game", American Economics Review, nº 76, pp. 10-14.

Benjamin, W. (2001) "El autor como productor", en WALLIS, B. (ed.) (2001), Arte después de la modernidad, Nuevos planteamientos en torno a la representación, Madrid, Akal. pp. 297 y ss.

Erber, P.R. (2019). Beautiful Money; or, What Can Contemporary Art Teach Us about the Neoliberal Economy? Revista Hispánica Moderna, 72, 149 - 159.

Fine, Gary Alan (2003). "Crafting Authenticity: The Validation of Identity in Self-Taught Art. Theory and Society 32, 2 (April 2003), pp. 153–180.

Furió, V. (2012). Arte y reputación. Estudios sobre el reconocimiento artístico. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Servicio de Publicaciones.

Joy, A., & Sherry, JR., J. F. (2003). Disentangling the paradoxical alliances between art market and art world. Consumption Markets & Culture, 6(3), 155–181. https://doi.org/10.1080/1025386032000153759

Kang, X., Chen, W., & Kang, J. (2019). Art in the Age of Social Media: Interaction Behavior Analysis of Instagram Art Accounts. Informatics, 6(4), 52. https://doi.org/10.3390/informatics6040052

Mazuecos, B. (2008). Arte Contextual. Estrategias de los artistas contra el mercado del arte contemporáneo. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada. Avalaible in http://digibug.ugr.es/handle/10481/1850.

Moulin, R. (1995), De la valeur de l'art, Paris, Flammarion, p. 209

Pesando, J. (1993), Art as an Investment: The Market for Modern Prints, American Economic Review, nº 83, dec, pp. 1075-1089.

Petterson. (2017). The new online art consumers. In Talking Galleries 04. Barcelona: Talking Galleries - Screen project. 183-201.

Plattner, S. (1996). High Art Down Home. An Economic Ethnography of a Local Art Market. Chicago y Londres: The University of Chicago Press.

Reitlinger, G. (1961). The Economics of Taste: The Rise and Fall of Picture Prices 1760-1960. London: Barrie and Rockliff.

Rush, Richard H. 1961. Art as an Investment. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Steiner, L. & Schneider, L. (2012). The happy artist: an empirical application of the work-preference model. Journal of Cultural Economics, 37(2), 225-246. https://doi.org/10.1007/s10824-012-9179-1

Thompson, D. (2008). The $12 Million Stuffed Shark: The Curious Economics of Contemporary Art. London: Aurum Press

Velthuis, O. (2005). Talking Prices. Symbolic Meanings of Prices on the Market for Contemporary Art. Princeton: Princeton University Press.

Velthuis, O. (March 30, 2015). Roads to Recognition: Career Trajectories of Contemporary Artists from Emerging and Established Markets. International Conference GLOCALFINEART (FP7-PEOPLE-2013-IAPP). Rotterdam, Netherlands: Erasmus University Rotterdam.

Vettese, A. (2001), Artisti si diventa, Carocci, Roma, p. 9.

Yang, Y. (2024). The impact of social media on the commercialization and market value of visual art. Lecture Notes in Education Psychology and Public Media, 40, 144–150. https://doi.org/10.54254/2753-7048/40/20240735

EL CUERPO SIN ÓRGANOS DESDE UNA PERSPECTIVA PICTÓRICA

ROCÍO IANNONE
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

> Cuando ustedes le hayan hecho un cuerpo sin órganos lo habrán liberado de todos sus automatismos y lo habrán devuelto a su verdadera libertad.
> Entonces podrán enseñarle a danzar al revés como en el delirio de los bailes populares y ese revés será su verdadero lugar.
> Antonin Artaud (1948)

En el proyecto *El cuerpo sin órganos desde una perspectiva pictórica* se trabajó la noción de cuerpo sin órganos inaugurada por Antonin Artaud en la emisión radiofónica titulada *Para acabar con el juicio de Dios* y desarrollada por Deleuze y Guattari a lo largo de su obra.

Se plantea al cuerpo sin órganos como la vida no orgánica, es decir, la vida no organizada que se escapa de los estratos, de los agenciamientos, que se opone a la organización del cuerpo llamada organismo. El cuerpo sin órganos se piensa como una escapatoria a aquellos movimientos predeterminados en función de un escenario capitalista, a la estructuralización del deseo, al cuerpo atravesado por los elementos de codificación y reterritorialización del sistema capitalista.

En el escrito *Para terminar con la masacre del cuerpo* que Félix Guattari realizó en homenaje a Antonin Artaud, el autor expresa:

> Partiendo del cuerpo, del cuerpo revolucionario como espacio productor de intensidades subversivas y como lugar donde se ejercen al final de cuentas todas las crueldades de la opresión, conectando la práctica política a la realidad de este cuerpo y sus funcionamientos, buscando

> colectivamente todas las vías de su liberación, producimos ya una nueva realidad social en la que el máximum de éxtasis se combina con el máximum de consciencia. (Guattari, 1973, s.p.)

Guattari escribe con relación a la noción de cuerpo sin órganos, que sería entonces un espacio consciente de liberación que produce intensidades. En la clase XI Estratos y desestratificación sobre el cuerpo sin órganos de *Derrames entre el capitalismo y la esquizofrenia* Deleuze advierte que un cuerpo sin órganos puede ser cualquier cosa "un cuerpo viviente, un lugar, una tierra, lo que ustedes quieran".

En *Francis Bacon: la lógica de la sensación* (Deleuze, 1981) el autor vincula la obra de Bacon con el concepto de cuerpo sin órganos. Plantea que este es un cuerpo intensivo que es recorrido por una onda que le traza los niveles o los umbrales con relación a la variación de su amplitud, entonces el cuerpo ya no tiene órganos sino umbrales o niveles. En el encuentro de una onda de tal nivel con una fuerza exterior, aparece una sensación. El órgano, que es un órgano provisorio, estará determinado por este encuentro y durará lo que el pasaje de la onda y la acción de la fuerza, que luego se desplazarán para asentarse en otra parte. Es así como el cuerpo sin órganos se define por la presencia temporal y provisoria de órganos determinados, siendo a nivel general un cuerpo indeterminado.

La pintura, plantea Deleuze (1981), se propone deslizar directamente las presencias bajo la representación. En la pintura de Bacon, se generan diferencias de niveles, a partir de las variaciones cromáticas y de textura sobre un cuerpo que se opone al monocromatismo del color plano. Según Deleuze poner el tiempo en la figura es lo que da la fuerza a los cuerpos de Bacon.

Para hacerse un cuerpo sin órganos, Deleuze plantea que se necesita prudencia. Esto es porque el cuerpo sin órganos siempre está en el límite, y si se desborda lo que se produce es la muerte. Para pensar al arte en este sentido nos podemos remitir al concepto de caos y catástrofe que Deleuze expone en *Pintura: el concepto de diagrama*. La pintura necesita de la catástrofe para llegar a su sensación colorante, a su hecho pictórico. Si esta catástrofe no se ordena, se desbordará y ya no quedará

nada. La imagen estará empastada, ilegible, perderá su consistencia. Al mismo tiempo sin la catástrofe, no se produce ninguna intensidad, por lo que tampoco habrá una lectura posible.

Algo similar sucede con el cuerpo sin órganos. Aquello que inhibe al cuerpo sin órganos es la estratificación. Ahora, si no hay nada que lo ordene se produce la muerte.

Esto es muy claro en la pintura como CSO: para que pueda haber una lectura de las diferentes intensidades que la atraviesan, necesitamos un elemento ordenador, una estructura.

1.1. La sensación en la pintura

El cuerpo sin órganos en sí mismo provoca sensación, pero ¿cómo se pinta una sensación según Deleuze? En *Francis Bacon: la lógica de la sensación* el autor analiza la obra de Bacon desglosando y haciendo hincapié en aquello que compone a un cuerpo sin órganos en su pintura. Cuando nos habla de la sensación menciona que hay diferentes maneras de abordar la pintura: por un lado, desde la representación, ilustración o narración, y por otro lado desde la sensación. La sensación apela a una fibra sensible y primaria, apartada de la significación, en cambio la narración nos revela una simbología. Al momento de acercarnos a una pintura puede ocurrir, desde un aspecto narrativo, que la obra nos cuente algo anecdótico o verbalizable, nos ilustre una situación o nos remita a lo conocido, casi como si nos narrara una historia. Esto supone en ocasiones que la sensibilidad o la poética que propone la obra esté dada por lo que esta obra relata.

Deleuze a partir de Cezanne y Bacon expone una pintura de la sensación, alejada de lo narrativo.

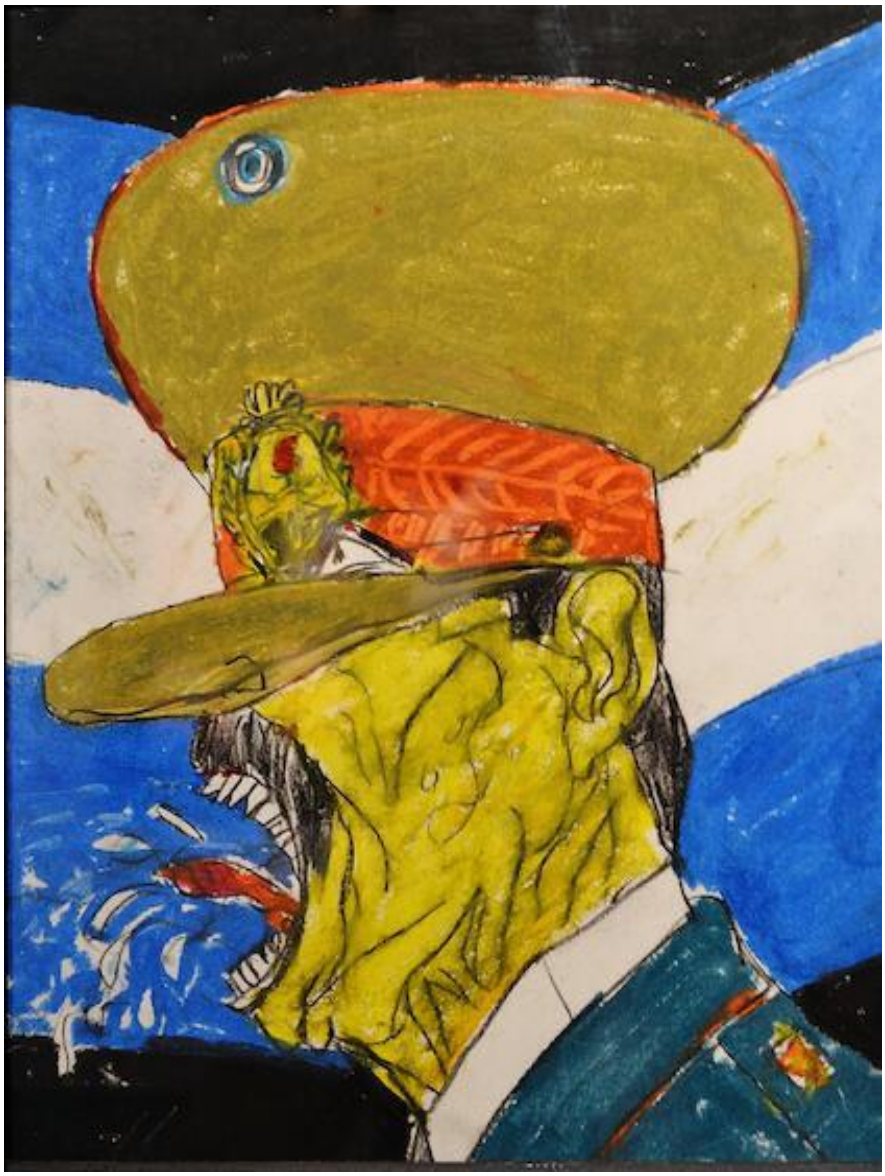
> La sensación tiene una cara vuelta hacia el sujeto (el sistema nervioso, el movimiento vital, "el instinto", el "temperamento", todo un vocabulario común al naturalismo y a Cezanne), y una cara vuelta hacia el objeto ("el hecho", el lugar, el acontecimiento). Mejor aún, no tiene caras, es las dos cosas indisolublemente, es ser- en- el- mundo, como dicen los fenomenólogos: a la vez *devengo* en la sensación y algo *llega* por la sensación, lo uno por lo otro, el uno en el otro. Y en el límite, el mismo cuerpo la da y la recibe, es a la vez sujeto y objeto. Yo

> espectador, no experimento la sensación más que entrando en el cuadro, accediendo a la unidad de lo sintiente y de lo sentido. (Deleuze, 1984, p 22)

Para que esta se dé, según Deleuze, tiene que haber umbrales o niveles, un pasaje de una fuerza en un nivel hacia otro nos genera sensación, en ese intermedio entre los niveles es cuando las fuerzas invisibles se vuelven visibles. Entonces el cuerpo sin órganos es un alejamiento de los movimientos predeterminados, de lo conocido; la sensación es una manera efectiva de distanciarnos de lo predeterminado porque está alejada de lo simbólico. Es decir, en una pintura narrativa estaremos rodeados de símbolos, algo conocido y relatable. Por ejemplo, en la siguiente obra de Carlos Alonso (de la serie Milicos), podemos encontrar un trabajo muy efectivo e interesante desde el relato. En ella nos encontramos con un militar desagradable y malicioso, con una bandera argentina detrás: esto nos remite a la última dictadura militar en Argentina y hace que asociemos este retrato a los militares responsables de la tortura, el asesinato y la desaparición de personas. Por asociación este relato nos puede generar sensaciones y nos puede llevar a la reflexión. Pero la operación es, justamente, por asociación.

Si nos vamos a una obra más despolitizada puede volverse aún más claro. En las pinturas hiperrealistas de Gabriel Berlusconi nos encontramos con juguetes antiguos sobre las típicas baldosas de la provincia de Buenos Aires. Esto nos remite a una infancia lejana y nos puede dar una sensación de nostalgia, pero es una sensación ligada a una historia. No es la pintura lo que nos provoca la sensación sino el símbolo.

FIGURA 1. *Carlos Alonso - Serie Milicos (34 x 27cm)*



Fuente: https://acortar.link/U9WmfH

FIGURA 2. *Gabriel Berlusconi- Placeres y deberes (50X50cm)*

Fuente: https://acortar.link/dY7Akf

Cuando buscamos una sensación ligada al lenguaje pictórico podemos deshacernos, por un momento, de algunos de los relatos aprendidos, y explorar o experimentar otro tipo de lenguaje. Esto no quiere decir que la narración sea algo negativo en sí mismo, pero si actúa como predominante en la manera que nos han enseñado a percibir o a pensar; habitar la sensación nos permite encontrar otro tipo de movimientos o de estructuras de pensamiento.

> Hay dos maneras de ir más allá de la figuración (es decir, a la vez lo ilustrativo y lo narrativo): o bien hacia la forma abstracta, o bien hacia la Figura. A esta vía de la Figura, Cézanne le da un nombre simple: la sensación. La Figura es la forma sensible tomada en la sensación; actúa inmediatamente sobre el sistema nervioso que es de la carne. (Deleuze 1984, p. 22).

La sensación puede mostrarse mediante el movimiento, y el movimiento se encuentra en la acción de una fuerza. El cuerpo sin órganos, la sensación, el movimiento o cambio de nivel, y las fuerzas son interdependientes, se necesitan entre sí para aparecer en el cuadro, una provoca a la otra, pero de manera dialéctica (no lineal).

Deleuze encuentra en la obra de Bacon maneras concretas en las que el artista pinta las fuerzas invisibles, entre ellas el aislamiento, la deformación y la disipación. El aislamiento puede darse en la obra de Bacon de distintas maneras: con un objeto que contenga la figura, con un contorno, con un contraste entre una figura compleja y un fondo liso y estructurante. El objetivo del aislamiento es que las fuerzas de la figura se exploren sobre sí misma, visibilizando la complejidad de su movimiento frente a la sencillez o cerramiento de su entorno. La deformación en Bacon se da, según Deleuze, en relación a una o varias fuerzas, no es la deformación por la deformación sino una estrategia para hacer visible la fuerza que atraviesa a la figura. Por ejemplo, en la obra de la figura vomitando (*Figura en el lavabo 1976, Francis Bacon*), la fuerza del vómito atraviesa el cuerpo y hace que se salga de sí mismo: el cuerpo no está deformado de manera anecdótica, sino que está deformado por la fuerza del vómito. En la disipación encontramos capas de lectura en donde no se percibe a la figura claramente sino por fragmentos, hay una fuerza que se hace visible en el movimiento que sugiere la misma disipación

2. OBJETIVOS

- Comprender y explicar la noción de *cuerpo sin órganos* aplicada a la pintura, distinguiendo las diferentes variables que lo componen y su lógica interna.
- Trabajar la relación entre la noción teórica de *cuerpo sin órganos* con su aplicación práctica en la pintura.

– Comprender y analizar estrategias para generar sensación en la pintura.

– Establecer variables visuales que permitan generar sensación a nivel pictórico.

3. METODOLOGÍA

A partir del análisis teórico de la noción de *cuerpo sin órganos* en sí misma y aplicada a la pintura, se tomaron diferentes variables pictóricas que podrían permitir su ejecución.

Se propuso entonces un gran elemento estructurante (colores plenos y construcción de espacios) con fuerzas en diferentes niveles, dadas por el volumen, el ritmo, las tensiones dentro de las figuras, la expansión del color, el plano virtual, el aislamiento y la deformación de la figura con relación a una o más fuerzas.

Se utilizaron obras de referencia, para el análisis visual en diferentes aspectos (como ser la pincelada, la estructura bidimensional y la tridimensional, el uso del color, entre otros). Se realizaron cinco obras de gran formato (incluyendo un díptico y un tríptico) teniendo en cuenta los aspectos recién nombrados.

Para ello se establecieron composiciones buscando poses que tuvieran un fuerte aspecto espacial (se trabajó a partir de fotografías tomadas a un modelo). Se realizaron bocetos de color y de volumen, para luego trabajar directamente sobre el lienzo, con materiales como el óleo y el pastel al óleo.

4. ¿CÓMO APROXIMARSE A UN CUERPO SIN ÓRGANOS?

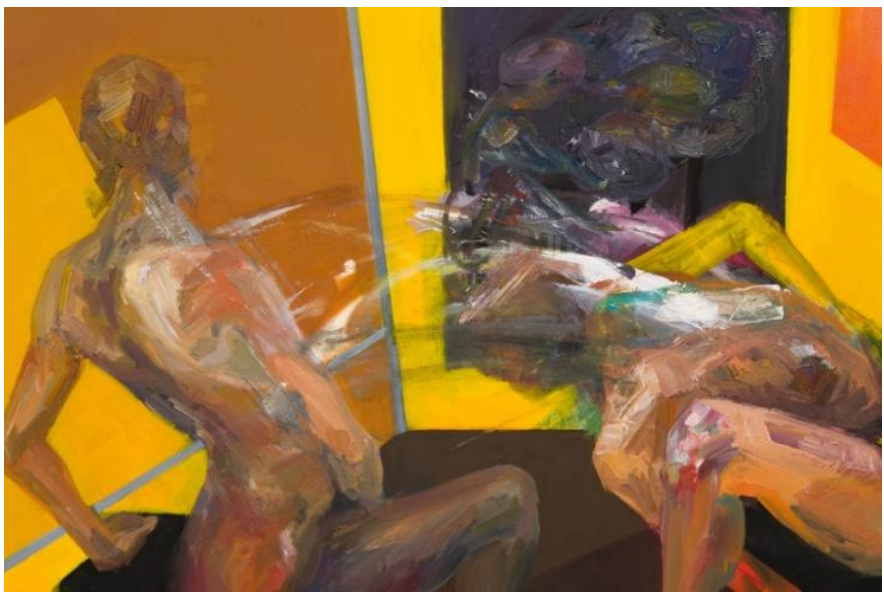
En esta serie se realizó la construcción de cuerpos sin órganos mediante la producción de imágenes que plantean niveles de diferente intensidad atravesados por diversas fuerzas, todas ellas enmarcadas en una gran estructura general que las sostiene. Estas fuerzas se dan a través del espacio lleno y vacío, el plano monocromo en contraposición a la expansión del color, las tensiones internas de las figuras en relación con

las tensiones de su entorno, el ritmo y la apertura de la forma. El espacio tridimensional y el plano pleno funcionan también como grandes elementos estructurantes, que ordenan al cuerpo sin órganos y permiten la pervivencia de las diferentes fuerzas que lo atraviesan.

Se han tomado algunas de las estrategias utilizadas por Bacon (nombradas en el apartado anterior) para visibilizar las fuerzas, como la de aislamiento o deformación.

Fuerza en tres tiempos

FIGURA 3. *Rocío Iannone- Fuerza en tres tiempos – detalle*



Fuente: Autora Rocío Iannone

En esta pintura nos encontramos con una gran estructura espacial y de planos plenos que contienen a las figuras y a las fuerzas que las atraviesan, dada por el suelo y por las cuatro paredes del fondo. El suelo se rebate acercando el espacio a quien está mirando la obra, y lo hace partícipe.

Las figuras se presentan como tres grandes tiempos: la de la derecha, que proyecta una fuerza hacia la figura de la izquierda, la cual recibe esta fuerza tratando de resistirla, absorbe parte de ella y proyecta el

resto hacia el fondo, donde nos encontramos con un tercer tiempo en el que la fuerza restante se apoya y reposa.

FIGURA 4 *Rocío Iannone- Fuerza en tres tiempos (160X134cm)*

Fuente: Autora Rocío Iannone

Podemos encontrar diferentes niveles de fuerzas dentro de cada figura, y tiempos que crean ritmos secundarios en otras partes del cuadro (como en los bancos o en los planos que se encuentran dentro de los paneles o paredes).

En esta obra hallamos algunos de los recursos que menciona Deleuze a partir de Bacon, que han sido utilizados en función de buscar una sensación. Por un lado, nos encontramos con el aislamiento de la figura; de manera evidente en el cuerpo del fondo (que está aislado por la forma que lo encierra) y en las otras figuras con aislamiento producido por el color pleno. Este plano pleno nos evidencia los diferentes ritmos y

niveles que suceden por dentro de los cuerpos: en la figura de la derecha podemos ver un notorio primer nivel que es la mancha que hace visible la fuerza que atraviesa el cuerpo, la dirección y el color de los brazos como segundo y tercer nivel y las expansiones de color en el pie y en la rodilla como cuarto y quinto nivel.

Vemos también que las tres figuras están deformadas a partir de las fuerzas que las traspasan (proyección, resistencia y reposo).

Espacios convergentes

FIGURA 5. *Rocío Iannone- Espacios convergentes (167X135cm cada panel)*

Fuente: Autora Rocío Iannone

En el siguiente tríptico hay una gran fuerza espacializante que se da por cómo está planteada la obra, tanto desde el montaje como a nivel compositivo. En este caso el espacio, los planos plenos y la fuerza del color también funcionan como estructura. El tríptico está pensado para montarse en una esquina (como en la foto) y para verse desde el punto de vista de la cámara, de modo que el espacio bidimensional de la pintura se proyecta y se encuentra en la tridimensión, por fuera de los paneles, creando un cuarto espacio de fuerzas en tensión.

Ahora los niveles de diferente intensidad no estarán dados simplemente por los tiempos y las fuerzas que atraviesan las figuras, sino también, por el espacio negativo que se da entre ellas, el cual se proyecta y se termina de consolidar en el espacio que se da por fuera de los paneles.

Otro nivel de intensidad va a ser la expansión del color dentro de las figuras, en contraposición con los plenos del fondo.

FIGURA 6. *Rocío Iannone- Espacios convergentes- panel 1 (167X135cm)*

Fuente: Autora Rocío Iannone

Tendremos entonces un gran nivel estructurante que es el espacio que se da como conexión de los fondos de los tres paneles, en segunda instancia habrá otro nivel que es la relación de las dos figuras de adelante (la proyección del espacio que sale de una de las figuras se encuentra con la de la otra figura, generando una tensión), y en tercer nivel tendremos a las dos figuras del fondo, que se conectan aunque estén en paneles diferentes, y que evidencian el espacio entre las figuras de su mismo panel y en la estructura general. Además de estos tres grandes niveles nos encontramos con diferentes ritmos, fuerzas e intensidades que suceden dentro de cada uno de los cuerpos (subniveles).

Por ejemplo, el espacio vacío planteado en la figura de adelante visibiliza una fuerza, y el ritmo dado por el color en ambos cuerpos nos muestra diferentes subniveles de intensidad.

FIGURA 7. *Rocío Iannone- Espacios convergentes- panel 2 (167X135cm)*

Fuente: Autora Rocío Iannone

En este panel se observa una tensión entre la dirección de las piernas de ambas figuras, que funcionan también como una fuerza en un nivel secundario en la totalidad de la obra.

Empuje y resistencia

FIGURA 8. *Rocío Iannone- Empuje y resistencia (168X135cm cada panel)*

Fuente: Autora Rocío Iannone

Hallamos una situación similar en relación a la estructura espacial de este díptico. Debe ser montado en una esquina y observarse desde la esquina contraria, de este modo se genera una estructura espacial apoyada en su propia forma de montaje y punto de vista. Además, los planos que forman el espacio en ambos paneles, se proyectan hacia fuera y se interceptan en un espacio virtual entre medio de los dos cuadros. Sucede lo mismo con las fuerzas que se desprenden de las cuatro figuras, pero en este caso las fuerzas son más complejas y van formando diferentes tiempos.

Encontramos aquí una relación casi de consecuencia, entre una figura con el torso levantado y otra con el torso plegado, vemos estos dos niveles con una fuerza que los separa pero que de alguna manera también los une (el torso levantado podría en cualquier momento plegarse).

FIGURA 9. *Rocío Iannone- Empuje y resistencia- panel 1 (168X135cm)*

Fuente: Autora Rocío Iannone

FIGURA 10. *Rocío Iannone- Empuje y resistencia- panel 2 (168X135cm)*

Fuente: Autora Rocío Iannone

La mancha en este segundo panel no funciona como una fuerza que atraviesa la figura, pero sí evidencia un espacio de resistencia o de freno que se desprende de ella.

El vacío como fuerza de aplastamiento

FIGURA 11. *Rocío Iannone- El vacío como fuerza de aplastamiento(143X150)*

Fuente: Autora Rocío Iannone

En la siguiente obra tenemos una gran estructura espacial, como de habitación, con un punto de vista en picado, que nos hace sentir el gran espacio vacío que está por encima de las dos figuras y que, de alguna manera, genera una fuerza de aplastamiento sobre ellas. Este espacio vacío se ve apoyado en las pinceladas naranjas que acompañan la figura y en las tensiones internas de la misma pose. Así como también se ve atravesado por las fuerzas de ambas poses y su proyección en el espacio.

Hallamos aquí el recurso de aislamiento de las figuras a partir del sofá que las contiene y de la contraposición del color pleno del fondo en relación a la expansión del color.

Antecedentes estilísticos.

Para la realización de las obras se tomó como referencia principal el trabajo de Francis Bacon, teniendo en cuenta mayormente la sensación espacial que propone en sus pinturas, la fuerza del color pleno en contraposición con la expansión del color, y la conformación de la figura en relación a las fuerzas que la atraviesan.

FIGURA 12. *Francis Bacon- Retrato de un hombre bajando la escalera*

Fuente: 12. https://acortar.link/10RRNO

En esta obra podemos ver la sensación que se produce a nivel espacial entre el plano pleno negro del fondo y las escaleras. Se arma un gran espacio tanto en lo que se ve (escaleras y plano) como en lo que se desprende de estas formas (el espacio vacío entre las escaleras y el plano del fondo). Este gran espacio y la fuerza del negro de fondo estructuran la imagen y a la vez generan sensación.

En otro nivel observamos las distintas fuerzas que atraviesan la figura: por un lado, en la cabeza, con la expansión del color en contraposición al plano negro (y al resto de la imagen, en donde el color aparece moderadamente), por otro lado, en los distintos tiempos que arman la figura y que dan la sensación del movimiento al bajar una escalera.

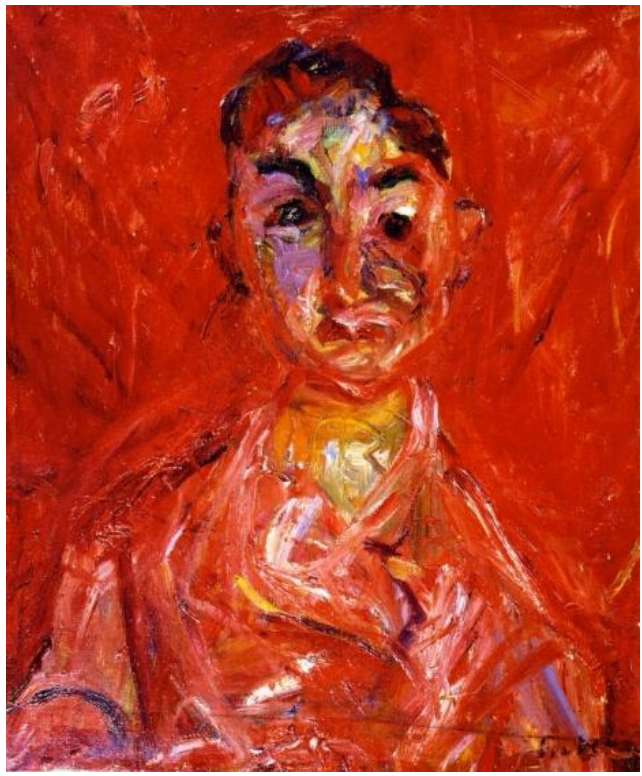
Otro antecedente estilístico que se tomó como referencia fue Chaim Soutine, sobre todo en relación a su pincelada y el tratamiento que tiene en ciertas microestructuras de color. Por ejemplo, en la siguiente imagen, expande el color de la figura (sobre todo en el rostro, y en particular en la frente) llegando a puntos culmines de saturación y de contraste (de temperatura y del color en sí mismo), que funcionan en relación a la gran cantidad de rojo que los contiene.

Trabaja de alguna manera con la noción de aislamiento, en la medida que el rojo aísla el rostro y le permite una vibración o movimiento de forma interna.

El recurso de expandir el color en ciertas zonas, generando una microestructura con relaciones de fuerza más pequeñas, pero más complejas, se tomó tanto de Bacon como de Soutine y se trabajó en todas las pinturas de esta serie.

En relación con los antecedentes contemporáneos, se usó como referencia la obra de Carlos Alonso. Particularmente la obra *Mal de amores n 2*, expuesta en su muestra itinerante en el Museo Nacional de Bellas Artes de Buenos Aires en 2019.

FIGURA 13. *Chaim Soutine- El joven carnicero*



Fuente: https://acortar.link/1MdlNx

La obra representa a dos enfermeros sosteniendo una camilla que se encuentra en medio de ellos y en donde se puede ver una pareja acostada. Estos podrían asociarse al concepto que Deleuze nombra como los testigos:

> Veremos sin embargo que Bacon tiene necesidad, en sus cuadros y sobre todo en los trípticos, de una función testigo, que hace parte de la Figura y no tiene nada que ver con un espectador. Igualmente, los simulacros de fotos, agarradas al muro o sobre el riel, pueden jugar ese rol de testigos. Son testigos, no en el sentido de espectadores, sino de elemento-marcado o de constante en relación con el cual se estima una variación. (Deleuze, 1984, p 10)

En este caso los enfermeros son el elemento constante que acompañan a la variación (la pareja) y que, debido a su contraposición constante-variable, inmóvil-móvil, le dan más fuerza.

FIGURA 14. *Carlos Alonso- Los camilleros*

Fuente: https://acortar.link/cgUBFd

Se utilizó parte de la estructura del cuadro de Alonso como referencia para la siguiente obra, en donde las figuras del costado hacen de testigo de la gran fuerza que se contrae y se expande en medio de ellas.

En esta obra, además de trabajar con la noción de testigos se puso en juego la estructura bidimensional y la tridimensional de modo de generar un recorrido visual con diferentes ritmos y/o niveles. Hay una fuerza sutil que conecta el fondo gris con la cabeza de la figura (se ve la fuerza por disipación, nombrada en el apartado de *La sensación en la pintura*), de allí el brazo actúa como una línea bidimensional que cumple la función de conectar la fuerza sutil del fondo con la expansión del gesto y el color en la figura (la fuerza expansiva del medio), que se vuelve tridimensional y "rebota" en la pierna del segundo testigo.

En esta pintura tenemos entonces los tres recursos nombrados que utiliza Bacon para hacer visibles las fuerzas según Deleuze: la disipación (cabeza de la izquierda), el aislamiento (planos plenos del fondo y medio círculo del suelo) y la deformación de la figura en función de una fuerza (figura del medio).

FIGURA 15. *Rocío Iannone-Expansión y testigos (156X142)*

Fuente: Autora Rocío Iannone

5. CONCLUSIONES

El cuerpo sin órganos en la pintura va a estar dado siempre que haya una función que estructure y diversas fuerzas que la atraviesen, se sucedan y convivan entre sí. Lo más sustancial del CSO es la sensación que produce y que nos indica la presencia de una vitalidad, fundada mediante la acción de fuerzas en diferentes niveles de intensidad.

En relación a las obras realizadas, se comenzó con una estructura del espacio bidimensional y tridimensional dentro del cuadro, que a medida que se trabajaba en nuevas pinturas se iba proyectando más hacia afuera: se empezó por rebatir el plano para hacer a quien interprete la obra partícipe de ese espacio, se trabajaron etapas intermedias, hasta que finalmente se realizó tríptico con un montaje en forma de esquina,

en donde las fuerzas se proyectan por fuera de los tres paneles y atraviesan el espacio real.

Este acercamiento, esta posibilidad de sumergirse en el espacio que propone la pintura, permite una sensación mucho más intensa, en donde no solo sentimos esas fuerzas que hacen al CSO, sino que nos vemos atravesados por ellas, las experimentamos.

No se es observador, sino que se experimenta, uno se hace partícipe de esas fuerzas no predeterminadas, movibles, y pasa a formar parte del cuerpo sin órganos.

8. REFERENCIAS

Artaud, Antonin (1948).Para terminar con el juicio de Dios.

Deleuze, Gilles (1984). Francis Bacon: La lógica de la sensación. Editions de la différence.

Deleuze, Gilles.(1972) Derrames entre el capitalismo y la esquizofrenia. Buenos Aires: Cactus, 2005.

Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (1972). El Anti Edipo: capitalismo y esquizofrenia. Buenos Aires: Paidós, 2019.

Guattari, Felix. (1973) Para acabar con la masacre del cuerpo. Revista Fractal (69).Arnau, J. (2018). Fundamentos de la vía media. Alianza

FANTASÍA Y POSIBILIDAD: EL ARTE DE ROGER DEAN Y SU IMPLICACIÓN CON EL ROCK PROGRESIVO

Javier Álvarez Perea
Universidad de Sevilla

Celia S. Morgado
Universidad de Sevilla

Miguel Gutiérrez-Villarrubia
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo queremos presentar al artista británico Roger Dean pintor, diseñador y arquitecto, para poner en valor la importancia de su obra en la cultura de los últimos cincuenta años, implicando dos siglos y una genialidad creadora que ha estado presente en la vida de muchas personas aun ignorando que aquello que vieron y que formó parte de su imaginario procedía del ingenio de este artista polifacético.

Arquitecto visionario, diseñador futurista, creador de impactantes portadas de rock progresivo y diseñador de iconos y logos de videojuegos, Roger Dean ha estado presente en nuestras vidas como tantas cosas que forman parte de nuestra vida cotidiana pero cuyo origen ignoramos.

Pero si algo nos ha llevado a reparar en él es su faceta de pintor. Roger Dean es el creador de las más icónicas portadas de los discos del mítico y camaleónico grupo de rock progresivo *Yes*. Sin desmerecer su trabajo para muchos otros como Asia o Uria Heep, es con *Yes* con quien ha entablado una relación de mutua identidad enriqueciendo con su producción pictórica la creación artística de músicos excepcionales.

Creemos poder afirmar que el rock progresivo tiene en Roger Dean al ideólogo de las imágenes que debían acompañar a la música y la poesía producida por *Yes*.

Queremos pensar que la contribución pictórica va mucho más allá de la mera ejecución por encargo con notable éxito de aceptación para llegar a formar parte de la misma comprensión creadora de una banda y un estilo.

2. ROGER DEAN APUNTES BIOGRÁFICOS

Nacido en Ashford, condado de Kent, Inglaterra, el 31 de agosto de 1944, fue hijo de un militar, ingeniero del ejército británico. Debido al trabajo de su padre, estuvo obligado a viajar constantemente durante su infancia, lo que posiblemente se convirtió en una fuente de inspiración para la creación de sus paisajes, colores y luces incomparables con la producción artística de ningún otro pintor o diseñador del siglo XX. Puede afirmarse que la mentalidad inquieta y despierta el artista, encontró en la diversidad visual de sus viajes y estancias en puntos geográficos y culturales remotos, las formas, colores y luces que caracterizarían su creación artística. Allá donde iba —Grecia, Chipre, Hong Kong—, encontraría una marcada inspiración en elementos tales como la arquitectura tradicional oriental, los jardines, la cromaticidad del transcurso del día en diferentes latitudes... Todo ello es absorbido por Dean como una fuente de experiencia estética a la que daría forma artística a lo largo de su vida

Pero no se trata de un creador que recurra meramente a la inspiración y su habilidad. Roger Dean es un hombre del siglo XX comprometido con su formación. Estudió *Diseño Gráfico* en el Canterbury College of Art y en Royal College of Art de Londres donde obtuvo las especialidades de *Diseño Industrial* y *Arquitectura* obteniendo una distinción de «medalla de plata» por sus estudios. Según el periodista musical Jordi Planas "cuando empezó su carrera profesional hizo una distinción importante: él no hacía diseño ya que este término implicaba, según él, rehacer modelos existentes, sino que hacía invención, creaba algo totalmente nuev" (2015, p. 269). Realmente es difícil crear *ex nihilo,* y el

trabajo de Dean no es una excepción, de hecho, pensamos que el éxito de su producción artística reside en gran medida en la plausibilidad de los motivos representados, en su hipotético o figurativo realismo. Sin embargo, qué duda cabe que la manera en que combina formas, temáticas y color es única y fácilmente identificable, de ahí su originalidad, de la capacidad singular por la que una obra remite directamente al artista, encajaría como ejemplo paradigmático de la afirmación de Lluís Peñuelas cuando manifiesta como original aquella obra que "refleja de forma novedosa la personalidad del autor" (2013, p. 59).

Su producción artística abarca diversos campos como el diseño de logotipos, pintura, diseño de mobiliario e interiorismo y arquitectura, todo ello abordado de manera novedosa, original y vanguardista a la vez que perfectamente integrable en el imaginario del espectador, ya que siempre recurre a formas orgánicas tan imposibles como, a la vez, plausibles o, al menos, perfectamente identificables e integrables en la vía de la percepción y la posibilidad de la interpretación.

Asentado en Inglaterra, comenzó su carrera a finales de la década de los sesenta, si bien el gran reconocimiento artístico y, con ello, el inicio de su meteórica carrera será en el inicio de la década de los setenta donde destacó como creador de portadas míticas de discos de rock progresivo, denominación que se ha consolidado en las últimas décadas y que en los ochenta contó con diversas nomenclaturas: rock sinfónico, rock psicodélico, etc. Quedando ahora consolidada para designar un abanico más extenso, pero a la vez mejor delimitado y relacionado de músicos.

Dean es el artista por excelencia de las grandes, atractivas y sugerentes portadas de discos que han marcado un hito en la historia de la cultura reciente en tanto aúna fuentes artísticas en creación de obras holísticas en las que tanto la música como el *artwork* remiten a una realidad artística única, compleja y completa.

Sea como fuere ya en 1966 destaca su creatividad con el asiento de diseño *Sea Urchin Chair* aún en periodo de formación o el diseño de la *Caverna* en el *Ronnie Scott's Jazz Club* (1968) en Soho, Londres, donde tocaban grupos como *Genesis*. Ese mismo año diseñaría su primera portada de disco para un grupo llamado *Gun*: una pintura de monstruos en

tonos rojizos y negros que no sería identificativo de su obra, a diferencia de la portada del primer disco de *Osibisa* (1971) que llamó poderosamente la atención tanto del público general como de los sectores implicados en la producción cultural del momento. Esa portada sería el punto de inflexión en su producción artística pues a finales de año se le encargaría la que sería su primera portada para *Yes*, grupo al que aún está vinculado tanto en la creación de las portadas de discos como en el diseño de escenarios para los espectáculos en directo. Igualmente, ese año se incluiría en la película de Kubrick *The Clockwork Orange* (La naranja mecánica, 1972) uno de sus diseños más llamativos, la silla *Retreat pod* diseñada junto a su hermano Martyn, que colaborará con él a lo largo de toda su vida. Las portadas de álbumes de bandas como *Yes, Uriah Heep* o *Asia*, el logotipo de *Yes*, la discográfica *Virgin* o el videojuego *Tetris* marcan hitos que constituyen referentes culturales del arte seriado de nuestro tiempo.

Roger Dean pertenece a una época, un tiempo, que aúna gran productividad creativa junto a la capacidad de difusión de la industria haciendo del suyo un arte de masas, pero no por ello menos excelente o vulgarizado.

3. INFLUENCIAS EN EL ARTE DE ROGER DEAN

La obra de Roger Dean está influida por una multiplicidad de fuentes y factores que confluyen en elementos únicos e identificables que, como ya se apuntó, tienen su origen tanto en la experiencia estética de los viajes como del estudio e interés por diversos autores y corrientes. De esta manera podríamos destacar algunas de ellas seguidamente:

3.1. Estética asiática

Sus estancias en Hong Kong entre 1956 y 1958 por motivo de traslado familiar supusieron para un niño despierto una impregnación absoluta de formas, luces, color y sugerencias. Esta pasión orientalista se vio reforzada por posteriores viajes, como su visita a Japón con *Yes* en 1973. Así, tanto la caligrafía como los paisajes y representaciones figurativas orientales han marcado parte de su imaginario, en especial la estética del *buddhismo zen* 禅*,* que podría ser caracterizada por la

simplicidad y reverencia por la naturaleza en un afán de evitar la monumentalidad, optando por una sencillez y funcionalidad en la que la inmanencia juega su papel, empleando líneas limpias, neutralidad tonal y utilizando materiales naturales tales como bálago, piedra, madera y papel *shoji*. Esta idea se ve sublimada en los jardines de rocas japoneses *KareSanSui* 枯山水 de la escuela Rinzai **臨済宗**, compuestos por rocas, arena y musgo (Cabeza Lainez, 2019), con el preclaro ejemplo de Ryōan-ji **竜安寺** en Kyoto. «Sólo quince piedras grisáceas, de tamaños diversos, diseminadas sobre una capa de arena blanca. […] Es tal la dimensión abstracta de esta composición que hay quien se resiste a darle el nombre de jardín» (Berthier, 2007).

Esta estética *zen* que ha influido en Roger Dean puede apreciarse en su búsqueda de la integración armónica de las producciones artísticas y los diseños funcionales.

FIGURA 1. *Jardín KareSanSui del templo de Ryōan-ji, en Kyoto*

Fuente: fotografía de Gutierrez-Villarrubia, Kyoto, 2023

3.2. Surrealismo y arte de vanguardias

Según él mismo ha expresado en multitud de entrevistas concedidas a diversos medios de comunicación a lo largo de su dilatada carrera profesional, y aparecidas en prensa escrita, televisión y radio así como internet, que se han interesado por su obra bien de manera directa para conocer la fuente de productividad o bien de manera indirecta recalando

en él a través del interés suscitado por obras musicales o producción cultural o de entretenimiento de diversa naturaleza, el propio autor ha expresado su interés por la corriente *surrealista,* mencionando especialmente a Salvador Dalí y Max Ernst.

Este movimiento fue definido por Bretón en 1924 en su *Manifiesto del Surrealismo* como un «automatismo psíquico puro a través del cual nos proponemos expresar, ya sea verbalmente o por escrito, o de cualquier otro modo, el funcionamiento real del pensamiento. Dictado verdadero en ausencia de todo control ejercido por la razón, y fuera de toda preocupación estética o moral». Contiene una fortísima carga y crítica epistemológica influido por la emergencia de la psicología en el último tercio del siglo XIX y especialmente deslumbrado por el psicoanálisis freudiano en el primer tercio del siglo XX donde se busca el punto de encuentro entre racionalidad e irracionalidad, vistos a la vez como parte de un principio integrador de los elementos dialécticos presentes en la realidad. De ahí que las formas y escenas imposibles presentadas en la obra de Ernst y Dalí hayan impactado en Roger Dean cuando su obra está impregnada de un afán representativo de realidades imposibles, pero no por ello menos plausibles ya que lo representado siempre es identificable por el espectador en un afán de situar la vista en la perspectiva de lo real si bien la situación en la que se evidencia resulta en cierto modo plausible en tanto fusiona lo imaginario y lo real. De ahí que se plantee la comprensibilidad de lo irreal. La sensación no es, para el surrealismo, un fin en sí mismo sino un principio epistemológico. Todo ello está imbricado en la creación y la percepción de obras que abordan lo maravilloso, que siempre resulta bello (Passeron, 1998).

Y, ciertamente, todas estas características, con la temática y técnicas propias de Roger Dean, pueden ser contrastadas en su obra donde el atractivo principal, especialmente de su pintura paisajística, reside en plausible imposibilidad de las situaciones representadas.

3.3. Arquitectura y diseño art noveau - modernista

Roger Dean también ha realizado proyectos arquitectónicos y diseños muy destacados donde la corriente modernista parece haber ejercido su influencia. Esta tendencia surgida en la Europa decimonónica bajo

distintas nomenclaturas (*art nouveau* en francés, *arts and crafts* en inglés, *jugendstil* en alemán, *Sezessionsstil* en Austria, *Nieuwe Kunst* en neerlandés) tuvo especial incidencia en arquitectura y diseño o artes decorativas. También alcanzó relevancia en Estados Unidos de manera más acusada en el siglo XX, junto con el *art decó*. Algunos estudiosos sitúan su origen en Cataluña a partir de 1888, año de la Exposición Universal de Barcelona, y 1898, fecha de la Guerra de Cuba. Cabe destacar que se trata de un movimiento artístico eminentemente burgués e influido por la acción del mecenazgo (Tío Bellido, 2007). Evidentemente destacan aquí autores como Antoni Gaudí y su mecenas Güell en Cataluña, Victor Horta en Bélgica o William Morris en Reino Unido; pero también ha influido sobre Roger Dean la arquitectura de Frank Lloyd Wright, surgido de la *Escuela de Chicago.*

A niveles generales podría considerarse que esta corriente parte de la premisa de reaccionar contra el academicismo y el eclecticismo del siglo XIX, mostrando una posición refractaria ante los estilos artísticos del pasado para buscar las fuentes de inspiración en la naturaleza misma. De ahí que, especialmente en la arquitectura, se pretenda bien la generación de formas orgánicas (Gaudí, Horta, Morris), bien la integración de la estructura arquitectónica en el entorno natural buscando cierta fusión.

Todo ello podemos verlo también en Roger Dean, quien ha reconocido la influencia de estos destacados artistas y arquitectos en la generación de una producción siempre original y propia, fácilmente identificable con el artista.

3.4. Psicodelia

El final de los años 60 y el principio de los 70 estuvo social y culturalmente condicionado por distintas revoluciones culturales entre las que destacamos el *Mayo del 68* y el movimiento *hippie.* Ni uno ni otro han formado parte directa del autor que nos ocupa, pero ambas han sido reconocidas como precursoras de nuevas formas de generación artística, especialmente en música y cine. De esta forma, la *psicodelia,* desafortunadamente vinculada muchas veces al uso de sustancias

estupefacientes, especialmente el alucinógeno LSD, forma parte del acervo cultural de una época y una producción artísticas muy definidas.

Pretende reflejar estados alterados de conciencia, el mundo de los sueños y las alucinaciones como vía de escape de la realidad normativa por lo que los colores brillantes, la formas fluidas y la distorsión son elementos constitutivos de esta tendencia tan asociada al ámbito de la música rock y que ha producido carátulas y cartelería muy específica que, si bien ha formado parte de la producción estandarizada de Roger Dean, no deja de haber influido en él si pensamos, por ejemplo en el logotipo de la banda de rock progresivo *Yes*.

Creemos necesario tener en consideración que la psicodelia, en cierta medida, tomará como referencias artísticas y estéticas tanto el *surrealismo* como el *Art Nouveau* lo que hace de nuestro artista un hombre de su tiempo que integra una sucesión de estilos y vanguardias —en sentido etimológico, no en referencia a las corrientes artísticas así denominadas—, en sentido progresivo.

3.5. Mitos, leyendas y espiritualidad

Esta cultura acumulativa que pone su mirada más allá de Occidente para generar nuevos imaginarios universales a través de las artes plásticas en relación directa con la música no parte de la nada. Comprender las formas estéticas que han influido en él forma parte del lenguaje empleado para expresarse. De esta manera los mitos y leyendas de Oriente y Occidente han influido en Roger Dean a la hora de generar su producción artística.

Igualmente, cuando mencionamos ese vínculo con la música y específicamente con el rock progresivo no debemos olvidar que estamos ante la experimentación de nuevos lenguajes musicales unidos a la poesía que implica la letra de las piezas musicales. Toda esta conjunción artística explora otras formas de entender el espíritu humano. Muchas veces se ha pretendido interpretar —y con razón— como parte de la cultura *New Age* no tanto por lo que vulgarmente se ha entendido y vendido como tal cuanto por ese eclecticismo en el mundo de los valores espirituales.

Debemos aclarar que no afirmamos con esto que Roger Dean ni las bandas de rock progresivo para las que ha trabajado formen parte de la corriente *New Age* pero, efectivamente, tienen cierta entidad precursora en cuanto a la exploración ecléctica de otros valores espirituales que trascienden el elenco comprehensivo occidental, si bien se han convertido en abanderados de manifestaciones artísticas del occidente del último tercio del siglo XX y primer tercio del siglo XXI pues, cuando escribimos estas páginas la mayoría de estos artistas (Roger Dean y los músicos de rock progresivo) siguen en activo.

3.6. Fantasía y ciencia-ficción

La fantasía y la ciencia-ficción son dos géneros destacados del siglo XX, sobre todo en el mundo anglosajón,

Si hay un nombre clave en la literatura fantástica, es el de J.R.R. Tolkien. En 1937 publicaba *The Hobbit,* seguido en 1954 por *The Lord of the Rings.* La famosa trilogía fue un éxito entre los *hippies* de los sesenta, así como fuente de inspiración de grupos de rock y rock progresivo.

En los 60 y 70 apareció una nueva corriente que enfatizaba la especulación con las ciencias sociales, psicológicas y ecológicas, en oposición a las ciencias físicas: la *New Wave*. Estas nuevas visiones coinciden con el primer periodo y consolidación tanto del rock progresivo como el arte de Roger Dean. Se asocia la eclosión de esta corriente con el nombramiento de Michael Moorcock como director de la revista *New Worlds* en 1964. Moorcock, conocido por sagas de fantasía como *Elric of Melniboné*, era crítico tanto con la separación maniquea del bien y del mal de la fantasía precedente como con el predominio de las ciencias puras en la ciencia-ficción. La publicación se convirtió entonces en un escaparate para toda aquella literatura de género que encajaba en esa definición.

Dentro de la ola se reivindicaron precedentes de autores que trataron temas sociales y ecológicos, como H.G. Wells en su *The War of the Worlds,* de 1898); el escritor beat William S. Burroughs; la poética de Ray Bradbury en *The Martian Chronicles* (1950) o el inusual planteamiento de un planeta inteligente conformado por un océano que se

comunica mediante enormes formaciones efímeras de agua llamada simetríadas y asimetríadas en *Solaris* del polaco Stanislaw Lem.

Podemos citar, entre los autores británicos adscritos o asociados a esta ola, a Brian Aldiss, destacado por sus novelas *Hothouse* (1962), sobre una Tierra futura afectada por un efecto invernadero, cubierta por gigantescos bosques donde ser humano ha involucionado y es uno más en un ecosistema de especies de gran tamaño; o la saga de *Helliconia* (1982-1985), que versa sobre un planeta habitable con una órbita de 2.500 años terrestres alrededor de una estrella binaria.

Otro de los más reconocidos es J.G. Ballard, que se inició en los 60 y 70 con una serie de novelas sobre desastres naturales: *The Wind from Nowhere* (1961), sobre un viento que sopla en todo el planeta siempre al oeste, y se hace más fuerte en el ecuador; *The Drowned World* (1962), sobre un futuro en que la Tierra adquiere un clima tropical de constantes lluvias e inundaciones; *The Burning World* (1964), donde se plantea una sequía mundial debido que la capa de vertidos sobre los océanos impide su evaporación (en esta novela, los desérticos paisajes surreales resultantes reflejan también la psicología del protagonista) y *The Crystal World* (1966), sobre un fenómeno apocalíptico en la jungla de Camerún que cristaliza todo lo que toca, conformando oníricos paisajes cristalinos.

La naturaleza, la ecología y las ciencias sociales también se dan cita en obras como *The Embedding* (1975), de Ian Watson, donde se pretende estudiar un lenguaje incrustado usado por una tribu amazónica, que resulta estar amenazada por la construcción de una presa, para poder contactar con seres extraterrestres.

Como podemos ver, sin duda los temas de la *New Wave* se reflejan conceptualmente tanto en la música de grupos como *Yes* como en la obra pictórica de Roger Dean, que representa paisajes de fantasía o ciencia-ficción con sugestivas formas naturales, con una conciencia ecológica y onírica con un planteamiento muy similar a los autores y obras citados. No sólo en sus portadas de discos, pues el propio Roger Dean ha ilustrado las cubiertas de ediciones distintas novelas de fantasía y ciencia-ficción, como *The View Over Atlantis* (John Michell, edición de

1972), *The Puppet Masters* (Robert Heinlein, edición de 1973), *Gold the Man* (Joseph Green, edición 1973), *the War of the Worlds* (H. G. Wells, edición 1986), *The Hour of the Thin Ox* (Colin Greenland, edición de 1987), *Other Voices* (Colin Greenland, edición de 1988). Como él mismo expresa al ser entrevistado:

> La ciencia ficción tiene la desgracia de tener un marco de existencia de lo más insatisfactorio: se la considera kitsch literaria. Creo que debería ser la corriente principal de la literatura porque todos los libros que se han vuelto importantes a lo largo de las generaciones de la civilización han sido libros sobre ideas. Superficialmente, la ciencia ficción parecería ofrecer el mayor margen para el contenido de ideas, pero la promesa no se cumple. Las buenas ideas y la buena escritura rara vez coinciden. Con demasiada frecuencia, el medio se utiliza únicamente para entretenimiento y su potencial más allá de esto debería ser obvio para todos. No me refiero sólo en el sentido de tecnología fantástica. El potencial para anticipar la evolución humana está ahí y tal vez los medios para lograrla y definitivamente los medios para lograr una evolución social. (Sacks, 1976).

4. ESTILO ARTÍSTICO

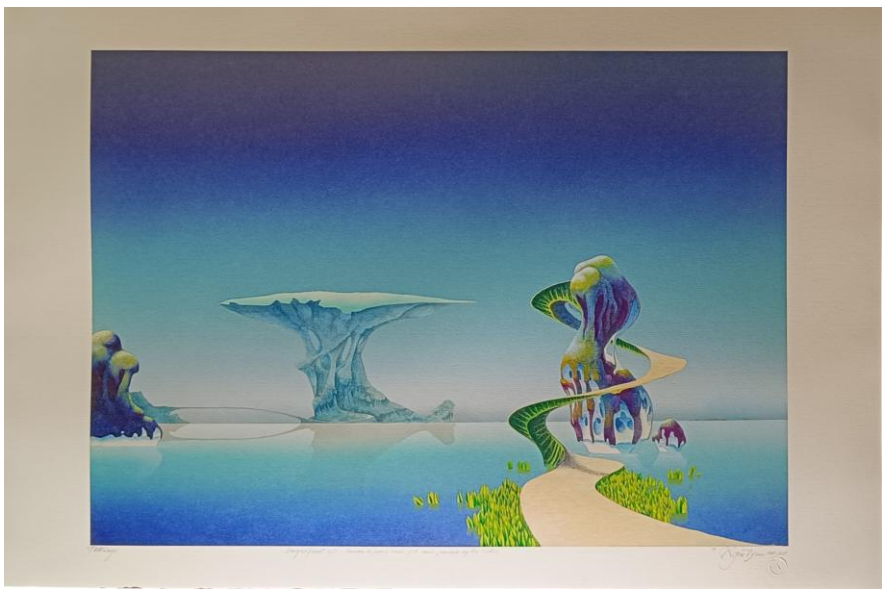
En este apartado no pretendemos clasificar el estilo de este artista polifacético en el sentido de encuadrarlo bajo una determinada denominación que pudiera designar genéricamente lo que él hace. De hecho, resulta difícil tal encuadre si lo juzgamos bajo el prisma poliédrico de las distintas corrientes que han influido en nuestro autor sin que pueda adscribirse su producción a ninguna de ellas y estando, a la vez, todas ellas presentes en su obra. Por eso lo que realmente nos interesa es describir las características específicas que siempre están presentes en su obra de tal forma que cualquiera de sus producciones pueda responder al patrón general que rige su arte.

Desde el punto de vista pictórico Roger Dean se ha caracterizado, fundamentalmente, por ser un paisajista de mundos imaginarios pero posibles. En sus cuadros, muchos de ellos notables portadas de discos, recrean paisajes fantásticos, en los que destacan islas flotantes en el aire, frondosa vegetación surrealista e imaginaria (no representa especies concretas) y abundante agua generalmente en grandes lagos e interminables cascadas, prefiriendo situaciones de serenidad, pero de emanación continua, como una especie de homenaje a la vida.

En numerosas ocasiones aparecen animales individuales e identificables en sus paisajes, reforzando la vitalidad de sus representaciones y, más adelante, por necesidades de ajustar su obra a la demanda de sus colaboradores, ha introducido un bestiario quimérico, especialmente en aquellas pinturas en las que ha querido hacer guiños al mundo oriental como es el caso de las portadas de discos realizadas para el grupo Asia que tenían el encargo expreso de distanciarse del marcado estilo de las portadas de *Yes*[1].

Como ya se ha mencionado, se trata de paisajes figurativos, enigmáticos y muy atractivos. Generalmente inspiran un ambiente de paz y armonía porque el artista evita representaciones violentas o conflictivas a la vez que transmite al espectador una tremenda curiosidad por adentrarse en los mundos oníricos en los que hace posible lo que, partiendo de la realidad, la razón y la experiencia nos dicen que es imposible.

FIGURA 2. *Roger Dean: Pathways (1973/2018)*



Fuente: fotografía de Gutierrez-Villarrubia, Lisboa, 2024

[1] Como explicaremos más adelante, la imbricación de Roger Dean con un estilo musical concreto se refuerza con el hecho de que Yes y Asia son bandas relacionadas en cuanto a la participación y formación de diversos músicos en ambas bandas.

Pero esos mundos son plausibles gracias al recurso de las formas orgánicas, expresión que fue utilizada por el arquitecto estadounidense Louis Sullivan (1866-1924) para destacar que sus proyectos siguen las leyes de los organismos naturales, apartándose de toda metodología abstracta y academicista y procurando una manera de trabajar que ofrezca como resultado el hecho de que «la forma sigue a la función». Sullivan, perteneciente a la Escuela de Chicago, había sido influido por las ideas de la Escuela Francesa y de Viollet-le-Duc, restaurador de Notre Dame y Carcassonne, y pionero del *Art Noveau*; que también sería referencia de arquitectos europeos como Victor Horta, Otto Wagner, Joseph Maria Olbrich o Antoni Gaudí, del que destacamos su Parc *Güell* (1926).

Será continuador de la Escuela de Chicago el arquitecto Frank Lloyd Wright, quien se formó en el estudio de Adler & Sullivan, y que es autor de edificios tan relevantes como la *Fallingwater* o Casa de la Cascada (1935), que, aunque con un diseño de planos ortogonales, se enclava en un paisaje natural excepcional. Lloyd Wright acuñó el término de «arquitectura orgánica», sobre el cual han trabajado otros arquitectos como Alvar Aalto en obras como la *Maison Louis Carré* (1959). Amigo de Lloyd Wright, destaca también la arquitectura expresionista de Eric Mendelsohn, cuya Torre Einstein (1924), tiene mucho en común con la obra de Dean.

Durante su periodo como estudiante en la escuela de arte de Canterbury, Roger Dean desarrolló su oposición al Movimiento Moderno y la Bauhaus y su asociación mecanicista que se traducía en una arquitectura de cajas. Encontrándose con la famosa frase de Louis Sullivan (1866-1924) como defensa de esa arquitectura, Roger Dean cuestionaba «¿qué función?», propugnando una arquitectura orgánica y de escala humana.

Como puede comprobarse, estas ideas también se gestaban coetáneamente en el panorama de arquitectura de los 60 y 70, con ejemplos como el grupo *Archigram*, que planteaba diseños irrealizables futuristas y efímeros; o el Movimiento Metabolista japonés, con edificios de autores como Kenzo Tange o Kisho Kurokawa que siguen la idea de un crecimiento orgánico biológico y por tanto inmanente (Koolhas y Obrist, 2011).

En este sentido las construcciones paisajísticas de Roger Dean y, por supuesto, sus proyectos arquitectónicos y el diseño de interiores responden claramente a esta noción de organicidad que estamos mencionando.

El paisaje onírico es posiblemente el elemento más característico de Roger Dean y el que entraña una plasmación de todos aquellos elementos que han influido en la formación de su estilo. Esos paisajes generan mundos en sí mismos en la medida en que no se trata de la representación de un encuadre concreto de un espacio real sino de la construcción de toda una situación que genera una nueva realidad. Como se ha mencionado, nadie parte *ex nihilo* y en Dean combinan las formas apreciadas a lo largo de su experiencia vital en los viajes como elementos procedentes del legado cultural adquirido a través de fuentes literarias y artísticas fusionando fantasía y naturaleza en un mismo escenario que invita a la participación del espectador y evoca ensoñaciones especialmente acusadas cuando la contemplación está acompañada de la música para la que se ha hecho la portada.

La escenografía representada suele ser muy abierta con amplios horizontes y en sus paisajes pretendidamente naturales hay sugerencias arquitectónicas implícitas que evocan puentes, torres y edificaciones integradas o emanadas de la naturaleza, todo ello acompañado de gran dinamismo si bien, hay que insistir, ese dinamismo implica una suavidad y continuidad que alejan todo vértigo o violencia. De esta manera podría afirmarse que se diluyen los límites entre lo natural y lo artificial entre lo emanado y lo construido formando un *continuum* integral. Sus composiciones, en su mayor parte cuentan con cierta simetría, son equilibradas y dinámicas.

En cuanto a la técnica pictórica es importante para la consecución del estilo y, si bien ha experimentado con una diversidad de metodologías —como casi todo artista—, buscando aquella que mejor se adapta a sus intenciones e imprime un estilo inconfundible. Por ello su obra es en su mayor parte pintura de caballete con finalidad seriada y, ha optado principalmente por utilizar pinturas acrílicas sobre soportes rígidos como paneles de cartón prensado o paneles de madera sobre los cuales se logra incrementar la nitidez y el detalle. Pero también de es destacable el recurso a técnicas mixtas abordado la combinación de acuarelas, tintas

y el uso del aerógrafo que suaviza las transiciones de color y genera atmósferas envolventes, abordando los retoques a través del pincel con lo que ha logrado terminaciones definidas y brillantes.

La predilección por la pintura acrílica está relacionada con la versatilidad, rápido secado y amplia gama cromática, facilitando la superposición de capas para la creación de contrastes y degradados tan característicos de este artista.

Suele partir de bocetos preliminares en cuadernos en los que pinta a lápiz para experimentar con la composición y jugar con los diseños a través de las formas orgánicas y los elementos arquitectónicos.

Para la terminación suele emplear barnices protectores que protegen la obra y realzan la saturación del color.

En cuanto al uso del color suele recurrir a cromatismos saturados de gran pureza, colores tímbricos y muy brillantes, si bien hace un uso magistral de la transición. La luz es fundamental en la pintura de Roger Dean. Evidentemente un autor con una producción tan vasta ha abordado todas las posibilidades, sin embargo, especialmente para las portadas de Yes y pinturas relacionadas o derivadas de las mismas ha optado primordialmente por los colores fríos: azules, verdes, blancos…

En lo referente a la producción arquitectónica de Roger Dean también es orgánica —siguiendo a Sullivan y Wright y procura la perfecta integración entre la construcción y el paisaje, creando la posibilidad de edificar de manera sostenible con el empleo de materiales naturales y técnicas no agresivas con el medio ambiente. Es reacio a las líneas rectas y a las formas geométricas convencionales, la suya no es una arquitectura de aristas. Muy al contrario, muestra preferencia por los diseños fluidos y evocadores que evoquen elementos naturales geográficos o biológicos: montañas, cuevas, vegetación… De ahí el desarrollo de la idea de generar "casas vivas" y ecológicas, lo más integradas que sea posible en el paisaje y construidas, al menos parcialmente, a modo de caverna o bajo la tierra, buscando de manera muy innovadora, cubrimientos vegetales con lo que mejora la eficiencia energética y reduce el impacto visual.

En su creación arquitectónica, como en la pintura, están presentes la ficción y la fantasía en la medida en que, la búsqueda de esa integración con el entorno visual frecuentemente genera formas poco convencionales a través del uso de puentes colgantes y cúpulas, construcciones que evocan hongos.

Influida por las escenas fantásticas y orgánicas de las portadas realizadas para el grupo de rock progresivo Yes, realizó *The Home for Life*, teniendo en mente a los fans de la banda para la erección de esta edificación. En su espacio de Facebook dice Roger Dean sobre la misma:

> Antes y Después: *Home for Life*
>
> Hace varias décadas, diseñé una casa que tenía como objetivo contrarrestar la brutal y opresiva monotonía de gran parte de la arquitectura moderna.
>
> Quería algo que fuera ecológico, económico y fácil de construir, además de generar tranquilidad y seguridad en sus ocupantes.
>
> Se construyó un modelo de la casa que fue exhibido en la *International Ideal Home Exhibition* a principios de la década de 1980.
>
> Hasta hace un par de años, el modelo había sido seriamente descuidado y expuesto a los elementos. Pero finalmente llegó el momento de comenzar su restauración.
>
> Las fotos del "antes" son de hace algunas décadas, cuando el modelo estaba en su mejor estado, y las fotos del "después" muestran cómo lucía justo antes de que comenzáramos la restauración.
>
> Estaré publicando contenido sobre el proceso de restauración para que puedan ver todo el desarrollo. ¡Sigan atentos y no duden en dejar sus preguntas en los comentarios!

En lo relativo al diseño Roger Dean también ha destacado por estar a la vanguardia de las tendencias. Así, por ejemplo, la aparición de la *retreat pod,* una silla futurista con forma de huevo diseñada en colaboración con su hermano Martin en la película *La naranja mecánica* de Stanley Kubrick supuso también un hito de innovación en el diseño, no agotándose en este singular objeto si bien, la publicidad obtenida por el momento estelar en que aparece en la película sitúa este diseño entre los más célebres del siglo XX.

FIGURA 3. *Roger Dean: Home for Life (1981-actualidad)*

Fuente: Roger´s Dean official page, Facebook

Finalmente cabe reseñar su participación en diseños destinados a videojuegos como el original logo de *Tetris* y ha contribuido en la saga *Shadow of the Beast* así como el logo de *Psygnosis*.

5. ¿QUÉ ES ESO DEL «ROCK PROGRESIVO»?

La historia del rock se extiende ya por tres cuartos de siglo. Desde mediados del siglo XX cabe hablar de un estilo musical popular y acorde a los nuevos tiempos, evolucionado del jazz y del blues, que busca nuevas formas expresivas dirigidas a un público de masas y asentada sobre la industria discográfica. No nos detendremos aquí a explicar qué es el rock, porque no es el objeto de nuestro estudio. Pero consideramos necesario perfilar una de sus variantes, el rock progresivo (*progressive rock*) dada la imbricación del arte de Roger Dean con esta variante musical específica.

Para algunos estudiosos, el rock progresivo tiene sus raíces en la psicodelia de los años 60 así como en la influencia de la música clásica, sin dejar de considerar el *folk* y otras formas de música popular. A juicio de Glenn Harris, en un artículo titulado *Myths and Legends painting by*

Roger Dean en el blog de la web del pintor bajo el epígrafe *¿Qué es el rock progresivo?*, dicho autor sitúa el origen del término en las notas del primer disco de Caravan en 1968, aunque las raíces estilísticas sean anteriores. ¿Cómo definir o delimitar este estilo musical? Realmente existen estudiosos que han abordado el asunto desde una perspectiva académica y/o investigadora generando una bibliografía esencial para abordar este tema. Así, por ejemplo, Edward Macan lo define como:

> Un estilo que buscaba expandir los límites del rock tanto desde una base estilística (a través del uso de formatos estructurales más largos y complejos) como desde una base conceptual (a través del tratamiento de temas épicos), principalmente mediante la apropiación de elementos asociados con la música clásica (1997, p. 26).

Se trata pues de una forma de rock más evolucionada y compleja que aparece ya a mediados de los años 60 y tiene su apogeo a mediados de los años 70. Inicialmente, según los grupos y los matices musicales que caracterizó su música, la expresión no fue muy utilizada, ya que se prefirió denominar a cada banda según unas características específicas de un momento de su productividad. Así expresiones como *rock psicodélico, rock sinfónico, folk-rock* y otras denominaciones, se emplearon para intentar designar lo que hacían un abanico prácticamente inclasificable de músicos que habían superado los límites canónicos del rock convencional y comercial. Ahora bien, ¿qué tenían en común?

Lo primero a tener en consideración es que las composiciones musicales eran complejas y establecían paralelismos rock —nunca han abandonado esta base musical— con las composiciones de música clásica. No a modo imitativo, aunque hay muchos guiños, sino de manera progresiva. Ya no se trata de componer canciones de 3 minutos para ser oídas en las emisoras de radio comerciales, sino que se compondrán auténticas y complejas suites de larga duración y prodigiosidad instrumental y vocal, con progresiones armónicas y compases distintos al 4/4 o polirrítmicos, acompañada de letras con temáticas evocadoras que huyen de cualquier temática prosaica. Seguidamente, aunque esto no determine si una banda hace o no rock progresivo, la conceptualidad es una constante inherente, aunque no necesaria. Esa característica se traduce, entre otras, en la producción de *concept albums,* discos que

siguen en toda su ejecución un patrón conceptual musical y temático, acompañado de portadas evocadoras o reforzadoras del concepto inicial. En tercer lugar, cuentan con una profusa instrumentación tanto electrónica como acústica. Uno de los elementos característicos de este estilo reside en el virtuosismo musical que puede asumir sonidos "futuristas", clásicos o tradicionales en una solución de continuidad que no presenta rupturas. En cuarto lugar, este estilo musical se desarrolla fundamentalmente en la cultura anglosajona. No quiere decir que no haya ejemplos en todos los países europeos, pero la conjunción y síntesis de este estilo es eminentemente inglesa. Como ejemplos de este estilo destacan grupos británicos tan variopintos como *Asia, Camel, Electric Light Orchestra; Emerson, Lake and Palmer; Genesis, Jethro Tull*, *King Crimson*, *Mike Oldfield, Pink Floyd, Uriah Heep*, *Supertramp, The Alan Parsons Project* o *Yes*, pero también de otros países como *Popol Vuh* o *Tangerine Dream* (Alemania), *Premiata Forneria Marconi* o *Goblin* (Italia), *Gong* (Francia), *Aphrodite's Child* (Grecia), *Rush* (Canadá), *Triana, Goma, Cai* o *Imán* (España), *Vox Dei* o *Serú Girán* (Argentina), *Los Jaivas* (Chile), etc., siendo todos ellos tan diferentes, pero teniendo a la vez tantos aspectos en común.

6. LA IMBRICACIÓN DE ROGER DEAN CON EL ROCK PROGRESIVO

El tema que nos ocupa fundamentalmente en este capítulo no es otro que mostrar la relación para unos simbiótica para otros holística de la pintura de Roger Dean con el rock progresivo y es que, como ya se ha apuntado anteriormente, si por algo ha sido mundialmente reconocido nuestro artista es por ser el creador de las más míticas portadas del grupo *Yes*.

Ya había trabajado previamente en la creación de portadas de discos como el inicial de la banda *Osibisa* que llamaría la atención de *Yes*. Inmediatamente comenzó una larga y fructífera relación que comenzó en 1971 con la portada del álbum *Fragile* y aún perdura. De hecho, podemos afirmar sin miedo a equivocarnos que el arte visual de Roger Dean ha contribuido decisivamente a definir la identidad de *Yes*, si bien

no ha realizado las portadas de todos sus álbumes, aunque son de él los más emblemáticos. *Close to the Edge* (1972), *Tales from Topographic Oceans* (1973), *Drama* (1980), o las grabaciones en directo de la actual formación como *Topographic Drama-Live Across America* (2017) y *Yes 50 Live* (2019), entre otras muchas producciones.

FIGURA 4. *Roger Dean: Portada del disco Fragile para Yes (1971)*

Actualmente Roger Dean suele acompañar las giras de Yes exponiendo y promocionando su producción artística lo que corrobora la relación identitaria del pintor con los músicos.

7. CONCLUSIONES

FIGURA 5. *Roger Dean*

Fuente: Future Publishing/Will Ireland

La colaboración pictórica de un artista tan singularizado como Roger Dean en la elaboración de portadas de discos de rock progresivo no puede ser entendida como casual o fruto de meros intereses comerciales. Las características específicas de este estilo musical encaja perfectamente con el universo de sugerencias visuales que presenta Dean en su obra lo que nos lleva a entender que, aunque se trate de un arte seriado y de masas, la conjunción del estilo musical complejo, rico y avanzado unido a la apertura hacia mundos y paisajes imaginarios de Dean hacen de cada disco una obra de arte total que promueve el movimiento de diversos sentidos a la vez en una experiencia estética que se abre a la plenitud sin agotarla.

8. REFERENCIAS

Berthier, F. (2007). *El jardín zen*. Gustavo Gili.

Cabeza Lainez, J.M., (2019). La visión y la voz: arte, ciudad y cultura en Asia Oriental. Editorial Universidad de Córdoba.

Dean, R. (1975). Wiews, Dragon´s Dream.

Dean. R., y Foss, C. (1977). The Album Cover Album, Dragon´s Word.

Dean, R. y Lucas, D. (1984). Magnetic Storm, Dragon´s Dream.

Dean, R. y Dean, M. (1988). Album Cover Album II, Paper Tiger.

Dean, R., Dean, M., Hamilton, D. (2008). Dragon´s Dream: Roger Dean. Harper Collins.

Durozoi, G. (Dir.), (2007), Diccionario Akal de Arte del siglo XX, Akal.

Koolhaas, R. y Obrist, H.U. (2011). Project Japan. Metabolism Talks. Taschen.

Macan, E. (1997). Rocking the classics: English progressive rock and the counterculture, Oxford University Press.

Planas, J. (2015). Los sonidos del camaleón, Lenoir.

Ramirez, J. A. (Dir), (2018). Historia del Arte. El mundo contemporáneo, Alianza.

Sacks, J. (Ed.), (1976). Visions of the Future. New English Library.

Souriau, E. (Dir). (2010). Diccionario Akal de Estética, Akal.

Welch, C. (2009). Close to the Edge. The story of Yes. Omnibus Press.

REFERENCIAS WEB:

www.rogerdean.com

www.progarchives.com

www.youtube.com/@RogerDeanart

EL TIEMPO COMO ATRIBUTO CONTEMPORÁNEO EN «UNTITLED (PERFECT LOVERS)» DE FELIX GONZALEZ-TORRES

MIGUEL GUTIÉRREZ-VILLARRUBIA
Universidad de Sevilla

CELIA S. MORGADO
Universidad de Sevilla

JAVIER ÁLVAREZ PEREA
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Nuestra investigación parte de la obra *«Untitled» (Perfect Lovers)*, realizada entre 1987 y 1991 por el artista Félix González-Torres (1957-1996), que aborda el tiempo más allá de su propia interpretación acerca del amor, la coexistencia y la pérdida del ser querido.

Analizaremos la producción de González-Torres, específicamente *«Untitled» (Perfect Lovers)*, siendo esta pieza una oda al amor durante y tras la pérdida, una transmutación creativa de ese amor en arte. Esta primera reflexión universaliza lo particular, compartiendo una experiencia personal que se convierte en una emoción colectiva y además en una declaración político-social. Pero cohabita junto a otra posible interpretación que contextualiza la obra y que particulariza lo universal: el tiempo como paradigma de lo contemporáneo.

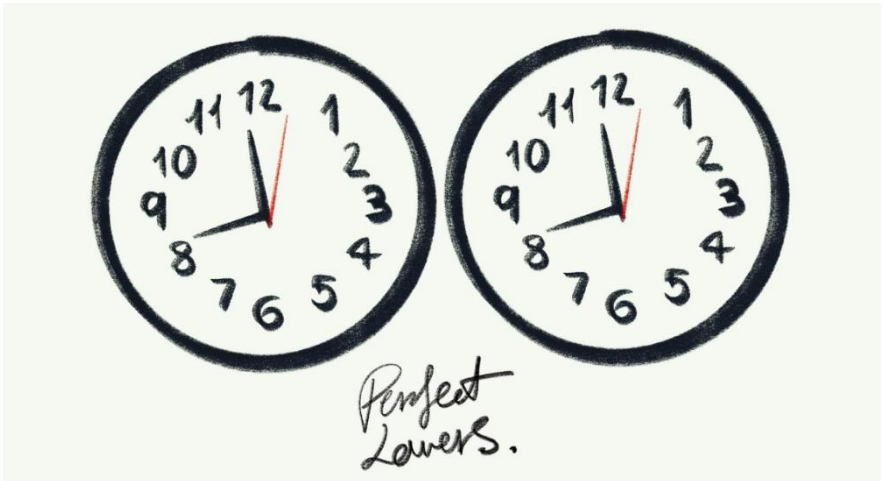
Esta contemporaneidad compagina a su vez un férreo orden del tiempo marcado por el reloj con la constatación de que el tiempo es relativo. Se simultanea la autoconciencia del tiempo contemporáneo con la consciencia del tiempo histórico, del «pasado» al que es posible asomarse. Se conocen las diferentes épocas, se tienen presentes referencias

actuales e históricas a un nivel similar de acceso con un solo clic. La distancia temporal se relativiza, se estira o se contrae.

La vital importancia de ello, como advierte Danto (1999), es que el arte contemporáneo dispone del arte del pasado para el uso que los artistas le quieran dar, extrayendo de ello su propia fuerza y su impulso, como apunta Gadamer (1991).

Aun así, González-Torres reflexiona sobre el tiempo y la memoria desde un punto mucho más poético y emocional que otras miradas contemporáneas, recurriendo al símbolo del reloj para transformar ese tiempo como concepto universal en el amor como elemento particular.

FIGURA 1. *Ilustración «Untitled» (Perfect Lovers), (after González-Torres), 2022.*



Fuente: Celia S. Morgado

2. OBJETIVOS

- Analizar la obra *«Untitled» (Perfect Lovers)* de Félix González-Torres desde el concepto del tiempo contemporáneo.
- Relacionar dicha obra con la de otros artistas contemporáneos, así como con textos teóricos que aborden el tiempo en la contemporaneidad.

3. METODOLOGÍA

Se ha estudiado la obra de Félix González-Torres, con especial incidencia en «Untitled» (Perfect Lovers), desde la óptica del tiempo en el arte contemporáneo, relacionándola con escritores como Jorge Luis Borges, Georges Perec o J. D. Salinger, así como con textos claves de teóricos del arte como Jean Baudrillard, Nicolas Bourriaud, Arthur Danto, Hans-Georg Gadamer, Néstor García Canclini, Ihab Hassan, Cristina Hidalgo Jaén, Terry Smith o Aby Warburg, y otros expertos como Claude Lévi-Strauss o Stephen Hawking.

4. EL AMOR Y LA PÉRDIDA

La forma en la que la obra *«Untitled» (Perfect Lovers)*, 1987-1991 del artista Félix González-Torres aborda el tiempo va más allá de su propia interpretación acerca del amor, la coexistencia y la pérdida del ser querido, en este caso su pareja Ross Laycock, fallecido de sida en 1991.

La obra de González-Torres, y *«Untitled (Perfect Lovers)»* en particular, es una oda al amor a través de la conciencia de la muerte y tras la pérdida, una transmutación creativa de ese amor en arte. Ese amor transmutado no pierde en absoluto la intensidad o vigencia del amor entre dos personas cuando estaban vivas. Esa metamorfosis en arte tampoco es necesaria para la justificación de ese amor, es simplemente una forma de expresarlo y compartirlo empáticamente con el espectador. En este primer sentido podemos recordar un fragmento de *El guardián entre el centeno*:

> No sé por qué hay que dejar de querer a una persona sólo porque se ha muerto. Sobre todo, si era cien veces mejor que los que siguen viviendo (Salinger, 1997, p.184).

En realidad, existen dos versiones de la pieza: una fechada entre 1987 y 1990, hecha por triplicado además de una prueba de artista, consistente en dos relojes tangentes con un marco negro; y otra pieza única realizada en 1991, en el que el marco de muestra en blanco. Mientras la primera versión fue realizada mientras Laycock sufría la enfermedad, la segunda coincide con su fallecimiento.

Relacionar el tiempo y la pérdida es un tema sumamente contemporáneo. Si recordamos el final de una de las novelas más relevantes del siglo XX, que juega sobre el tiempo, los recuerdos y usa una narración no lineal, *La Vie moi d'emploi*, del francés Georges Perec, descubrimos que todo aquel armazón construido a base de puzles, saltos de caballo, *non sequitur, mise en abyme* y otros juegos literarios sucede en un mismo instante:

> Es el veintitrés de junio de mil novecientos setenta y cinco y va a dar las ocho de la tarde. Sentado delante de su puzzle, Bartlebooth acaba de morir. Sobre el paño negro de la mesa, en algún punto del cielo crepuscular del puzzle cuatrocientos treinta y nueve, el hueco negro de la única pieza no colocada aún dibuja la figura casi perfecta de una X. Pero la pieza que tiene el muerto entre los dedos tiene la forma, previsible desde hacía tiempo en su ironía misma, de una W (Perec, 2010, p.572).

Todo ese mecanismo literario dispuesto por Perec (2010), tan lógico y mecánico, donde el tiempo narrativo es un instante en un edificio parisino, termina cobrando una fuerza emotiva plena cuando se nos revela que es el instante preciso donde Bartlebooth, que descubrimos entonces que es el protagonista, fallece.

González-Torres también recurre al tiempo como expresión de la pérdida de un ser querido a través del símbolo del reloj. Como amor, podríamos aventurar que los dos relojes lo simbolizan independientemente de su sincronía: cuando marchan asincrónicos el amor no se pierde, el vínculo no desaparece, simplemente se altera. No están en el mismo tiempo, pero el amor es siempre presente. El símbolo de infinito que forman los dos relojes juntos es declaración suficiente.

«Untitled» (Perfect Lovers) se puede explicar a través de otra obra precedente de González-Torres, *«Lovers»* (1988) una carta dirigida a Ross Laycock, en la que un boceto con dos relojes tangentes y sincrónicos viene acompañado por el siguiente texto:

> No tengas miedo de los relojes, son nuestro tiempo, el tiempo ha sido muy generoso con nosotros. Imprimimos en el tiempo el dulce sabor de la victoria. Vencimos el destino al reunirnos en un momento determinado en un espacio determinado. Somos producto del tiempo, por eso devolvemos el crédito a quien corresponde: el tiempo. Estamos sincronizados, ahora para siempre. Te amo.[2]

[2] Don't be afraid of the clocks, they are our time, the time has been so generous to us. We imprinted time with the sweet taste of victory. We conquered fate by meeting at a certain time in

Este símbolo del infinito aparece también en *«Untitled» (Double Portrait)* (1991), donde dos círculos tangentes aparecen en cada hoja de una pila de afiches que el espectador puede llevarse, o en *«Untitled» (Orpheus)* (1991), que dispone de dos espejos en paralelo, y no opuestos, reflejando hacia la misma dirección.

> El número "dos" es omnipresente, pero no se trata nunca de una oposición binaria. Por ejemplo, dos relojes que marcan la misma hora (Untitled-Perfect Lovers, 1991) […]: la unidad de la estética de Gonzalez-Torres es lo doble. El sentimiento de soledad no está nunca representado por el "1", sino por la ausencia del "2". […] La pareja de Gonzalez-Torres se caracteriza, en cambio, por ser una unidad doble y calma, como una elipsis (Bourriaud, 2008, pp.61-62).

No solo *«Untitled» (Perfect Lovers)* parte de esa expresión, gran parte de la obra de González-Torres aborda ese amor tras la pérdida, como *«Untitled»* (1991):

> Un proyecto fotográfico en el que el artista coloca la imagen en blanco y negro de una cama vacía en diferentes vallas publicitarias de diversas calles de Manhattan. La cama representada guarda aún la huella reciente de la presencia humana, latente en las sábanas arrugadas y las marcas de las cabezas en las dos almohadas que aparecen, ambas, apuntando en la misma dirección (Hidalgo Jaén, 2017, p.648).

También en las series de caramelos como *«Untitled» (Lover Boys)* (1991), *«Untitled» (Portrait of Ross in L.A.)* (1991) o *«Untitled (Placebo)»* (1991). estas series de los caramelos vienen en diferentes formas: diferentes caramelos, diferentes colores de celofán, diferentes instalaciones y diferentes pesos ideales. La premisa que los une es la participación del espectador, quien está animado a coger caramelos, este acto nos lleva a la eventual eliminación de la forma física del trabajo. la posibilidad del espectador (también en sus pilas de papel) de llevarse parte de la obra, de compartirla, asegura su desaparición programada.

Estos caramelos representan a Ross Laycock, a veces coincidiendo con el peso de su cuerpo al momento de morir (como las 175 libras de *Portrait of Ross in L.A.*), y su desaparición llega a simbolizar la de la propia persona, pero transformándose en una manera dulce de compartir la

---

a certain space. We are a product of the time, therefore we give back credit were it is due: time. We are synchronized, now forever. I love you.

experiencia. Además, la idea de tocar el cuerpo de alguien contagiado de V.I.H e incluso de saborearlo, supone establecer una transgresión.

Ese acto de compartir la obra, de hacerla desaparecer, respondería a la cuestión lanzada por Jorge Luis Borges en su ensayo *Nueva refutación del tiempo:*

> Si el tiempo es un proceso mental ¿cómo pueden compartirlo millares de hombres, o aun dos hombres distintos? (Borges, 2013, p.367).

Pero la sincronía de ambos relojes, además del símbolo poético emocional, conlleva un mensaje político. La naturaleza idéntica de los dos relojes se puede percibir como homosexual. En palabras de González-Torres, que se refieren a la visita de un exsenador republicano a una de sus exposiciones:

> Pensé que le iba a resultar muy difícil explicar a su electorado lo pornográficos y homoeróticos que son dos relojes uno al lado del otro. Vino allí buscando pollas y culos. No hubo nada de eso. Ahora intentas ver homoerotismo en esa pieza (Takano Chambers-Letson, 2009, p.573).[3]

Esta primera reflexión universaliza lo particular, compartiendo una experiencia personal que se transmuta en una emoción colectiva y además en una declaración político-social. Pero cohabita junto a otra posible interpretación que contextualiza la obra y que particulariza lo universal: el tiempo como paradigma de lo contemporáneo.

5. LA CONTEMPORANEIDAD DEL TIEMPO

Nunca el arte había resultado tan consciente de sí mismo, de su presente y sobre todo de su pasado. Y no el pasado más inmediato, es decir, la escuela, academia o estilo al que haya que confrontar y suceder; sino de todo el pasado.

Esta consciencia de su propio pasado hace que el arte contemporáneo pretenda vivir fuera de su tiempo. El tiempo, en el arte, parece que ha

[3] I thought he's going to have a really hard time explaining to his constituency how pornographic and how homoerotic two clocks side-by-side are. He came there looking for dicks and asses. There was nothing like that. Now you try to see homoerotism in that piece.

dejado de existir. El Renacimiento se concibe igual de cercano, cultural y conceptualmente hablando, que el arte urbano.

> Por primera vez, somos capaces de concebir tiempos multidimensionales, aunque vivamos solamente uno, irreversible. A la operatividad de este tiempo subyace la complejidad misma del resto de los tiempos que podemos llegar a intuir (Rodríguez Cunill, 2006, p.176).

Esta contemporaneidad nos hace ser conscientes de que la temporalidad ha cambiado con respecto al pasado. La distancia con nuestro pasado nos resulta más corta, la linealidad del tiempo se rompe, el presente se extiende o se contrae, la capacidad de entender o aprehender las manifestaciones del arte histórico e incluso de contextualizarlas dentro de nuestra actualidad hace que relativicemos y deconstruyamos los esquemas secuenciales del tiempo.

La relativamente reciente (desde el siglo XIX) preocupación por el pasado, por el arte histórico y por el patrimonio, se fundamenta en esta idea: somos conscientes de la existencia de ese pasado, de ese patrimonio, y pretendemos preservarlo, pretendemos que exista y sea por tanto coetáneo a nosotros. Si intervenimos en él, la praxis exige que evidenciemos lo incorporado, no crear un falso histórico.

Esto, que parece antitético al hecho de jugar y apropiarse del arte (como veremos más adelante), es precisamente un cambio de paradigma: por primera vez no queremos imponernos sobre lo anterior, por primera vez no queremos desfigurar el pasado.

En nuestra contemporaneidad se supera la idea de un tiempo lineal y sucesivo (la noción, eurocéntrica, en el arte de que el clasicismo precede al románico, luego aparece el gótico, el renacimiento, el barroco, etc.). El afán contemporáneo no es imponerse a la corriente precedente, ni pretender cambiar el pasado mediante un nuevo discurso.

> Si nos mantenemos dentro de los marcos más ortodoxos de la historia del arte, en cuyos relatos una sucesión de "grandes escuelas" constituye el flujo fragmentado pero incesante del arte, la preocupación es entendible. En lo concerniente a las artes visuales, resulta evidente que, desde los años setenta, ninguna tendencia logró una prominencia similar (Smith, 2013, p.303).

Eso supone además que seamos conscientes de otras realidades, otras culturas, otras corrientes simultáneas:

> [...] el hecho histórico no es más dado que los otros; es el historiador, o el agente del devenir histórico, el que lo constituye por abstracción, y como si estuviese amenazado de una regresión al infinito…Una historia verdaderamente total confrontaría al historiador (que elige, corta y recorta) con el caos; una historia verdaderamente total se neutralizaría a sí misma: su producto sería igual a cero (Lévi-Strauss, 1964, pp.372-373).

La globalización, mediante la capacidad de viajar a cualquier sitio, pero sobre todo con la aparición de Internet, ha fomentado esta situación: nunca habíamos tenido acceso a la totalidad. No estamos limitados a escuchar la música, visionar las películas ni leer las novelas de nuestro tiempo y lugar. Podemos elegir cualquier estilo, cualquier tiempo, cualquier arte, cualquier cultura y cualquier realidad.

> […] en el mundo moderno, que perdió la creencia en el tiempo lineal y de los mitos que respondían las contradicciones, que vive la historia como cambio y suma de excepciones, la ironía acompaña a la analogía. Todo intento de buscar el manantial originario, la fuente de las correspondencias está erosionado por los cambios sin reglas fijas de la modernidad (García Canclini, 1990, pp.105-107).

Al ser plenamente conscientes del pasado, y estar disponible las manifestaciones de ese pasado presentes en nuestra actualidad, el arte lo incorpora, aprehende y asume y dialoga.

Pero todo ello pasa por el filtro contemporáneo de nuestra mirada, de nuestra comprensión. No podemos entender el medievo o el barroco en la misma clave de alguien del medievo o del barroco. Por ello Danto dice que:

> En cierto sentido lo que define al arte contemporáneo es que se dispone del arte del pasado para el uso que los artistas le quieran dar. (Danto, 1999, p.27).

Es decir, ese pasado no está ahí para comprenderlo, para contextualizarlo, sino más bien lo contrario: para apropiárselo, para experimentarlo, para revisarlo bajo un prisma contemporáneo. He aquí la resolución de la paradoja a la que nos referíamos antes: el arte del pasado no se modifica en lo formal, sino en lo conceptual. No intervenimos, por lo general, en el objeto, sino en su comprensión.

> Porque la historia es un palimpsesto y la cultura es permeable al tiempo pasado, al tiempo presente y al tiempo futuro (Hassan, 1987, p.88).[4]

Pero la presencia del concepto de tiempo en lo contemporáneo aún va más allá: por primera vez somos plenamente conscientes del tiempo histórico, del «pasado».

Conocemos las diferentes épocas, tenemos presentes referencias actuales e históricas a un nivel similar de acceso con un solo clic. La distancia temporal se relativiza, se estira o se contrae. Como apunta Gadamer:

> Partiremos primero del principio básico de que, al pensar sobre esta cuestión, tenemos que abarcar tanto el gran arte del pasado y de la tradición como el arte moderno, pues éste no sólo no se contrapone a aquel, sino que ha extraído de él sus propias fuerzas y su impulso (Gadamer, 1991, p.19).

En la contemporaneidad suceden manifestaciones preocupadas por el tiempo y la memoria como un tema universal. El *Atlas Mnemosyne* de Aby Warburg (2010) o el *Atlas/Constelaciones* de Walter Benjamin (2010) son algunos de los cientos de ejemplos que interrelacionan lo multidisciplinar y multifocal de las artes, las manifestaciones, la historia y el tiempo en sí. Gadamer expresa, incluso nombrando a la musa griega de la memoria:

> Nuestra vida cotidiana es un caminar constante por la simultaneidad de pasado y futuro. Poder ir así, con ese horizonte de futuro abierto y de pasado irrepetible, constituye la esencia de lo que llamamos "espíritu". Mnemosine, la musa de la memoria, la musa de la apropiación por el recuerdo, que es quien dispone aquí, es a la vez musa de la libertad espiritual. La memoria y el recuerdo, que recibe en sí el arte del pasado y la tradición de nuestro arte, expresan la misma actividad del espíritu que el atrevimiento de los nuevos experimentos con inauditas formas deformes (Gadamer, 1991, pp.19-20).

Aunque el escritor culmen de lo contemporáneo, Jorge Luis Borges, expresa:

> [...]reflexioné que todas las cosas le suceden a uno precisamente, precisamente ahora. Siglos de siglos y sólo en el presente ocurren los hechos (Borges, 2004, p.102).

[4] For history is a palimpsest, and culture is permeable to time past, time present and time future.

6. EL SÍMBOLO DEL RELOJ

El reloj se ha convertido en uno de los instrumentos de la contemporaneidad. Más allá del mecanismo perturbador de la Edad Moderna, el reloj ha resultado ser un objeto diario que marca y ordena un tiempo antes irregular y dependiente de la luz solar. Ya no se trabaja con el sol, el nuevo astro es el tiempo del reloj, ya sea de manecillas, digital o el que tenemos incorporado a nuestros ordenadores y teléfonos móviles. En palabras de Baudrillard:

> La cronometría es angustiosa cuando nos sujeta a las tareas sociales, pero es tranquilizadora cuando se cuantifica el tiempo y lo corta como un objeto que se consume. […] El reloj es un corazón metálico que nos tranquiliza respecto de nuestro propio corazón (Baudrillard, 1969, pp. 23-24).

Por lo que, para Baudrillard, el reloj es una manera de domar el tiempo, de hacerlo conmensurable, de apropiarlo. Pero, aun así, su movimiento mecánico es símbolo de la práctica, lo social e incluso la muerte:

> Por una parte, nos informa acerca del tiempo objetivo: pero la exactitud cronométrica es la dimensión misma de las constricciones prácticas, de la exterioridad social y de la muerte. Pero, al mismo tiempo que nos somete a una temporalidad irreductible, el reloj de pulsera, en calidad de objeto, nos ayuda a apropiarnos del tiempo (Baudrillard, 1969, pp. 107.108).

Y, sin embargo, como hemos visto, la contemporaneidad es el momento en el que constatamos que el tiempo es relativo. Aún sin entender del todo las teorías físicas sobre relatividad, cuántica, supercuerdas, la cultura popular asume esa relativización del tiempo:

> Tanto Aristóteles como Newton creían en el tiempo absoluto. Es decir, ambos pensaban que se podía afirmar inequívocamente la posibilidad de medir el intervalo de tiempo entre dos sucesos sin ambigüedad, y que dicho intervalo sería el mismo para todos los que lo midieran, con tal que usaran un buen reloj. El tiempo estaba totalmente separado y era independiente del espacio […] Sin embargo, hemos tenido que cambiar nuestras ideas acerca del espacio y el tiempo (Hawking, 1993, p.37).

Pero eso no es todo: aunque ya heredamos de la Edad Moderna la idea de globalidad, es en la contemporaneidad cuando vivimos diariamente la idea de un tiempo distinto según la zona geográfica en la que nos encontremos. Somos plenamente conscientes (por trabajo, por las noticias, por mantenernos online) de que alguien en Australia vive en otra

hora, a pesar de que también está en el «presente». ¿Representarían dos relojes asincrónicos una relación a distancia en la obra de González-Torres? ¿O una en la que los amantes están en momentos distintos? La muerte, quizás, sea cuando uno de los relojes se pare.

También debemos mencionar el sentido horario que corresponde al movimiento solar en el hemisferio norte, por lo que este medidor del tiempo en su versión de manecillas es una manifestación silente de la imposición eurocéntrica. Esa imposición que González-Torres no quiere eliminar, sino infectar como un virus, por lo que consciente o inconscientemente se apropia de ella desde su posición de inmigrante latino.

En ese presente que mira al pasado es donde sucede el amor desde la pérdida de González-Torres. El trauma emocional que hace ser conscientes del tiempo y su medición: el tiempo perdido, el tiempo sin la persona amada, el tiempo en solitario, el tiempo cohabitado. González-Torres reflexiona sobre el tiempo y la memoria desde un punto mucho más poético y emocional que los anteriores ejemplos. Recurre al símbolo del tiempo y el reloj no para discernir ningún concepto sublime y universal, sino para transformar ese tiempo como concepto universal en el amor como elemento particular.

Esos dos relojes sincrónicos y paralelos, sin enfrentarse, pasan de ser dos mecanismos exactos y calculadores para simbolizar una emoción tan potente como el amor.

«Untitled» (Perfect Lovers), 1987-1991 nos hace ser conscientes del tiempo. Nos obliga a pensar en la temporalidad de la vida y en el acecho de la muerte. Y lo hace a través de un instrumento que podríamos considerar contemporáneo, aunque se haya creado en la Edad Moderna. Si lo comparamos con las *Postrimerías* de la tradición católica en representaciones barrocas como la de Juan de Valdés Leal (1622-1690), que se valen de calaveras, monedas, relojes de arena o balanzas para representar los estados de la muerte y los conceptos de *vanitas* y *memento mori*, González-Torres recurre a un símbolo nuevo que es evolución del de arena: el reloj de manecillas, para constatar la muerte y a la vez demostrar el amor que pervive. Además del trasfondo social y político relativo a la homosexualidad, el sida o la migración, el logro de esta obra radica

también en convertir un objeto contemporáneo fagocitado por el capitalismo, que nos obliga a trabajar, que nos recuerda que el tiempo es un recurso que siempre vamos perdiendo, que nos hace ser conscientes de nuestra temporalidad y futilidad, en un objeto que representa el amor, el amor más allá del tiempo, de la muerte y de la coexistencia.

7. CONCLUSIONES

Podemos constatar, a través de diversos artistas y teóricos, que la reformulación del tiempo es un tema que forma parte de las inquietudes del arte contemporáneo.

Advertimos que la obra *«Untitled» (Perfect Lovers)* de Félix González-Torres se adscribe a dicha inquietud contemporánea sobre el tiempo.

Asimismo, esta obra propone una lectura única de ese tiempo, reformulando el símbolo del reloj bajo una mirada poliédrica que incluye la temporalidad de la muerte, la concienciación sociopolítica y la ternura poética del amor.

8. REFERENCIAS

Baudrillard, J. (1969). *El sistema de los objetos.* Siglo XXI

Benjamin, W. (2010). *Atlas/Constelaciones.* Círculo de Bellas Artes

Borges, J.L. (2004). *Ficciones.* Alianza

Borges, J.L. (2013). *Inquisiciones. Otras inquisiciones.* Alianza

Bourriaud, N. (2008). Copresencia y Disponibilidad: la herencia teórica de Félix González-Torres. En *Estética relacional* (pp. 59-77). Adriana Hidalgo

Danto, A. (1999). *Después del fin del arte.* Paidós

Gadamer, H.G. (1991). *La actualidad de lo bello.* Paidós

García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad.* Grijalbo

Hassan, I. (1987). *Towards a Concept of Postmodernism, in the Postmodern Turn*. Ohio State University Press

Hawking, S. (1993). *Historia del tiempo: del Big Bang a los agujeros negros*. Crítica

Hidalgo Jaén, C. (2017). La cama como vehículo de desnudez hacia la pasión y la muerte». En A. Castán y C. Lomba (Eds.). *Eros y Thánatos. Reflexiones sobre el gusto* III, 647-656.Institución Fernando el Católico

Lévi-Strauss, C. (1964). *El pensamiento salvaje*. Fondo de Cultura.

Perec, G. (2010). *La vida instrucciones de uso.* Anagrama

Rodríguez Cunill, I. (2006). *Cuerpo y comunicación: hacia una teoría del iconismo.* Universidad de Sevilla

Salinger, J.D. (1997). *El guardián entre el centeno.* Alianza

Smith, T. (2013). *¿Qué es el arte contemporáneo?* Siglo XXI

Takano Chambers-Letson, J. (2009). Contracting Justice: The Viral Strategy of Felix Gonzalez-Torres. En *Criticism,* vol.1, 559-587. Wayne State University Press

Warburg, A. (2010). *Atlas Mnemosyne.* Akal

ABSTRACCIÓN Y RUPTURA: NUEVAS FORMAS DE PINTURA EN LA COREA DEL SUR DE POSGUERRA

BÁRBARA SARMENTERA VÁZQUEZ
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La aparición del arte abstracto en Corea del Sur a finales de la década de 1950 marcó un hito en la historia cultural y artística del país, especialmente en el contexto de posguerra. Este movimiento no solo ofreció a los artistas un medio de expresión para recuperar el orgullo nacional tras los devastadores efectos de la guerra de Corea, sino que también se convirtió en un reflejo de las complejas interacciones entre las influencias occidentales y la tradición artística local. Aunque la abstracción encontraba sus raíces en movimientos occidentales como el Expresionismo Abstracto, los artistas surcoreanos lograron reinterpretarla desde una perspectiva propia, adaptándola a su contexto histórico y sociopolítico.

El desarrollo de la abstracción en Corea del Sur no puede entenderse sin considerar los profundos cambios que transformaron al país durante la primera mitad del siglo XX. El periodo de ocupación japonesa (1910-1945) y las décadas posteriores influyeron significativamente en la formación de los primeros artistas abstractos, muchos de los cuales habían estudiado en Japón, donde absorbieron las corrientes modernistas occidentales filtradas por las instituciones niponas. Sin embargo, lejos de adoptar estas influencias de manera pasiva, los creadores coreanos las resignificaron, dando lugar a un lenguaje visual que oscilaba entre la ruptura y la continuidad con la tradición.

La abstracción en Corea del Sur no se limitó a la adopción de estilos externos, sino un proceso de reconstrucción cultural que evidenció el deseo de los artistas por establecer una identidad moderna, a la vez que

profundamente enraizada en su patrimonio. Este movimiento surgió en un entorno marcado por restricciones políticas, escasez de recursos y un acceso limitado a las corrientes artísticas internacionales, lo que obligó a los creadores a experimentar con medios y técnicas que reflejaran tanto sus aspiraciones personales como las tensiones colectivas de una sociedad en transformación.

En este contexto, el arte abstracto se convirtió en una plataforma para explorar nuevas formas de representación y significado, permitiendo a los artistas surcoreanos responder a los desafíos de su tiempo mientras contribuían al discurso global del arte moderno. Su obra no solo reflejó las complejidades de la historia reciente, sino que también marcó un punto de inflexión en la construcción de una narrativa artística nacional que alcanzó reconocimiento y relevancia internacional a través de la abstracción.

Partiendo de esta base, el presente artículo tiene como objetivo examinar el desarrollo del arte abstracto en Corea del Sur durante el periodo de posguerra, analizando cómo los artistas emplearon este movimiento para redefinir su identidad cultural y posicionarse en la escena artística internacional. Se investigarán las interacciones entre las influencias occidentales, particularmente el Expresionismo Abstracto, y las tradiciones artísticas coreanas, así como su contribución al surgimiento de un lenguaje abstracto distintivo. Del mismo modo, se analizará el papel crucial de las instituciones, las políticas culturales y los contextos sociopolíticos en la consolidación de este movimiento artístico.

2. EL IMPACTO DE LA OCUPACIÓN JAPONESA Y LA GUERRA DE COREA EN EL ARTE SURCOREANO

Durante el período del Imperio Coreano (1897-1910)[5], el panorama artístico en Corea comenzó a distanciarse paulatinamente de su arraigada tradición de *sinización*, al tiempo que enfrentaba las nuevas in-fluencias provenientes de Occidente (Kim, Y. N., 2005). La presencia de culturas

[5] El emperador Gojong (고종, 1852-1919) proclamó el Imperio de Corea en noviembre de 1897, estableciendo un período de monarquía absoluta. Durante esta etapa, el gobierno impulsó esfuerzos significativos para modernizar el país, un proceso que se extendió hasta la abolición del trono bajo el emperador Sunjong (순종, 1874-1926) el 29 de agosto de 1910.

antiguas profundamente enraizadas en la península hizo que el concepto de modernidad occidental emergiera como un desafío tangible en la vida cotidiana de la sociedad coreana, un fenómeno que se intensificó durante la Era Colonial (1910-1950)[6]. En este contexto, las religiones y productos occidentales que ingresaron al país a principios del siglo XX fueron utilizados estratégicamente por el Imperio del Japón como justificación para su ocupación, argumentando la modernización del país. Este proceso vinculó la modernidad con la occidentalización y la *japonización*, forzando al pueblo coreano a de-finir su identidad en un espacio intermedio entre la tradición y la modernidad, así como frente a una noción de *coreanidad* influenciada directamente por las políticas coloniales japonesas (Park, C., 2020). Esta noción emergente de identidad coreana, en constante confrontación con el occidentalismo, la modernización y las imposiciones coloniales, permeó de forma inevitable las expresiones artísticas. La incorporación de materiales y técnicas pictóricas occidentales desencadenó una búsqueda por redefinir una identidad hasta entonces subordinada, marcando el inicio de transformaciones que, tras la guerra, dieron lugar a nuevas corrientes artísticas y reformulaciones conceptuales profundas.

2.1. La sombra del imperio: El arte y la cultura bajo la ocupación

La política colonial japonesa estuvo fundamentada en su ambición de consolidar el dominio sobre los países de Asia-Pacífico bajo la ideología de una Gran Asia Oriental. Japón adoptó elementos del occidentalismo, promoviendo la idea de que su modelo de modernidad era superior al de las naciones que buscaba colonizar. En este contexto, buscaba posicionarse como el líder natural de la llamada Esfera de Co-prosperidad de la Gran Asia Oriental, alineándose con los principios imperialistas occidentales. A través de esta técnica política, Japón obligó a la

[6] Los planes de ocupación japonesa se iniciaron en mayo de 1910, cuando Terauchi Masatake, entonces ministro de Guerra de Japón y futuro primer Gobernador General de Corea bajo la administración colonial japonesa, recibió la instrucción de consolidar el control sobre la península. En ese momento, Corea ya operaba como un protectorado japonés debido a tratados establecidos previamente. Finalmente, el 22 de agosto de 1910, Japón formalizó su dominio sobre Corea mediante el Tratado de Anexión Japón-Corea, firmado por el primer ministro coreano Wanyong Ye y Terauchi Masatake.

población coreana a creer en la imposibilidad de modernizarse por sí sola, aspecto que generó una fuerte influencia en el pensamiento intelectual de la época (Kim, Y. N., 2005).

Aunque el proceso de modernización en Corea bajo un paradigma occidental era ineludible, este se desarrolló de manera particular. Muchos intelectuales coreanos viajaron a Japón para completar su formación, accediendo a influencias occidentales a través de textos y métodos educativos japoneses, los cuales adaptaban y reinterpretaban según su propia perspectiva. Este enfoque contribuyó a la rápida difusión de los patrones de pensamiento japonés entre los académicos y artistas coreanos. Sin embargo, el objetivo principal de Japón no era promover la educación cultural entre los coreanos, quienes constituían apenas un tercio del alumnado (Yi, K. B., 1990), sino proporcionar condiciones óptimas para la formación de sus propios ciudadanos.

Durante el período colonial, Corea no contó con instituciones profesionales de arte, a diferencia de Japón, donde destacaba la Escuela de Bellas Artes de Tokio. En esta institución, durante la década de 1910, se formaron la mayoría de los artistas coreanos que posteriormente se dedicarían a estilos artísticos occidentales (Kim, Y. N., 2005). Estos artistas, al estudiar en Japón, no solo encontraron mayores oportunidades formativas y un entorno irónicamente menos discriminatorio, sino que también accedieron a plataformas para exponer sus obras en el extranjero, lo que fomentó comparaciones estilísticas que, de manera inconsciente, contribuyeron a fortalecer su identidad coreana (Yi, K. B., 1990). No obstante, la mayoría de los artistas coreanos carecían de los recursos necesarios para viajar al extranjero y formarse, por lo que, hasta su clausura en 1920, la *Gyeongseon School of Calligraphy and Painting (Gyeongseong Seohwa Misul-won)*[7], fundada en 1911 con el apoyo de la antigua familia imperial coreana, se convirtió en el principal centro gratuito de educación superior en bellas artes para aquellos

[7] La fundación de la Gyeongseon School of Calligraphy and Painting (경성 서화 미술원), que más tarde adoptaría el nombre de Goryeo Art Institute - Goryeo Misulhoe (고려 미술회), marcó la primera ocasión en que el término misul - 미술 (literalmente "arte visual") se empleó oficialmente en Corea. Este hecho reflejaba la incorporación y aceptación de los enfoques artísticos emergentes en el país.

estudiantes interesados (Horlyck, 2017, pp. 58-60). Sin embargo, esta institución ofrecía opciones limitadas en cuanto a las nuevas artes de estilo occidental. En consecuencia, muchos estudiantes coreanos optaron por acudir a pequeños talleres de artistas, en su mayoría japoneses residentes en Corea, quienes ya habían tenido contacto previo con las escuelas europeas.

Ante el potencial avance artístico de Corea derivado de las tendencias culturales importadas y una emergente escena artística, el gobierno colonial japonés implementó políticas culturales y estéticas específicas. En 1922, se inauguró la Exposición de Arte de Joseon, donde se promovieron oficialmente pinturas paisajísticas que evitaban representar las realidades sociales cotidianas de los coreanos. Esto dio lugar a conceptos como *hyangtosaek*[8] o *joseonsaek*[9], que aludían a colores locales suavizados con influencias japonesas (Kim, Y. N., 2000). Asimismo, lo que antes se denominaba *Seohwa*[10], un tipo de pintura caligráfica basada en tinta pasó a ser reconocido oficialmente como *Dongyang-bwa*[11] o pintura de estilo oriental, marcando un cambio conceptual significativo en el arte tradicional coreano.

Aunque la exposición estaba destinada exclusivamente a los residen-tes coreanos, los primeros premios eran frecuentemente otorgados a artistas japoneses, lo que generó descontento entre los nativos. Esto motivó la formación de pequeños grupos de resistencia que utilizaron el arte como herramienta para expresar su oposición a la ocupación colonial. Entre estos colectivos, algunos artistas comunistas y anticolonialistas adoptaron posturas vanguardistas, enfrentándose directamente a las políticas japonesas. No obstante, este activismo artístico fue reprimido en distintos frentes, por un lado, mediante encarcelamientos, censura estricta y vigilancia intensiva por parte del régimen colonial, lo que limitó severamente la representación de realidades sociales en las obras artísticas (Park, K. W., 2012); y por otro lado la obligatoriedad de alinearse

[8] Hyangtosaek es la romanización de 향토색, cuya traducción literal es “color local”

[9] Joseonsaek, en hangul 조선색, se traduce literalmente como “color de Joseon”

[10] Seohwa significa literalmente “caligrafía” y en el alfabeto coreano se escribe 서화

[11] Dongyang-bwa en hangul se escribe 동양봐, y su traducción literal “mirada oriental”

con las convenciones artísticas y estéticas japonesas en caso de querer participar en la exposición, lo que también contribuyó a la disminución de las actividades nacionalistas dentro del campo artístico coreano (Roe, 2001, p. 62).

A pesar de estas restricciones, el arte moderno coreano comenzó a experimentar una evolución significativa. Un evento clave en este contexto fue el *Movimiento Primero de Marzo* de 1919[12], una protesta nacional contra el gobierno japonés que fue sofocada violentamente. Este episodio endureció las políticas culturales coloniales, aunque también generó una respuesta opuesta: el surgimiento de periódicos y revistas nacionalistas, como *Dong-a Ilbo* y *Choson Ilbo* (Kim, 2005). Estas publicaciones, lideradas por coreanos, abordaron por primera vez el arte desde una perspectiva periodística, con el propósito de educar al público sobre el arte como una disciplina profesional distinta de la artesanía tradicional.

A partir de ese momento, la pintura en Corea se desarrolló en tres vertientes principales: el estilo oriental, el occidental y el de vanguardia. El estilo oriental se distinguió por su enfoque caligráfico, el cual, influenciado por el realismo occidental, buscó distanciarse de las tradiciones chinas, al tiempo que resistía las imposiciones japonesas. Los artistas de esta corriente promovían características distintivas de la identidad coreana a través de la representación de paisajes, bodegones y naturalezas muertas como temáticas principales. Se caracteriza-ban por experimentar con múltiples perspectivas (puntos de fuga), jugando con los contrastes de luz y sombra al estilo occidental, y empleando pinceladas cortas y expresivas. Con el tiempo, abandonaron gradualmente los colores japoneses, abriendo paso a lo que terminaría siendo el monocromatismo.

Por su parte, en el estilo occidental estuvo marcado por el realismo académico, siguiendo las normas clásicas del arte europeo del Renacimiento y la Antigüedad. En esta corriente, se introdujeron por primera

[12] Conocido también como el Movimiento *Samil*, este evento tuvo lugar el 1 de marzo de 1919, cuando un grupo de 33 activistas presentó al Gobernador General de Corea la Declaración de Independencia, redactada por Choi Nam-seon. Las manifestaciones a favor de la liberación nacional se extendieron rápidamente por todo el país, lo que llevó a una respuesta violenta por parte del ejército japonés, resultando en un eleva-do número de víctimas fatales

vez en Corea elementos como el desnudo, así como técnicas del impresionismo, fovismo y expresionismo, lo que permitió una renovación em la representación de la vida cotidiana a través de la experimentación con la luz natural y composiciones más informales. El arte abstracto fue uno de los últimos estilos en llegar, pero se convirtió en un pilar esencial para el desarrollo de las tendencias más vanguardistas de las décadas posteriores.

El tercer estilo, conocido como vanguardia, comenzó a surgir de manera sutil y gradual en la década de 1930, a medida que algunos artistas se inclinaban por explorar técnicas innovadoras y experimentales. La mayoría de estos artistas habían estudiado en Tokio y presentaban sus obras en la Asociación de Artistas Libres, un espacio que acogía las propuestas más innovadoras del momento. En esta plataforma se exhibían trabajos que abarcaban desde la abstracción geométrica, todavía difícil de aceptar, hasta estilos como el impresionismo, el postimpresionismo y el fovismo, los cuales se integraban con mayor facilidad a la tradición artística local (Kim, 2005). Este movimiento alcanzaría una mayor relevancia tras la posguerra coreana.

2.2. Cicatrices de la división: El arte en el conflicto de Corea y la fragmentación nacional

Durante la época en que Corea vivía una fractura histórica entre las ideologías opuestas de Estados Unidos y la Unión Soviética, las artes plásticas no escaparon a la influencia de las disputas políticas. La pugna entre las corrientes conservadoras y progresistas se tradujo en tensiones artísticas que cuestionaban las nociones de tradición frente a modernidad, así como las conexiones entre Oriente y Occidente. En este escenario, muchos creadores que durante la ocupación japonesa habían defendido una identidad cultural nacional frente al arte impuesto por el régimen colonial, se encontraron nuevamente limitados por un entorno político que no reflejaba sus preocupaciones contemporáneas. Ante estas restricciones, muchos optaron por abandonar la capital y buscar refugio en Busan o en sus localidades de origen (Park, C., 2020), donde comenzaron a explorar, desde una nueva perspectiva, los efectos

sociales de la división ideológica entre norte y sur, ya sin un enemigo externo claramente definido.

El 8 de agosto de 1945, con la presencia todavía de las fuerzas japonesas en el territorio coreano, la Unión Soviética inició la Operación Tormenta de Agosto, invadiendo Manchuria y el norte de Corea, con el apoyo de líderes comunistas como Kim Il-Sung (1912-1994) (Kim, Y., 2015). Como respuesta, Estados Unidos ocupó el sur de la península, buscando evitar que quedara bajo control soviético. Este enfrentamiento geopolítico dio lugar a la división territorial a lo largo del paralelo 38 (DMZ). Tres años más tarde, en 1948, los soviéticos retiraron sus tropas, permitiendo a Kim Il-Sung (1912-1994) consolidar el poder en la recién establecida República Popular Democrática de Corea. En el sur, el líder del gobierno en el exilio, Syngman Rhee (1875-1965), asumió la presidencia tras la retirada estadounidense, institucionalizando la separación de la península y el liderazgo de dos regímenes autoritarios enfrentados, ambos con el objetivo de unificar Corea bajo su mandato.

El conflicto bélico tuvo un impacto devastador en la sociedad coreana y, por ende, en las actividades artísticas y las exposiciones oficiales. La escasez de recursos básicos hizo que obtener materiales tradicionales para la creación artística fuera impracticable, lo que obligó a los artistas a recurrir a alternativas poco convencionales, como el uso de papel de fumar (Park, K. W., 2012). A pesar de estas limitaciones, la producción artística no cesó por completo. En ciudades como Busan surgieron pequeños núcleos creativos que organizaron exposiciones tempo-rales y mantuvieron una producción activa. Muchas de estas iniciativas fueron impulsadas por artistas contratados para documentar visualmente la guerra, quienes, desde 1951, trabajaron bajo la supervisión del Departamento de Información y Educación del Ministerio de Defensa. Este grupo, integrado principalmente por refugiados del norte, no solo recibía los materiales necesarios para su labor, sino también alimentos y alojamiento, un apoyo que no estaba disponible para otros artistas fuera del proyecto (Roe, 2001).

A pesar de estas circunstancias, el interés por representar la guerra de manera realista en las pinturas fue limitado. Son pocas las obras de la década de 1950 que presentan un testimonio visual directo de los acontecimientos bélicos. Roe (2001) sugiere que esto podría estar relacionado

con las restricciones impuestas al realismo social en el arte moderno coreano. Durante el periodo colonial, la censura institucional había reprimido de manera severa cualquier expresión artística que pudiera interpretarse como una crítica social, incluso de forma indirecta. Este entorno impidió que el realismo se desarrollara como un movimiento predominante. Posteriormente al periodo de la ocupación japonesa, la represión se enfocó en los movimientos de izquierda, lo que resultó en encarcelamientos masivos y la disolución de colectivos artísticos.

Como resultado, los movimientos artísticos más destacados de este periodo se orientaron hacia la abstracción. Los artistas carecían de un lenguaje visual con-temporáneo capaz de expresar las vivencias de la guerra de manera explícita, dadas las limitaciones inmediatas del contexto en el que trabajaban. Además, la necesidad de procesar emocionalmente las secuelas del conflicto impulsó la creación de obras que sentarían las bases para el desarrollo de corrientes artísticas más definidas en las décadas posteriores.

3. NUEVAS PERSPECTIVAS: EL ARTE ABSTRACTO EN LA COREA DE POSGUERRA

En los años posteriores a la guerra, el arte contemporáneo surcoreano atravesó una etapa de transformación marcada por esfuerzos significativos para posicionarse en el panorama artístico internacional. Al mismo tiempo, la creciente in-fluencia de la americanización impulsó la globalización y la diversidad cultural en el sur de la península. Este contexto fomentó tensiones entre las tradiciones artísticas previas y las nuevas corrientes, ya que algunos artistas buscaban preservar el legado cultural prebélico, mientras otros abogaban por un cambio radical (Koo, 2015, p. 42). Estos debates influyeron en el resurgimiento de expresiones artísticas tradicionales como emblemas de identidad, autonomía y originalidad cultural (Chung M. J., 2000).

Asimismo, la adopción de políticas culturales y artísticas orientadas al nacionalismo durante el régimen militar contribuyó al desarrollo y promoción de movimientos centrados en una exploración formal de la abstracción (Chung Y., 2020). Este enfoque combinó la necesidad de

responder a las tendencias artísticas globales con el objetivo de asegurar una identidad cultural independiente. Además, el creciente acceso a la formación artística en el extranjero permitió a muchos surcoreanos regresar al país con perspectivas renovadas, desempeñando un papel esencial en la construcción de nuevas tradiciones artísticas adaptadas a las exigencias de un entorno cada vez más internacionalizado.

Para entender el movimiento vanguardista dentro del arte contemporáneo surcoreano, resulta esencial analizar tanto las asociaciones de nuevos artistas que se formaron en torno a exposiciones como los cambios sociopolíticos que atravesó Corea del Sur en ese período, ya que estos influyeron directamente en las dinámicas artísticas. La década de 1960 marcó un cambio generacional significativo, tanto en lo político como en lo artístico. Emergieron colectivos como la Generación 4.19[13], en contraste con la anterior Generación 6.25[14], que promovían un arte experimental influido por tendencias internacionales de la década de 1950, como el Informalismo y el Expresionismo Abstracto.

Algunos de los colectivos artísticos más relevantes de este periodo decidieron unirse en diciembre de 1967 durante la organización de una de las muestras colectivas más importantes de las décadas de 1960 y 1970: la *Union Exhibition of Young Korean Artists*[15], celebrada en el *Jungang Gongbo-Gwan* (Oficina Central de Información Pública de Seúl). Este evento se convirtió en una plataforma para que los jóvenes artistas expresaran un espíritu creativo rebelde y experimental. En esta exposición, se evidenció el contraste generacional entre la nueva ola artística y la Exposición Nacional (*Gukjeon*), que había dominado el panorama desde el fin del período colonial japonés y funcionaba como un símbolo de identidad artística coreana. A pesar de la creciente internacionalización,

[13] 4.19 o 19 de abril, hace referencia a la fecha en la que dio comienzo el movimien-to democrático que destituyó al primer presidente surcoreano Syngman Rhee (Rhee Syng-man) en el año 1960.

[14] 6.25 o 25 de junio, hace alusión a la fecha en la que dio comienzo la Guerra de Corea en 1950.

[15] También conocida como 제1회 한국청년작가연립전 en hangul.

persistía una fuerte necesidad de participar en eventos artísticos nacionales (Chung Y. S., 2020).

Además de las obras presentadas, los artistas organizaron conferencias para debatir y compartir diferentes perspectivas sobre el arte con-temporáneo que emergía en Corea del Sur. Aunque existían coincidencias en sus ideas vanguardistas, también surgían divergencias estilísticas e ideológicas. Según Chung Y. S. (2020), mientras que el grupo Origin[16], fundado en 1962, rechazaba el Informalismo y defendía la Abstracción Geométrica a través de pinturas planas tradicionales, otros colectivos como Sinjeon[17] y Zero[18] adoptaban enfoques anti-arte inspirados en el neodadaísmo, el nuevo realismo y el arte de acción.

La escena artística de las décadas de 1960 y 1970 estuvo marcada por el gobierno de Park Chung-hee (1963-1979), tercer presidente de Corea del Sur. Durante su régimen militar, la inestabilidad política alcanzó su punto álgido en 1972, cuando declaró la ley marcial y promulgó la Constitución Yushin[19], disolviendo la Asamblea Nacional y estableciendo un partido único. Estas medidas restringieron severamente la libertad de expresión mediante estrictos controles y censura ejercidos por entidades gubernamentales (Seth, 2016).

En este contexto sociopolítico, surgieron colectivos artísticos que criticaron abiertamente la represión. Entre ellos destacó The Fourth Group (제4집단), fundado el 20 de julio de 1970 (Kim, Y. J., 2018). Aunque

[16] También conocido como 오리진 en hangul.

[17] Fundado en 1963 es también conocido como The New Exhibition Group o 무동인- 無同人 en hangul

[18] Fundado en 1963 es también conocido como Mudong-in o 무동인- 無同人 en hangul

[19] La Ley Yushin (유신헌법, Yushin Heonbeop), implementada en 1972 por el régimen autoritario de Park Chung Hee en Corea del Sur, consolidó un sistema presidencialista con poderes casi absolutos, permitiendo la reelección indefinida, la suspensión de libertades democráticas y el control de los poderes legislativo y judicial. Además de justificarla como una medida para garantizar el desarrollo económico y la seguridad frente a Corea del Norte, la ley impactó profundamente en la cultura al instaurar políticas de censura que restringían expresiones artísticas críticas al régimen. Se promovió un arte nacionalista y propagandístico alineado con los ideales del gobierno, mientras se reprimían obras que abordaran temas de opresión política o desigualdad. Aunque moldeó un panorama artístico conservador, también catalizó movimientos de resistencia en círculos alternativos.

su actividad fue breve, este grupo es reconocido como una de las asociaciones más importantes en el ámbito de la vanguardia política y artística contra la opresión del régimen surcoreano. Además de realizar protestas organizadas, cuestionaron las prácticas artísticas convencionales y lideraron las críticas sociales e institucionales del momento.

En 1969, varios artistas simpatizantes del movimiento *Avant-Garde* surcoreano formaron una asociación conocida como AG (Avant-Garde) con el objetivo de contribuir al desarrollo del arte y la cultura a través de métodos experimentales. Vincularon estas innovaciones a la creciente industrialización del país y a movimientos artísticos internacionales de posguerra, como el Minimalismo y el Land Art. Sin embargo, algunos miembros consideraron que la vanguardia surcoreana era superficial y excesivamente influida por tendencias occidentales, lo que llevó a la disolución de la asociación en 1974. Pese a ello, muchos de los artistas continuaron explorando nuevas direcciones. Algunos se inclinaron por investigar formas abstractas, dando origen al movimiento Dansaekhwa, mientras que otros optaron por desarrollar nuevas técnicas figurativas que culminarían en el Hiperrealismo surcoreano (Chung Y. S., 2020).

3.1. Abstracionsmo

La irrupción de la abstracción en el arte surcoreano a finales de la década de 1950 no fue un fenómeno aislado ni exclusivo de Occidente. Aunque movimientos como el Expresionismo Abstracto habían surgido en Estados Unidos, su influencia se extendió rápidamente a otras regiones, incluyendo Corea del Sur. Tras la Guerra de Corea (1950-1953), los artistas buscaron una forma de recuperar el orgullo cultural y artístico que se había visto socavado por las condiciones históricas y los estragos del conflicto. El Arte Abstracto emergió como un medio para reavivar el espíritu progresista y experimental del arte moderno coreano, fomentando innovaciones mediante nuevos materiales y un sinfín de experimentaciones. Sin embargo, este movimiento aún carecía de parámetros definidos, lo que llevó a los artistas a intensos debates sobre los principios que deberían guiarlo (Kee, J., 2013, p.4).

La generación pionera de artistas abstractos en Corea del Sur estuvo compuesta principalmente por hombres de familias acomodadas que habían estudiado en Tokio durante la ocupación japonesa en los años 30. En su esfuerzo por establecer las bases del Arte Abstracto coreano, recurrieron a los trabajos desarrollados durante el periodo colonial, beneficiándose de las asociaciones, talleres y escuelas que se habían interesado previamente por el movimiento y sus diversas manifestaciones. Entre estas iniciativas destacaron la Sociedad *Nika-kai*[20] (Lit."Segunda división"), el primer grupo de pintores al óleo de estilo occidental, y la *Jiyū Bijutsuka Kyōkai*[21] (Lit."Asociación de Artistas Libres) (Weisenfeld, 2002).

El estallido de la guerra en 1950 interrumpió drásticamente la producción artística, reduciéndola a actividades propagandísticas organizadas por los gobiernos del Norte y del Sur. Esto provocó un alejamiento casi total de las relaciones con el arte japonés, lo que frenó el flujo de influencias occidentales en el ámbito abstracto. Tras el fin de la guerra en 1953, las universidades surcoreanas, como la Universidad Nacional de Seúl y la Universidad de Hongik, comenzaron a restablecer sus departamentos artísticos. Estas instituciones se convirtieron en la cuna de los artistas que dominarían la escena artística internacional en las décadas posteriores. Asimismo, se revitalizó el Salón de Arte, inaugurado por el gobierno japonés en 1948, que permaneció como el principal centro de arte contemporáneo hasta 1957, cuando surgieron tensiones entre las tendencias artísticas más vanguardistas y el conservadurismo predominante en la institución (Kee, J., 2013).

[20] La Nika-kai fue una asociación de arte independiente fundada en Japón en 1914 como reacción a la exposición patrocinada por el gobierno japonés Bunten. Desde Nika-kai, también organizaban exposiciones como la Nikaten, donde aceptaban presentaciones de pintura (excluyendo nihonga), escultura, diseño y fotografía. (Kozuhara, 2016)

[21] La Jiyū Bijutsu Kyōkai fue una asociación de artística japonesa fundada en 1937 con el objetivo de innovar el mundo del arte a través del arte de vanguardia en las modalidades de pintura, escultura y grabado estilo occidental. La asociación llevó a cabo una exposición anual desde su inauguración En 1964, tras una reorganiza-ción de los miembros, cambió su nombre a "Asociación de arte libre" continuan-do sus actividades hasta nuestros días. (Asociación de Arte Libre, 2021)

A pesar de la desconexión física con las corrientes externas, los artistas coreanos demostraron una capacidad notable para absorber tanto las influencias orientales como occidentales, al menos a nivel teórico. Por ejemplo, Kim Byung-ki reflexionó en el periódico de Seúl en 1960 sobre el cambio del arte occidental hacia un "irracionalismo" que consideraba una oportunidad para que Oriente ofreciera alternativas (Chung, M. J., 2016). Esta perspectiva subrayaba el papel potencial de Corea en la articulación de un enfoque artístico que equilibrara tradición y modernidad.

La voluntad de renovación no fue exclusiva de Corea del Sur; también se observó en Europa y otras regiones de Asia. Según Nam Kwan, quien exhibió su obra en la Exposición Internacional de Arte de Tokio en 1953, la abstracción adquirió un dinamismo particular en la posguerra, como parte de un esfuerzo global por redefinir el arte en términos experimentales (Kee, J., 2013). En Corea, estas exploraciones condujeron a técnicas innovadoras, como el uso de materiales no convencionales debido a las limitaciones económicas. Los artistas experimentaron con papel de periódico, arena y hormigón, creando obras caracterizadas por su textura y un sentido de lentitud en la aplicación de la pintura (Kee, J., 2013).

Sin embargo, la abstracción no se limitó a preocupaciones formales. A medida que los artistas profundizaban en este lenguaje visual, surgieron críticas sobre su desconexión con las tradiciones locales y los movimientos internacionales. Este estancamiento impulsó una revisión de las técnicas tradicionales coreanas, que se reflejaría especialmente en las obras de los años 70. Durante este periodo, se desarrolló una línea artística que combinaba automatismo, aleatoriedad y una atención meticulosa a las texturas y pinceladas. Artistas como Kwon Young-woo (1926-2013) y Park Seo-bo (1931-2023), destacaron por sus enfoques innovadores. Kwon utilizó papel *hanji*, un papel tradicional coreano que generalmente se utiliza para la caligrafía y técnicas de collage para explorar la geometría y la tradición, mientras que Park enfatizó la gestualidad de la propia escritura en su serie *Écriture*, influenciado por publicaciones de arte francés y japonés (Chung, M. J., 2016).

El grupo Wall, formado como protesta al conservadurismo artístico, jugó un papel clave en este movimiento. Aunque las influencias de artistas como Jackson Pollock (1912-1956) fueron evidentes, los

surcoreanos lograron desarrollar una abstracción distintiva, adaptada a su contexto sociopolítico y económico. La falta de acceso directo a las principales corrientes internacionales, sumada a las restricciones gubernamentales, limitó los viajes al extranjero hasta la transición democrática de los años 80. Sin embargo, esta situación también fomentó un enfoque único y resiliente, como lo ejemplifica Nam Kwan (1971), quien estudió en París y describió la limitada presencia coreana en el ámbito internacional.

La abstracción se consolidó oficialmente durante el gobierno de Park Chun-hee a partir de 1961, cuando comenzó a ser reconocida como parte esencial de la construcción de una identidad cultural nacional. Este reconocimiento marcó un punto de inflexión en el arte surcoreano, destacando la capacidad de sus artistas para reinterpretar in-fluencias globales en un marco profundamente local.

4. CONCLUSIONES

La transición hacia la abstracción en el arte surcoreano de la posguerra debe entenderse como un proceso profundamente vinculado a las dinámicas sociopolíticas y culturales que definieron este periodo histórico. A partir de la ocupación japonesa, seguida de la devastación de la Guerra de Corea, el arte se convirtió en un vehículo esencial para negociar las tensiones entre tradición y modernidad, así como para buscar nuevas formas de expresión que respondieran a la fragmentación nacional y la reconstrucción social.

En este contexto, el surgimiento del arte abstracto representó tanto una ruptura como una continuidad. Si bien rompió con las formas realistas y tradicionales asociadas a períodos anteriores, también se enraizó en elementos de la pintura oriental, integrando aspectos como el uso del papel *hanji* y técnicas caligráficas. Los artistas buscaron redefinir su identidad artística mediante la síntesis de influencias internacionales, como el expresionismo abstracto y el informalismo, con prácticas locales adaptadas a sus propias limitaciones materiales y contextuales.

Además, la abstracción se consolidó como un lenguaje plástico que reflejaba no solo el deseo de experimentación, sino también la resistencia

frente al conservadurismo institucional. Asociaciones como el grupo Wall y otros colectivos artísticos desempeñaron un papel central en la redefinición del panorama artístico nacional, mientras que las iniciativas individuales marcaron el camino hacia una mayor autonomía creativa.

En términos sociopolíticos, la promoción del arte abstracto a partir de la década de 1960 se vinculó al objetivo de proyectar una imagen nacional moderna en el extranjero, alineada con los intereses del gobierno en la era de Park Chung-hee. Sin embargo, esta adopción oficial también conllevó tensiones internas entre las aspiraciones de los artistas y las restricciones impuestas por las políticas culturales de la época.

En definitiva, el arte abstracto en la Corea del Sur de posguerra no solo funcionó como una respuesta a los traumas históricos, sino como un espacio de diálogo entre lo local y lo global, lo tradicional y lo contemporáneo. Este periodo marcó un punto de inflexión en el desarrollo del arte coreano, sentando las bases para movimientos posteriores como el Dansaekhwa, que continuarían explorando las posibilidades de la abstracción en diálogo con su contexto cultural y político.

8. REFERENCIAS

Asociación de Arte Libre (自由美術協会公式ウェブサイト). Web: http://jiyuu3.aidastudios.com/about/archive/2/ [Última consulta: 7/8/2021]

Chung, M. J. (2000). *Abstract Expressionism, Art Informel, and Modern Korean Art, 1945 – 1965*. [Tesis Doctoral, City University of New York]. Disponible en: https://bit.ly/ChungMJ

Chung, M. J. (2016). Kwon Young-Woo and Changes in the Conception of "Eastern-Style Painting. En *Dansaekhwa 1960s – 2010s: Primary Documents on Korean Abstract Painting* (239-246). Korea Arts Management Service (KAMS)

Chung, Y. S. (2020). Historicizing the Avant-Garde contexts in Post-war Korea: From experimental arts to collective groups in the 1960s and 1970s. En Y. S. Chung, S. Y. Kim, K. Chung, y K. B. *Wagner, Korean art from 1953: Collision, Innovation, Interaction* (40-71). Phaiton Press Limited

Horlyck, C. (2017). *Korean Art from the 19th Century to the Present*. Reaktion Books

Kee, J. (2013). *Contemporary Korean Art: Tansaekhwa and the urgency of method*. University of Minessota Press

Kim, Y. (2015). S*talin´s Cold War Strategy, 1945-1953*, [Tesis doctoral, University of Kansas]. Disponible en: https://bit.ly/YoungjunKim

KIM, Y. J. (2018). *The Making of the National Museum of Modern and Contemporary Art (MMCA), South Korea, 1969-2016*. [Tesis Doctoral, Leicester University]. Disponible en: https://bit.ly/KimYJ

Kim, Y. N. (2000). Yi Insong´s Local colors: Nationalism or Colonialism. En *Oriental Art*, 64 (4), 20-30

Kim, Y. N. (2005). *20th Century Korean Art*. Laurance King Publishing.

Koo, J. (2015). *Korean Monochrome Movement and Internationalization in the 1970s 1970 (1970년대 한국 단색화 운동과 국제화)*. [Tesis Doctoral, Sungshin Women´s University]

Kazuhara, E. L. (2016). *Nikakai [Society of Progressive Japanese Artists] [二科会] (1914—)*. Routledge eBooks. https://doi.org/10.4324/9781135000356-rem494-1

Nam, K. (1971). Oh you have built up the night again (아 밤을 또 세웠구나). (1971, febrero). *Mensual JoongAng*. https://bit.ly/3Whf9Qv

Park, C. (2020). Korean modern art and the conflicts of tradition and modernity. En Y. S. Chung, S. Y. Kim, K. Chung, y K. B. *Wagner. Korean art from 1953: Collision, Innovation, Interaction* (14-39). Phaiton Press Limited

Park, K. W. (2012). *Korean Art and the Avant-garde Dilemma*. [Tesis doctoral, Nottingham Trent University]. Disponible en: http://irep.ntu.ac.uk/id/eprint/98/

Roe, J. R. (2001). The Korean War and the visual arts. En P. West y Suh J.M., *Remebering the forgoten war: The korean war through literatura and art*, (55-77). Routledge

Seth, M. (2016). *A Concise History of Modern Korea: From the Late Nineteenth Century to the present*. Rowman & Littlefield.

Weinsenfeld, G. (2002). Mavo: Japanese artists and the avant-garde, 1905-1931. University of California Press

Yi, K. B. (1990). *A new history of Korea (한국사 신론)*. Iljogak

ANALYSIS OF GENERATIVE AI APPLICATIONS FOR JEWELLERY DESIGN BASED ON THE ENDEMIC FLORA OF THE SIERRA NEVADA

ANA M. MINGORANCE-PAREDES
University of Granada

FRANCISCO CABALLERO-RODRÍGUEZ
University of Granada

ANA GARCÍA-LÓPEZ
University of Granada

1. INTRODUCTION

This research focuses on the convergence between digital technologies and craft practices in jewellery design, through a comparative study of different generative artificial intelligence systems. The objective is to compare the responses of these systems, looking for the potential they could bring to the design of handmade and sustainable jewellery, inspired by the endemic flora of the Sierra Nevada (Spain).

The study deals with a selection of specific specimens of this flora that, due to the attractiveness of their structure, could be used as a model for jewellery design. It explores the configuration of variables and instructions given to Artificial Intelligence applications and how these can interpret and transform natural elements into jewellery design concepts. To this end, the use of these textual instructions was combined experimentally. In order to study the behaviour of each application, the implementation of photographs of each specimen was used. This methodology allowed us to evaluate the capabilities of generative AI applications in the creation of designs that are not only aesthetically attractive, but also functional and feasible to be realised in future phases of the project.

The central idea is that technology can add creative possibilities by providing new ways of interpreting and representing natural inspiration, suggesting that both areas can coexist in a beneficial way and understanding how the combination of technology and handicraft can generate innovative and sustainable results.

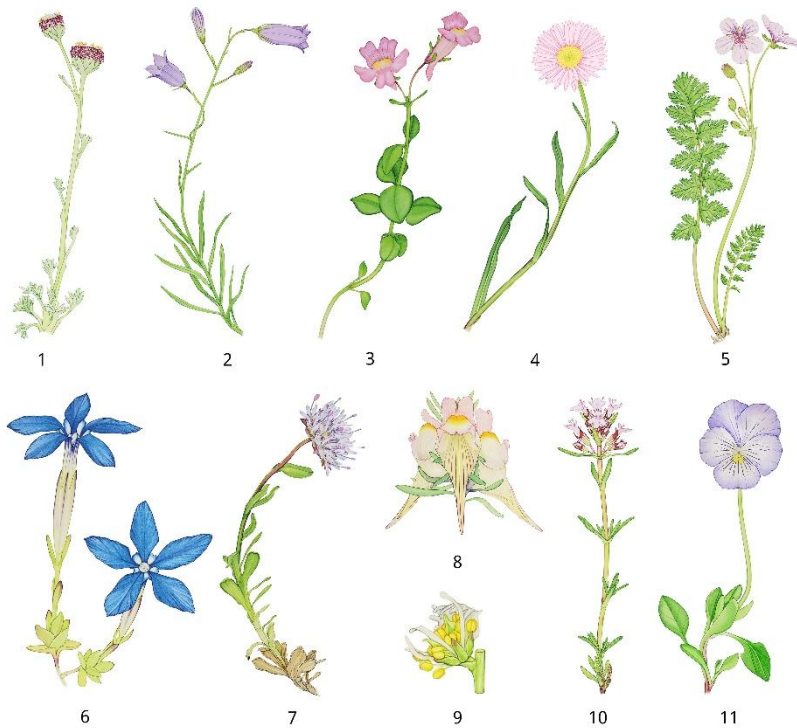
1.1. The unique flora of Sierra Nevada as a source of inspiration, conservation and protection

The floristic richness of the Sierra Nevada is an authentic natural heritage. The singular geographic, geological and climatological conditions of this mountain range in the southeast of the Iberian Peninsula have influenced plant evolution, resulting in the presence of numerous endemic species that are unique in the world (Blanca et al., 2001). Much of this flora is under threat, underlining the need to raise awareness of the vulnerability of the natural environment. As Beth Legg points out, "nature is not eternally renewable, but is finite" (Legg, 2009, p.22, [own translation]), and it is our responsibility to care for it and preserve it.

Of the 79 endemic species present in Sierra Nevada, 62 are found in alpine habitats at altitudes above 2,400 metres (Mingorance-Paredes & Lorite, 2023). From this alpine flora we will select some specimens to inspire our project. The selection is based on the aesthetic qualities of the flora, choosing those with the most suggestive structure and colour and with the best potential for our work.

We also have many colour illustrations made in the context of the research for the doctoral thesis in progress by Mingorance-Paredes, entitled *Endemic flora of Sierra Nevada. Illustrated botanical guide*. These illustrations, together with photographs of the specimens, will be the basis for their implementation and use in the generative AI that will give rise to the future prototypes generated (Fig. 1).

FIGURE 1. *Graphical illustration of the species selected for the research (Scientific name). [1] Artemisia granatensis; [2] Chaenorhinum glareosum; [3] Campanula rotundifolia subsp. willkommii; [4] Erigeron frigidus; [5] Erodium rupicola; [6] Gentiana sierrae; [7] Jasione amethystina; [8] Linaria glacialis; [9] Reseda complicata; [10] Thymus serpylloides subsp. serpylloides; [11] Viola crassiuscula*



Source: Adapted from Mingorance-Paredes, A. M. & Lorite, J., 2023

The motivations behind this research are different: on the one side, to offer strategies to promote sustainability in the jewellery sector and its procedures. On the other hand, to raise awareness on the endemic flora of Sierra Nevada, which serve as inspiration and is the core of the project. As we said at the beginning of this section, a large part of the flora of the Sierra Nevada is under threat due to climate change and human activity such as tourism and overgrazing, with the numbers of individuals of these species being increasingly reduced (Blanca et al., 2001). Art and aesthetics can create more direct links with the public to develop empathy and environmental awareness, exposing society to

ecological problems of which they were previously unaware (Albelda & Sgaramella, 2015).

1.2. The importance of digital technologies in handmade jewellery

The integration of digital technologies into jewellery design and manufacturing has significantly transformed the industry, including the handmade jewellery sector. This confluence of technological innovation and traditional techniques offers both opportunities and challenges (FasterCapital, n.d.). This analysis focuses on examining how digital technologies impact handmade jewellery from several perspectives: conservation and development of traditional methods; efficiency and precision in production; accessibility and customisation; and sustainability (Luckman & Thomas, 2019).

One of the most obvious impacts of digital technologies on craft jewellery is their ability to preserve and evolve traditional techniques (Holmes, 2024). Computer-aided design (CAD) tools allow artisans to create detailed models of their pieces before beginning the manufacturing process (Marion & Fixson, 2021).

This not only facilitates the visualisation and modification of designs but also helps to document techniques and styles that may be lost over time. The ability to accurately replicate and adjust these designs ensures that traditional methods are more accessible and can be passed on to future generations of artisans (Ssudhan, 2024; Siamptani, 2022; Wannarumon & Bohez, 2004).

In addition, the combination of traditional techniques with state-of-the art technology can result in new forms of artistic expression. Artisans can experiment with complex forms and structures that would be impossible or extremely difficult to achieve by hand (Basit, 2024). This hybridisation of the traditional and the digital enriches the field of handmade jewellery, expanding the boundaries of what is possible in terms of design and fabrication.

Digital technologies have revolutionised the efficiency and precision of jewellery production. 3D printers and computer-controlled milling machines enable the creation of rapid prototypes and precise moulds,

significantly reducing production time and cost (Wannarumon & Bohez, 2004; Fressoli & Smith, 2015; Romero, 2021). This precision not only improves the quality of the final product, but also minimises the waste of precious materials, a crucial factor in the jewellery industry (Ssudhan, 2024) and a very important matter for a sustainable production.

For artisans, these tools can free up time that would traditionally be spent on manual fabrication, allowing them to concentrate more on creativity and design. The precision and repeatability guaranteed by digital technologies ensure that each piece meets the desired quality standards, which is particularly important in final jewellery production (Nobahar, 2024; McKnight, 2017).

Another area where digital technologies have had a significant impact is in the accessibility and customisation of handcrafted jewellery. Digital design tools allow artisans and customers to collaborate in real time to create customised pieces. Customers can visualise and adjust designs before manufacturing begins, ensuring that the final product exactly meets their expectations (Caballero-Rodríguez, 2021; Holmes, 2024).

This customisation capability has opened new market opportunities for artisans. The demand for personalised jewellery has grown, and digital technology allows artisans to meet this demand efficiently. Furthermore, the accessibility of digital design tools has democratised the creation process, allowing more people to engage in the design of their own jewellery pieces (Vandenborre, 2020).

The development of specialized parametric and generative 3D modelling software has essentially introduced a new perspective focused on the uniqueness and singularity of design, moving beyond the concept of mass production. Current research on material expressiveness and generative design helps to define a new approach based on the idea of "customizable design" (Wannarumon et al., 2015; Romero, 2021). Parametric design methods can enhance smart manufacturing in the 4.0 jewellery industry by combining data with additive manufacturing technologies and creating processes that allow customers to modify 3D virtual models, visualize them, and transform them according to their preferences and criteria (Demarco et al., 2019).

As we have seen, sustainability is an increasingly important issue in the jewellery industry, and digital technologies play a crucial role in this area. The precision of digital techniques reduces residues and waste of materials, which is especially relevant when working with precious metals and gems (Romero, 2021; Ssudhan, 2024). The ability to create digital prototypes and use 3D printers to make moulds minimises the need to produce multiple physical versions, saving resources and reducing environmental impact (Wannarumon & Bohez, 2004).

In addition, digital technologies enable better tracking and management of the materials used in jewellery production. Artisans can trace the provenance of the precious metals and stones they use, ensuring that they are sourced responsibly and sustainably. This not only improves transparency in the supply chain but also allows consumers to make informed decisions about the products they buy (Ssudhan, 2024).

Examples of this can be found in projects and research such as *Exploration of 3D printing to create zero-waste sustainable fashion notions and jewelry* (Pasricha & Greeninger, 2018), aimed on biodegradable fashion products, among which zero waste principles were applied mainly in 3D printing processes. Among other results, prototypes of jewellery pieces were produced, such as necklaces, pendants, earrings and buttons to be incorporated into clothing.

Social awareness of the need for growth that reduces negative impacts on the environment has led to studies and analyses that promote the adoption of concepts of sustainability, resilience and circular economy, which can generate a favourable input for decision-making aimed at reducing waste[22] (Pasricha & Greeninger, 2018; García-López, 2021a).

Other researchers go further and seek to develop interactive, smart jewellery capable of providing advanced health care to people with chronic diseases and/or special needs. Aiming to provide them with appropriate first aid as soon as possible when they need it (Soliman, 2023).

[22] VVAA (n.d.). *Guía de recomendaciones y buenas prácticas. Producción y Consumo de Productos Artesanos Sostenibles*, published by the Institute for the Promotion of Development and Training. Retrieved on 12 June 2024 from: https://n9.cl/bfalu

Along these lines, smart jewellery has been developed, such as MoodTurner, aimed at the health and safety of people with sensory difficulties, self-care, tracking when episodes occur and analysing the severity of these episodes (Maysoon et al., 2022).

1.3. Challenges and limitations

Despite the many benefits, the integration of digital technologies in craft jewellery also presents some challenges. One of the main challenges is the initial cost of acquiring equipment and software, which can be prohibitive for some artisans. In addition, the training and skills development necessary to use these technologies effectively requires time and resources (Di Nicolantonio, et al., 2020; Romero, 2021; Martínez et al., 2012).

There is also the fear and risk that increased automation may devalue traditional skills. While technology can complement and enhance craftsmanship, it is essential to find a balance that allows artisans to maintain their identity and the authenticity of their techniques (Eglash et al., 2019; García-López, 2021b; Rossato et al., 2024).

The use of digital design and manufacturing technologies has had a profound impact on handcrafted jewellery, offering numerous benefits in terms of preservation of traditional techniques, efficiency, customisation and sustainability (Duarte et al., 2022). However, it is crucial that artisans and the industry as a whole approach these developments with a balanced perspective, ensuring that technology enriches and does not overshadow the essence of traditional craftsmanship. In doing so, they can continue to create pieces of jewellery that are not only beautiful and of high quality, but that also respect and celebrate the traditions and values that form the basis of handcrafted jewellery.

1.4. Generative Artificial Intelligence in jewellery design

The use of generative artificial intelligence in the jewellery creation process not only allows for innovation in jewellery design but also contributes to the way jewellery is conceived and produced, to optimise production processes, to improve customisation and to reduce the time needed to develop new collections (Sadow, 2022). These technologies

are revolutionizing the jewellery industry, allowing artisans and designers to combine tradition with technological innovation to create unique and exceptional pieces (McKnight, 2017; Alfaya, 2023). Thanks to generative AI, artists, designers and creators can explore new areas of creativity and discover new ideas that were previously unimaginable (Di Benedetto, 2021; Allen, 2023; Barbieri & Muzzupappa, 2024; Lyu et al., 2024).

It has also added important advantages in those processes that can be implemented and made more efficient in terms of saving time and production costs, predicting trends, generating alternative prototypes, adapting designs to manufacturing processes, choosing materials, or introducing factors that have to do with people's health, feelings or emotions (Sattele et al., 2023).

Generative AI stands out for its distinctive ability to create intricate, customised designs, often overcoming the limitations that humans can face. This is achieved through advanced algorithms, neural networks and a vast pool of training data. In jewellery design, its impact is seen more as a tool to boost creativity than a threat, as its use gives the designer the opportunity to save time exploring creative aspects by saving steps in the ideation and visualisation process that can be automated (Barbieri & Muzzupappa, 2024; Rangabashyam, 2023).

Different text-generative image-generative AI tools offer designers textual, graphical, post-processing, modelling and other functions. These tools enable interaction with traditional design methods, as well as the adoption of working methodologies adapted to the new technological framework.

2. OBJECTIVES

- Evaluate the potential of generative AI to create handcrafted and sustainable designs, investigating the efficiency and precision of digital tools in jewellery production.
- Examine the contribution of generative AI in jewellery design, assessing its impact on sustainability through resource

optimisation, the use of recycled materials, and the implementation of practices aligned with circular economy principles.

- Analyse the ability of digital technologies to preserve and evolve traditional techniques in handcrafted jewellery.
- Design and optimise prompts for creating jewellery designs, implementing them across different generative artificial intelligence models.
- Compare the responses of various generative AI systems in designing jewellery inspired by the flora of Sierra Nevada.

3. METHODOLOGY

The approach followed to carry out the research was to consider how the visual responses of different generative AI models vary when asked to create handcrafted jewellery inspired by the flora models identified and depicted in Figure 1.

The objective is therefore to analyse and compare the differences in style, detail, precision, quality and aesthetic coherence of the images generated by each AI and to assess the best options for the creation of prototypes of handcrafted jewellery pieces with the help of digital design and manufacturing technologies.

From the wide range of generative AI applications currently available, the following were selected for this purpose, based on their relevance and accessibility: Dall-E 3 [1], Prome AI [2], Fotor AI [3], Adobe Firefly AI [4], Craiyon AI [5], Ideogram AI [6], Runway AI [7], Midjourney [8] and Stable Diffusion [9].

As for the type of jewellery, ring, brooch, earrings and pendant were selected.

3.1. Experimentation, preliminary design and implementation of instructions for obtaining responses from generative AI

According to the definition proposed by Xavier Amatriain (2024), in generative AI models, a prompt is the text that users provide to direct

the model's response. It can range from simple questions to detailed descriptions or specific instructions. For optimal results, the message must be clear. Simple prompts are usually direct questions, while more complex ones may employ 'chains of reasoning', which guide the model to follow a logical process to provide the desired answer.

In the framework of the preliminary tests carried out to evaluate the effectiveness of textual prompts in the selected generative AI models, we chose to analyse some of the answers generated from the same textual description (except for the scientific name of each botanical species), and in some specific cases, in the textual request introduced in the AI, an illustration and photograph of the specimen were attached to the textual prompt. In others, the design of the prompts was implemented, also including some of the recommendations and alternatives generated by the artificial intelligence models themselves. These suggestions, which are often based on natural language processing and machine learning patterns, allowed refining the commands and improving the quality of some of the answers obtained. This methodological approach not only improved the accuracy of the results, but also demonstrated the adaptive capacity of AI systems in generating more effective instructions to achieve the objectives set out in the study (Crabtree, 2024).

Initially, the illustrations corresponding to Figure 1 were introduced. However, most artificial intelligence systems failed to correctly interpret the shapes depicted in these plates. This is probably because the AI models have been trained mainly on photographic images, which contain a greater amount of visual detail. In addition, stylised or schematic drawings tend to follow different visual conventions than real images, which can lead to difficulties in interpretation by the algorithms. As a consequence, we chose to use photographs of the flowers, obtained from online sources specialised in flora, such as Flora vascular de Andalucía, WASTE Magazine and Flora silvestre del Mediterráneo.

Although, as already mentioned, the inclusion of images can serve as an additional reference to guide the generation process, in this research, we have dispensed with the image of the specimens, the case of which may be the subject of future studies.

Therefore, to ensure as fair a comparison as possible, the same prompt was used in each AI model, introducing the variable of the scientific name of each specific plant species. The prompts have been clearly and concisely defined in order to minimise ambiguities and reflect key aspects of handcrafted jewellery, such as material, style, and concept, allowing us to obtain results that are as close as possible both in terms of resemblance to the reference botanical specimen and technical feasibility for jewellery creation.

After preliminary experimentation, the following instructions were used:

Ring: Generate a contemporary handmade jewelry ring made of gold, inspired by the Sierra Nevada flower (Plant name), simple and impressive rendering in 3D rendered model style.

Brooch: Generate a contemporary handcrafted jewelry brooch, made of gold, stunning and realistic, 3D rendered style, shape inspired by flower of the Sierra Nevada species “Plant name”.

Earrings: Generate a contemporary handcrafted jewel, earrings type, gold, Photorealistic, 3D rendering style, simple shapes, capturing the essence of the Sierra Nevada flower "Plant name".

Pendant: Generate a contemporary handcrafted jewel, pendant type, gold, photorealistic design, 3D rendered style, simple shapes, capturing the essence of the Sierra Nevada flower “Plant name”.

4. RESULTS

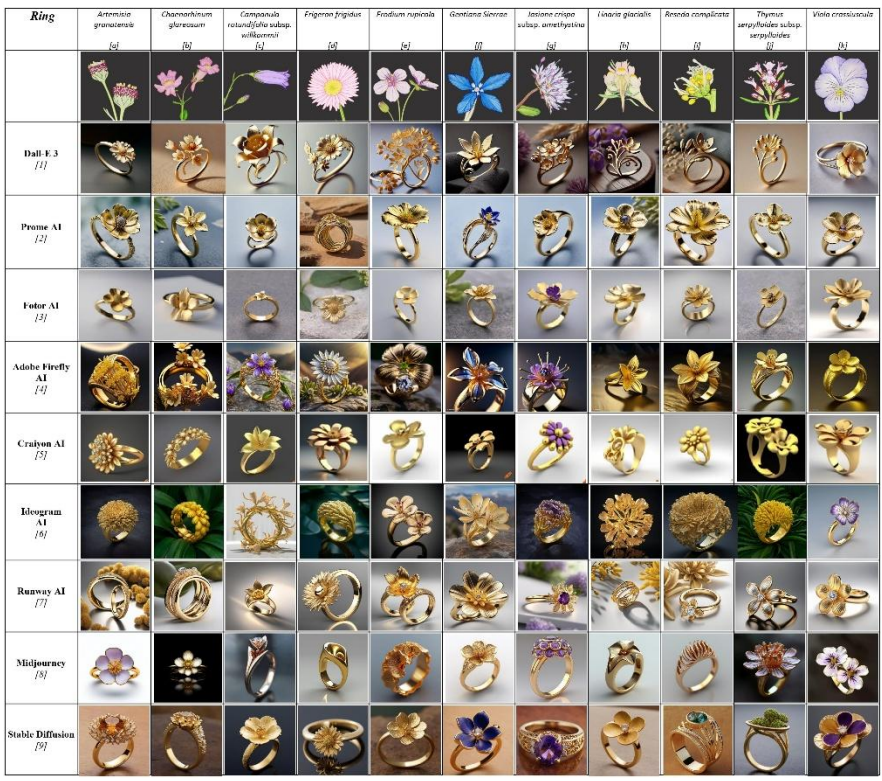
Tables 1, 2, 3 and 4 show the results obtained for each of the jewellery typologies, for each species studied and each of the AIs used. The answers obey to a first request, discarding successive iterations of the same prompt, or successive improvements of the same prompt for the optimisation of the results, which will be studied in future research.

Thus, the study focused on the initial direct responses that allowed us to analyse more quickly and clearly the immediate ability of the AI to interpret and execute the prompt without relying on additional variations or adjustments, as well as on the initial interpretation that each AI

mode makes of the prompt, which is crucial to assess how it captures at source the essence of complex concepts, such as contemporary or handcrafted, without additional user intervention.

This simplified the comparative analysis process meaning a decrease in the number of images to be evaluated and facilitated direct comparison between AI models, making for a more objective comparison. With a single response per AI, the analysis is prevented from being spread across the differences between multiple variations, allowing for a clearer comparison in terms of the creativity, accuracy and representational ability of each AI.

TABLE 1. *Table of results of rings generated for the instruction: Generates a contemporary handmade jewelry ring made of gold, inspired by the Sierra Nevada flower (Flower name), simple and impressive rendering in 3D rendered model style*



Source: own elaboration

On the other hand, the proposed methodology especially sought to emphasise creativity and originality, so the minimisation of iterations allowed to focus on the intrinsic creativity of each AI model. This helped to reveal which of them is able to immediately generate the most original jewellery designs, without relying on multiple attempts. The first result, a large number of times, best reflects the creative intuition of the AI model, especially when looking for design innovation.

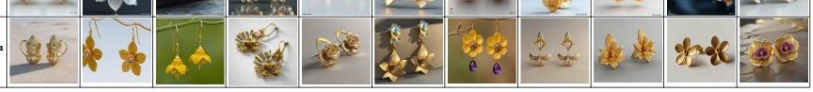
This allowed for a more accurate assessment of the consistency of the AI models, without taking into account, as noted above, the variability that could arise from subsequent iterations. The differences in the interpretation of the concepts indicated in the instruction in the first representation generated by each AI were more evident.

TABLE 2. *Table of results of brooches generated for the instruction: Generates a contemporary handcrafted jewelry brooch, made of gold, stunning and realistic, 3D rendered style, shape inspired by flowers of the Sierra Nevada species "Plant name"*

On the other hand, jewellery artisans who might be interested in exploring the creation of generative jewellery designs assisted by AI typically do not have advanced knowledge in the field and would appreciate the immediacy of responses in a single step, without further complex refinements.

In some of the AIs, where the same output response can generate 4 images, or up to 9 images in the case of Craiyon AI, those that were deemed most suitable for the study were selected, discarding those that did not meet the established criteria.

TABLE 3. *Table of results of earrings generated for the instruction: Generates a contemporary handcrafted jewel, earrings type, gold, Photorealistic, 3D rendering style, simple shapes, capturing the essence of the Sierra Nevada flower "Plant name"*

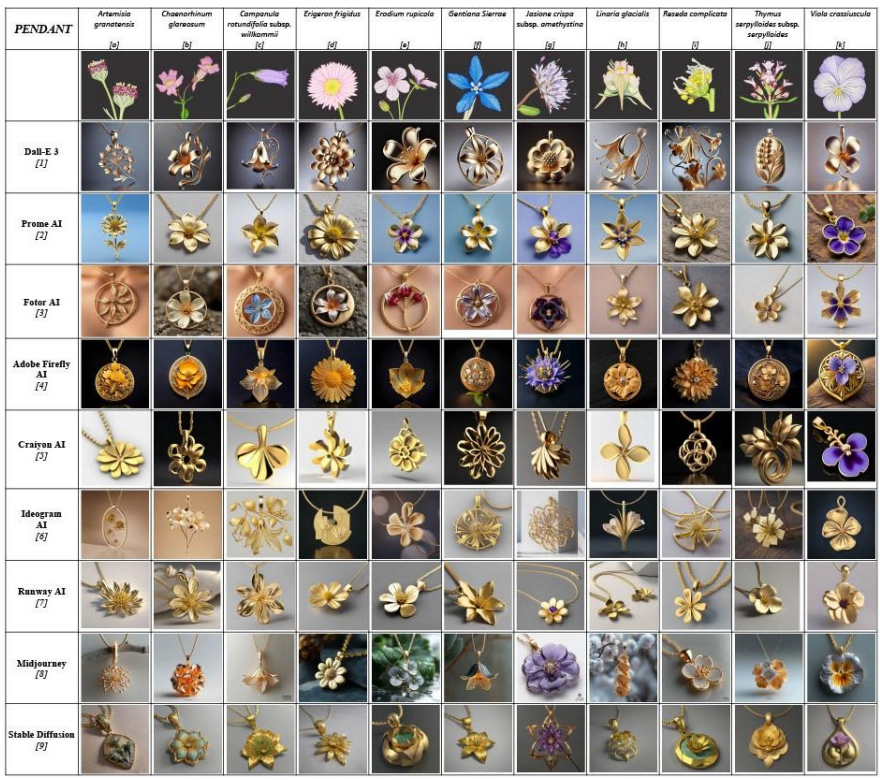
EARRINGS	*Artemisia granatensis* [a]	*Chaenorhinum glareosum* [b]	*Campanula rotundifolia subsp. willkommii* [c]	*Erigeron frigidus* [d]	*Erodium rupicola* [e]	*Gentiana Sierrae* [f]	*Jasione crispa subsp. amethystina* [g]	*Linaria glacialis* [h]	*Reseda complicata* [i]	*Thymus serpylloides subsp. serpylloidez* [j]	*Viola crassiuscula* [k]
Dall-E 3 [1]											
Prome AI [2]											
Fotor AI [3]											
Adobe Firefly AI [4]											
Craiyon AI [5]											
Ideogram AI [6]											
Runway AI [7]											
Midjourney [8]											
Stable Diffusion [9]											

Source: own elaboration

In order to evaluate the potential of AI tools for generating 3D modelling of objects from text and images, Stability AI and Meshy AI were used. Image 6e (Table 1), and 5k (Table 4) were taken as models.

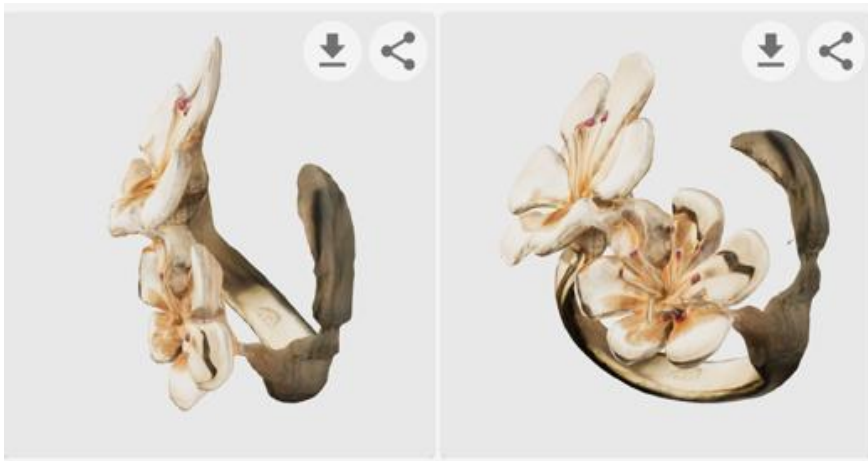
Eventually it could have advantages such as reducing the development time in creating a 3D model from scratch or facilitating the prototyping process for people uninitiated in modelling, however, admitting that it can be helpful, this option was discarded due to the unsatisfactory results, especially in the tests on Stability AI. Meshy AI proved to be somewhat more faithful to our expectations, but acknowledging the need for laborious mesh refinement work for prototyping. A sample of this can be seen in Figures 2 and 3.

TABLE 4. *Table of results of pendants generated for the instruction: Generates a contemporary handcrafted jewelry, pendant type, gold, photorealistic design, 3D rendered style, simple shapes, capturing the essence of the Sierra Nevada flower "Plant name"*



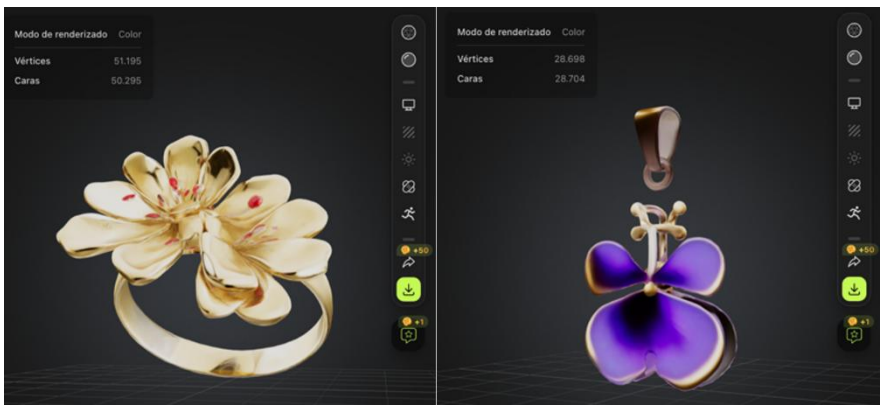
Source: own elaboration

FIGURE 2. *Rendered views of the 3D model generated by Stability AI from image 6e (Table 1)*



Source: own elaboration

FIGURE 3. *Left: Rendered view of the 3D model generated by Meshy AI from image 6e (Table 1). Right: Rendered view of the 3D model generated by Meshy AI from image 5k (Table 4)*



Source: own elaboration

5. DISCUSSION

In some generative AI models, differences were observed depending on the language used when entering the same prompt in Spanish and English.

This phenomenon can be attributed to several factors, among which the dominance of English as the primary language for model training stands out. The global prevalence of English facilitates access to a greater amount of data and research available in this language, which in turn optimises the training process of artificial intelligence models (Valerio, 2024; Hernández, 2021). Consequently, the interpretation of the text and, ultimately, the result obtained will depend on the language and the linguistic aspects involved.

A key aspect in the process of creating designs using artificial intelligence models is the variability and diversity of the responses generated. A clear example is seen in our experience when interacting with the same prompts in ChatGPT and DALL-E. Both models have been developed by OpenAI, and it is important to note that when we request image creation from ChatGPT, they collaborate with each other, with DALL-E carrying out this task.

This highlights the differences that can be observed in the responses generated when using the same model with identical instructions. The variability in the results may be related to a numerical value that affects the randomness of the generation process, known as the seed. By using a different seed in each new interaction with the system, variations are generated in the final result (Kim et al., 2023).

The diversity of the results obtained is influenced, in addition to the randomness of the seeds described above, by the multimodal datasets (databases) used by each of the AI models, in many cases undisclosed, by the size of the database, the ownership of the source, public or private, as well as by the descriptions in the labelling of the source images.

In order to carry out future research into the prototyping of some of the pieces in this study, a comparative analysis of responses was carried out by comparing each of the criteria with each of the AI results for each type of jewellery and specific specimen. For this purpose, a comparative table was chosen (Table 5).

TABLE 5. *Summary table of result evaluation: [1] Creativity: Degree of innovation in the generated designs, originality in the interpretation of the instructions; [2] Functionality: Degree of functionality/usability; [3] Visual quality: Degree of realism, sharpness, level of detail, textures, resolution, and overall aesthetics; [4] Accuracy: Degree of formal appearance of the visual representation in relation to the description provided in the instruction and its alignment with the concepts of the scientific species; [5] Aesthetics: Degree of appreciation for harmony, uniqueness, beauty; [6] Randomness: Degree of variability in responses for the same instruction; [7] Manufacturability: Degree of difficulty in handcrafted production*

AI model	Dall-E 3				Prome AI				Fotor AI				Adobe Firefly AI				Craiyon AI				Ideogram AI				Runway AI				Midjourney				Stable Diffusion			
Criterion/Level	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Creativity			x			x				x						x		x						x		x					x			x		
Functionality	x					x				x			x						x			x				x					x					x
Visual quality				x			x			x						x	x							x			x					x			x	
Accuracy		x			x				x					x			x							x		x					x		x			
Aesthetics				x		x				x						x	x							x			x					x			x	
Randomness		x			x				x						x				x					x	x							x	x			
Manufacturability		x				x				x						x	x							x		x					x			x		

Source: own elaboration

In this way it is possible to have a holistic view of all the responses which helps to find strengths and weaknesses of each of them for the established assessment criteria.

On the other hand, this table format also helps to appreciate aspects such as variability, repeatability, functionality, and all the criteria established for the evaluation.

6. CONCLUSIONS

When examining the different responses generated by the artificial intelligence models to the same prompt, it is observed that, in the specific context of using generative AI for designing jewellery inspired by the flora of Sierra Nevada, the results can vary considerably compared to the reference model, especially when they do not adhere to the guidelines established in the prompts. This can lead to results that diverge from our initial expectations. However, this variability helps identify the models that best meet our requirements.

It can be argued that generative AI tools are of great use not only in the initial stages of jewellery design, but also in other creative tasks. It is important to note that the results obtained will not be replicated identically in future prototyping, but that these results will be adjusted and refined to develop a prototyping design even more closely aligned with the specific botanical characteristics and technical needs of jewellery manufacturing, in terms of feasibility and functionality.

Based on the results of the criteria assessment shown in Table 5, we conclude with some essential considerations:

In general, regarding the functionality of the jewellery designs generated by the AI models, it is observed that many of them do not meet this criterion. This translates into proposals that are not viable for practical use for the intended purpose. An example of this can be seen in the design of the ring (1e) created by DALL-E (Table 1).

On the other hand, the abstraction ability demonstrated by Craiyon AI has been noteworthy. Although its proposals differ considerably from the criteria of similarity to the original botanical model, the generated designs possess significant appeal, making them an interesting foundation for the development of other potential projects in the field of jewellery.

The AIs that were able to show the greatest potential for the generation of jewellery images in the study, based on the criteria outlined, were Midjourney and Ideogram. These models showed a greater balance of diversity, the results of which also possessed a great deal of creativity, and a very artistic and aesthetic visual style. They also stood out for their originality and innovation, and their ability to generate unique, unexpected or innovative results, by combining concepts in unusual ways that go beyond traditional conventions.

Furthermore, if we look at the recreation of the texture and qualities of the materials represented in the generation of the design, we can see that, in most cases, the results are excessively illustrative. This limits their resemblance to real materials, exhibiting effects that, in many cases, would be practically unfeasible to replicate in reality. In this sense, Midjourney stands out notably for its ability to capture

details and similarity to a real object, achieving images with a high degree of photorealism.

Also worthy of note, albeit to a lesser degree, are the Dall-E, Adobe Firefly and Stable Diffusion models. Next in the queue in terms of aesthetics, visual quality and creativity.

Ultimately, although at this early stage of the project it is not possible to explore in detail the advantages of the use of artificial intelligence in relation to sustainability, it is clear that this technology plays a key role in the transformation of the craft sector. In particular, it facilitates the transition from a linear economic model, characterised by the extraction, production and disposal of materials, towards a circular economy, which prioritises the reduction of waste, the optimal use of resources and the extension of the life cycle of products. In the context of crafts, including jewellery, AI can promote more sustainable design, encourage customised production on demand and ensure traceability of materials. This allows the creation of databases where artisans can verify the ethical and sustainable provenance of the resources they use.

7. FUNDING

This publication has received funding from the European Union's Horizon 2020 research and innovation programme under the Marie Skłodowska-Curie project RRREMAKER[23] grant agreement Ref. #101008060

[23] Reuse Reduce Recycle AI-based platform for automated and scalable Maker culture in Circular economy. See at: https://www.rrremaker.com

8. REFERENCES

Albelda, J., & Sgaramella, C. (2015). Arte, empatía y sostenibilidad. Capacidad empática y conciencia ambiental en las prácticas contemporáneas de arte ecológico. *Ecozon European Journal of Literature, Culture and Environment*, *6*(2), 10–25. https://doi.org/10.37536/ECOZONA.2015.6.2.662

Alfaya, J. F. (13-09-2023). *El impacto de la IA generativa en el diseño de joyería.* 925lab. https://n9.cl/gkbyq. Retrieved 12 June 2024.

Allen, T. (03-10-2023). *The Art of Innovation: Exploring the Limitless Possibilities of Generative AI.* The AI journal. https://n9.cl/c8dpq. Retrieved 12 June 2024.

Amatriain, X. (2024). *Prompt Design and Engineering: Introduction and Advanced Methods*. ArXiv.org. https://n9.cl/gutkj

Barbieri, L. & Muzzupappa, M. (2024). Form innovation: investigating the use of generative design tools to encourage creativity in product design. *International Journal of Design Creativity and Innovation*, *12*(3), 163–182. http://dx.doi.org/10.1080/21650349.2024.2336972

Basit, A. (29-05-2024). *The Role of Technology in Modern Jewelry Manufacturing*. TechBullion. https://n9.cl/va99o. Retrieved 12 June 2024.

Blanca, G., López-Onieva, M. R., Lorite, J., Martínez-Lirola, M. J., Molero-Mesa, J., Quintas, S., Ruiz-Girela, M., Varo, M. A., & Vidal, S. (2001). *Flora amenazada y endémica de Sierra Nevada*. Consejería de Medio Ambiente. Junta de Andalucía.

Caballero-Rodríguez, F. (2021). Artesanía digital. La revolución pendiente de la artesanía. En A. García-López & A. Suárez Martín (Eds.) *Repensar la artesanía. Estrategias para impulsar la artesanía contemporánea* (pp. 177-197). Editorial Comares, S.L.

Crabtree, M. (13-05-2024). *¿Qué es la ingeniería de prompts? Una guía detallada para 2024.* Datacamp.com; DataCamp. https://n9.cl/2atm2. Retrieved 15 October 2014.

Demarco, F., Bertacchini, F., Scuro, C., Bilotta, E., Pantano, P. (2020). Algorithms for Jewelry Industry 4.0. In: Sergeyev, Y., Kvasov, D. (eds) *Numerical Computations: Theory and Algorithms. NUMTA 2019. Lecture Notes in Computer Science*(), vol 11973. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-39081-5_37residu

Di Benedetto, G. (2021). La relación entre la expresión del diseño generativo y la artesanía. En A. García-López & A. Suárez Martín (Eds.) *Repensar la artesanía. Estrategias para impulsar la artesanía contemporánea* (pp. 199-213). Editorial Comares, S.L.

Di Nicolantonio, M., Rossi, E., Stella, P. (2020). Diseño generativo para productos de joyería de personalización masiva imprimibles. In: Di Nicolantonio, M., Rossi, E., Alexander, T. (eds) *Avances en Fabricación Aditiva, Sistemas de Modelado y Prototipado 3D. AHFE 2019. Avances en Sistemas Inteligentes y Computación*, vol 975. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20216-3_14

Duarte Álvarez, B.; Cortés Sáenz, D.; Martínez De La Torre, A. (2022). Innovación en la artesanía a través de la fabricación digital. En *Proceedings INNODOCT/21. International Conference on Innovation, Documentation and Education*. Editorial Universitat Politècnica de València. 553-560. http://dx.doi.org/10.4995/INN2021.2021.13426

Eglash, R., Robert, L., Bennett, A., Porter Robinson, K., Lachney, M. & Badditt, W. (2019). Automation for the Artisanal Economy: Enhancing the Economic and Environmental Sustainability of Crafting Professions with Human-Machine Collaboration. *AI & Society, 35*, 595–609 (2020). http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3446265

FasterCapital (2024). *De la tradición a la innovación y la evolución de las startups artesanales*. FasterCapital. https://n9.cl/hf1g4. Retrieved 12 June 2024.

Fressoli, J.M. & Smith, A. (2015). Impresiones 3D: Fabricación digital ¿Una nueva revolución tecnológica? *Integración & Comercio*, *39*, 112-125. e-ISSN: 1026-0463. https://n9.cl/jpxsf. Retrieved 14 August 2024.

García-López, A. (2021a). Investigación en Diseño, Arte y Tecnología como base de resiliencia e innovación. *Umática. Revista sobre Creación y Análisis de la Imagen*, 4. https://doi.org/10.24310/Umatica.2021.v3i4.13134

García-López, A. (2021b). La investigación como estrategia para impulsar la artesanía. En A. García-López & A. Suárez Martín (Eds.) *Repensar la artesanía. Estrategias para impulsar la artesanía contemporánea* (pp. 9-25). Editorial Comares, S.L.

Hernández Bonilla, J.M. (27-07-2021). *La dictadura del inglés en la ciencia: el 95% de los artículos se publica en esa lengua y solo el 1% en español o portugués*. El País. https://n9.cl/bnn5k. Retrieved 10 October 2014.

Holmes, L. (21-02-2024). *The Future of Jewelry: Innovations in Materials and Techniques*. Medium. https://n9.cl/8rdqw. Retrieved 12 June 2024.

Kim, E., Isozaki, I., Sirkin, N. & Robson, M. (2023). *Generative Artificial Intelligence Reproducibility and Consensus*. https://ar5iv.labs.arxiv.org/html/2307.01898v2 Recuperado 11/10/2024

Legg, B. (2009). *Materiales naturales en joyería*. *Manuales de joyería contemporánea*. Promopress.

Luckman, S., & Thomas, N. (Eds.). (2019*). Craft economies (First edition.).* Bloomsbury Publishing. https://doi.org/10.5040/9781474259576

Lyu, Y., Shi, M., Zhang, Y., & Lin, R. (2024). From Image to Imagination: Exploring the Impact of Generative AI on Cultural Translation in Jewelry Design. *Sustainability*, 16(1), 65. https://doi.org/10.3390/su16010065

Marion, T. J., & Fixson, S. K. (2021). The transformation of the innovation process: How digital tools are changing work, collaboration, and organizations in new product development. *Journal of Product Innovation Management*, 38(1), 192–215. https://doi.org/10.1111/jpim.12547

Martínez Torán, M., Toledo, C. & Fernández-Vicente, M. (2012). Inteligencia sostenible y artesanía digital. *Deforma Cultura Online*, 1-5. http://hdl.handle.net/10251/70018. Recuperado 14/08/2024

Maysoon Al-quaran, Dominique Geißler, Ceri Kamoen, Nathalie Overdevest, Marijke van Lune, Iris Weijers, and Ruben Gouveia. (2022). MoodTurner: A Self-Tracking Smart Jewellery to Support Awareness and Reflection in Sensory Processing Sensitivity Self-Care. In *Extended Abstracts of the 2022 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI EA '22).* Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, Article 432, 1–6. https://doi.org/10.1145/3491101.3519803

McKnight, M. (2017). Generative Design: What is it? How is it Being Used? Why it's a Game Changer!. *The International Conference on Design and Technology, KEG*, 176–181. DOI 10.18502/keg.v2i2.612

Mingorance-Paredes, A. M., & Lorite, J. (2023). *Flora única de Sierra Nevada; un tesoro natural*. DL GR 1449-2023. Estilo Estugraf S.L. Madrid.

Nobahar, S. (2024, February 25). *Digital and Technological Revolution in the Jewelry Industry*. ORBYLINE. https://n9.cl/hxral. Retrieved 12 June 2024.

Pasricha, A. & Greeninger, R. (2018). Exploration of 3D printing to create zero-waste sustainable fashion notions and jewelry. *Fash Text* 5, 30. https://doi.org/10.1186/s40691-018-0152-2

Rangabashyam, V. (2023). *The AI Revolution in Jewellery Design WILL GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE REPLACE HUMAN CREATIVITY?* Magzter. https://n9.cl/affdh6. Retrieved 12 June 2024.

Romero Frías, E. (2021). La transformación digital de la artesanía: innovando en los modelos de negocio. En A. García-López & A. Suárez Martín (Eds.) *Repensar la artesanía. Estrategias para impulsar la artesanía contemporánea* (pp. 137-167). Editorial Comares, S.L.

Rossato, B., Tenuta, L., Testa, S. & Cappellieri, A. (2024). Beyond the Machine: Human-AI Collaboration in Jewelry Design. En 10*th International Conference on Higher Education Advances (HEAd24)*. Valencia, 18-21 June 2024. https://doi.org/10.4995/HEAd24.2024.17262

Sadow, T. (2022). *How Artificial Intelligence is Changing the Face of Jewellery Design*. Jewellery Design & Management International School. https://n9.cl/k7ct2. Retrieved 12 June 2024.

Sattele, V., Reyes, M., & Fonseca, A. (2023). La Inteligencia Artificial Generativa en el Proceso Creativo y en el Desarrollo de Conceptos de Diseño. *Umática. Revista sobre Creación y Análisis de la Imagen*, *6*, 53-73. https://doi.org/10.24310/umatica.2023.v5i6.17153

Siamptani, M. (2022). Investigating the Use of Digital Technology in Jewellery Design: A Thematic Analysis. In: Cantista, I., Delille, D. (eds) *Fashion Heritage. Palgrave Macmillan, Cham*. Springer EBooks, 241–261. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-031-06886-7_10

Soliman, A. F. (2023). The Effect of Interactive Design on the Design of Functional Jewelry For People with Chronic Diseases and Special Needs. *Journal of Heritage and Design, 4*(21), 119-131. https://doi.org/10.21608/jsos.2023.194527.1371

Ssudhan, V. (22-04-2024). *How Technology Impacting the Jewelry Industry- A Guide*. Mintly. https://n9.cl/lp7r3. Retrieved 12 June 2024.

Valerio, C. (2024). *Inteligencia artificial y enseñanza de idiomas*. British Council. Instituto Cervantes https://n9.cl/xmbz3n. Recuperado 10/10/2024

Vandenborre, L. (15-12-2020). *How technology is changing the jewellery industry*. Beldiamond. https://lc.cx/cNmlQt Retrieved 12 June 2024.

Wannarumon, S. & Bohez, E. L. J. (2004). Rapid Prototyping and Tooling Technology in Jewelry CAD. *Computer-Aided Design and Applications, 1*, 1-4. DOI:10.1080/16864360.2004.10738300

Wannarumon, S., Pradujphongphet, P., Bohez, E.L.J. (2015). New Interactive-Generative Design System: Hybrid of Shape Grammar and Evolutionary Design - An Application of Jewelry Design. In: Tan, Y. et al. (Eds) *Advances in Swarm and Computational Intelligence. ICSI 2015. Lecture Notes in Computer Science*, vol 9140, pp. 302-313. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20466-6_33

PRIMERAS APROXIMACIONES DE LA INFLUENCIA DEL DISEÑO GRÁFICO SENSORIAL Y SU REPERCUSIÓN EN EL USUARIO

ESTIFEN TEDEJO RODRÍGUEZ
Facultad de Bellas Artes, Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

El diseño gráfico juega un papel crucial en la comunicación visual y la transmisión de mensajes. Sin embargo, el enfoque tradicional del diseño gráfico se centra principalmente en el sentido de la vista. En contraste, el diseño gráfico sensorial busca aprovechar los diversos sentidos humanos para crear experiencias más enriquecedoras y memorables. En este artículo, se explorarán los fundamentos del diseño gráfico sensorial y su aplicación en diferentes campos, desde el marketing hasta la interacción del usuario.

El diseño gráfico sensorial implica la utilización de múltiples sentidos, como la vista, el oído, el tacto y el olfato, para transmitir mensajes y crear experiencias sensoriales más inmersivas, va más allá de lo visual y busca aprovechar el poder de la sinestesia para estimular emociones y recuerdos en el usuario. Esto se logra mediante la incorporación de elementos como colores, formas, sonidos, texturas y aromas.

1.1. APLICACIONES DEL DISEÑO GRÁFICO SENSORIAL

El diseño gráfico sensorial encuentra aplicaciones en diversas áreas, como el diseño de logotipos, el diseño de interfaces de usuario, el marketing y la publicidad. En el diseño de logotipos, por ejemplo, se busca crear una identidad de marca sólida utilizando no solo elementos visuales, sino también sonidos asociados y texturas táctiles que evocan sensaciones positivas en el público objetivo. En el ámbito del marketing y la publicidad, el diseño gráfico sensorial se utiliza para captar la

atención del consumidor, generar emociones y fortalecer la conexión emocional con la marca.

1.2. Efectos del diseño gráfico sensorial en la percepción del usuario

Es por ello que puede tener efectos significativos en la percepción del usuario, ya que tal y como dijo De Moraes (2007) los usuarios necesitan sumergirse en una experiencia densa, realista, verosímil y, principalmente, emotiva. Los estímulos sensoriales múltiples pueden aumentar la retención de información y mejorar la memorabilidad de los mensajes. Además, se ha demostrado que el diseño gráfico sensorial puede influir en el estado de ánimo y las emociones del usuario, lo que a su vez afecta la forma en que se percibe y se recuerda una experiencia.

El diseño gráfico sensorial ofrece un enfoque innovador para crear experiencias de usuario más inmersivas y memorables. Al incorporar elementos visuales, auditivos, táctiles y olfativos, el diseño gráfico sensorial tiene el potencial de comunicar de manera efectiva, generar emociones y captar la atención del usuario. A medida que la tecnología avanza y las expectativas de los usuarios evolucionan, el diseño gráfico sensorial se vuelve cada vez más relevante en el campo del diseño y la comunicación visual, como menciona Costa (2003), diseñar para los ojos es diseñar para el cerebro, el órgano más complejo y el que rige todas nuestras actividades y nuestra conducta. El ojo y el cerebro hacen un todo.

2. OBJETIVOS

- Analizar los componentes del diseño gráfico sensorial.
- Examinar el efecto del diseño gráfico multisensorial en la percepción del usuario.
- Evaluar la relación entre el diseño gráfico sensorial y la lealtad del usuario hacia una marca o producto.
- Identificar prácticas efectivas de diseño gráfico sensorial.
- Proponer recomendaciones para el diseño gráfico sensorial.

3. METODOLOGÍA

Se llevará a cabo un análisis exhaustivo de casos de diseño gráfico con enfoque socioemocional. Se realizará una metodología mixta, cualitativa y cuantitativa sobre la percepción del público frente a diferentes elementos gráficos. El estudio se centrará en ejemplos específicos que demuestren cómo el diseño gráfico puede ser utilizado para transmitir mensajes que van más allá de la mera estética visual.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El diseño gráfico es una disciplina visual que desempeña un papel fundamental en la comunicación contemporánea. Abarca la creación y combinación de elementos visuales, como imágenes, tipografía, colores y formas, para transmitir mensajes y generar una respuesta en el espectador. A lo largo de la historia, el diseño gráfico ha evolucionado y se ha adaptado a los cambios sociales y tecnológicos, desempeñando un papel crucial en la forma en que percibimos y comprendemos el mundo que nos rodea. Debemos tener en cuenta que necesitamos asombrarnos para seguir moviéndonos y creciendo, para estar vivos ante el mundo. El asombro nos da significado y, de hecho, nos hace humanos, tal y como recoge Bantjes (2010).

La comunicación visual es un proceso esencial en nuestra sociedad actual, donde estamos constantemente expuestos a una gran cantidad de información visual. La comunicación visual se refiere a la transmisión de ideas, emociones y conceptos a través de imágenes y elementos visuales. El diseño gráfico, como forma de comunicación visual, se encarga de organizar y presentar esta información de manera efectiva y significativa.

El diseño gráfico no se limita únicamente a la estética visual, sino que también desempeña un papel importante en la legibilidad y comprensión de los mensajes. Busca no solo captar la atención del espectador, sino también guiarlo a través de la información de manera clara y coherente. Esto implica considerar la disposición de los elementos visuales,

el uso de jerarquías visuales y la elección adecuada de tipografía para mejorar la legibilidad y la comprensión del mensaje.

En la era digital actual, el diseño gráfico ha adquirido aún más importancia debido a la pérdida de dispositivos y plataformas de comunicación visual. Es por ello por lo que, el diseño gráfico es crucial para adaptar la información visual a diferentes medios y formatos, como sitios web, aplicaciones móviles y redes sociales. Además, el diseño gráfico interactivo ha permitido una comunicación más dinámica y participativa, donde los usuarios pueden interactuar con los elementos visuales y personalizar su experiencia.

El diseño gráfico es una disciplina que tiene una gran influencia en la comunicación visual. A través de la combinación de elementos visuales, el diseño gráfico transmite mensajes, crea significado y evoca emociones en el espectador. En un mundo cada vez más visual y digital, desempeña un papel crucial en la organización y presentación efectiva de la información. Por ello, podríamos decir que, el diseño gráfico es un lenguaje visual poderoso que nos permite comunicarnos y conectarnos de manera significativa en la era de la imagen.

4.1. Definición y explicación del diseño gráfico sensorial

El diseño gráfico sensorial es un enfoque innovador que va más allá de la comunicación visual tradicional y busca involucrar los sentidos adicionales del ser humano. Se ha demostrado que el diseño orientado a la emoción puede ser más efectivo que los enfoques tradicionales, esto lo recogen Walter (2011) y Haverkamp (2013). Esto implica el uso estratégico de elementos visuales, auditivos, táctiles y olfativos para crear experiencias multisensoriales que generen emociones, capten la atención y comuniquen de manera efectiva.

El diseño gráfico sensorial reconoce que los seres humanos no experimentan el mundo solo a través de la vista, sino también a través de otros sentidos. Este enfoque multisensorial busca estimular una respuesta emocional y cognitiva más profunda en el espectador al aprovechar la sinestesia, que es la interrelación de diferentes sentidos. Incorporando

elementos visuales, auditivos, táctiles y olfativos, el diseño gráfico sensorial crea una experiencia más inmersiva y enriquecedora.

La sinergia entre los sentidos en el diseño gráfico sensorial es fundamental para transmitir mensajes y comunicar de manera efectiva. La combinación de colores, formas, sonidos, texturas y aromas puede evocar una respuesta emocional específica en el espectador, lo que a su vez mejora la comprensión y el recuerdo del mensaje. El diseño gráfico sensorial busca establecer una conexión profunda entre el diseño y el receptor, revelando una experiencia memorizable y significativa.

Este enfoque multisensorial del diseño gráfico sensorial encuentra aplicaciones en diversos campos. Por ejemplo, en el ámbito del marketing y la publicidad, el diseño gráfico sensorial se utiliza para captar la atención del consumidor y fortalecer la conexión emocional con una marca. En el diseño de experiencias de usuario, el diseño gráfico sensorial se centra en crear interacciones atractivas y memorables que involucran múltiples sentidos, mejorando así la satisfacción del usuario.

El diseño gráfico sensorial es un enfoque que va más allá de la comunicación visual tradicional al involucrar los sentidos adicionales del ser humano. A través de la combinación estratégica de elementos visuales, auditivos, táctiles y olfativos, el diseño gráfico sensorial busca crear experiencias multisensoriales que generen emociones, capten la atención y comuniquen de manera efectiva. Este enfoque encuentra aplicaciones en campos como el marketing y la experiencia de usuario, donde se busca crear conexiones emocionales y memorables con el público.

4.1.1. Explicación de los sentidos utilizados en el diseño gráfico sensorial (vista, oído, tacto, olfato) y cómo se combinan para crear experiencias sensoriales más ricas

El diseño gráfico sensorial es un enfoque que aprovecha los sentidos adicionales del ser humano, como la vista, el oído, el tacto y el olfato, para crear experiencias multisensoriales más ricas y memorables. Cada uno de estos sentidos desempeña un papel fundamental en la percepción y comprensión de la información visual, y al combinarlos de manera estratégica, se logra una comunicación más efectiva y envolvente, esto

hace hincapié en lo que recoge Soler (1993), la actividad mental se inicia con las sensaciones.

El sentido de la vista es el principal sentido utilizado en el diseño gráfico sensorial. A través de elementos visuales como colores, formas, imágenes y tipografía, se crea una estética visual atractiva que captura la atención del espectador y transmite mensajes de manera efectiva. Además, por ejemplo, el uso de la luz y la sombra puede resaltar ciertos elementos y crear efectos visuales impactantes.

El sentido del oído también juega un papel importante en el diseño gráfico sensorial. La incorporación de elementos sonoros, como música, efectos de sonido o narraciones, puede complementar y enriquecer la experiencia visual. Los sonidos pueden evocar emociones, establecer un ambiente específico y reforzar la narrativa visual, creando una experiencia multisensorial más inmersiva.

El sentido del tacto se refiere a la sensación física de tocar y sentir los objetos. Aunque en el diseño gráfico no se puede transmitir la textura física directamente, se pueden utilizar técnicas visuales para simular la sensación táctil. Por ejemplo, a través de la elección de colores y formas, se puede crear una ilusión de textura y profundidad que invite al espectador a "tocar" visualmente el diseño. Además, la elección del papel y otros materiales en la impresión pueden influir en la experiencia táctil del diseño gráfico.

El sentido del olfato puede desempeñar un papel poderoso en el diseño gráfico sensorial. La incorporación de aromas o fragancias en un diseño puede despertar recuerdos, emociones y asociaciones específicas en el espectador. Por ejemplo, en el marketing de productos alimenticios, el diseño gráfico puede combinar imágenes visuales atractivas con aromas evocadores para estimular el apetito y crear una experiencia sensorial más completa.

La combinación de estos sentidos en el diseño gráfico sensorial busca generar una experiencia multisensorial coherente y armoniosa. Al utilizar estratégicamente los elementos visuales, auditivos, táctiles y olfativos, se crea una sinergia entre los sentidos que mejoran la comprensión,

el recuerdo y la respuesta emocional del espectador. Esta combinación multisensorial proporciona una experiencia más rica y significativa, permitiendo una comunicación más efectiva y memorable.

Es por todo ello que, el diseño gráfico sensorial utiliza los sentidos de la vista, el oído, el tacto y el olfato para crear experiencias multisensoriales más ricas. La combinación estratégica de estos elementos sensoriales permite una comunicación más efectiva y envolvente, y reconoce la importancia de los sentidos adicionales en la percepción humana y busca aprovecharlos para crear experiencias memorables y significativas. Esto guarda una estrecha relación con lo planteado por Lawrie (2008), él comenta que es necesario reparar con mayor ahínco en la sensación y la emoción, en vez de orientar toda la atención al sentido proposicional que ha primado gracias a la hegemonía del lenguaje y la concepción de la comunicación lingüística y, por ende, propender por generar experiencias estéticas auténticas.

4.1.2. Ejemplos de elementos utilizados en el diseño gráfico sensorial (colores, formas, sonidos, texturas, aromas) y cómo influyen en la percepción del usuario

El diseño gráfico sensorial utiliza una variedad de elementos para crear experiencias multisensoriales impactantes. Estos elementos, como colores, formas, sonidos, texturas y aromas, se combinan estratégicamente para influir en la percepción del usuario y generar respuestas emocionales más profundas.

El color es uno de los elementos más poderosos en el diseño gráfico sensorial. Diferentes colores pueden evocar emociones y transmitir mensajes específicos. Por ejemplo, el uso de colores cálidos como el rojo y el naranja puede transmitir energía y pasión, mientras que los colores fríos como el azul, que usualmente es percibido como un color seguro y relajante, contrariamente al rojo que es percibido como un color estimulante o de alerta, Jordan (2000), y el verde pueden transmitir calma y serenidad. Además, la combinación de colores puede crear contrastes visuales que llaman la atención del usuario y resaltar elementos clave en el diseño.

Las formas también desempeñan un papel importante en el diseño gráfico sensorial. Las formas geométricas simples como círculos, triángulos y cuadrados pueden transmitir diferentes significados y emociones. Por ejemplo, las formas curvas y suaves pueden transmitir sensaciones de calidez y amabilidad, mientras que las formas angulares y afiladas pueden transmitir dinamismo y fuerza. Además, la composición y disposición de las formas en el diseño pueden guiar la mirada del usuario y crear un flujo visual efectivo.

El sonido es otro elemento esencial en el diseño gráfico sensorial. La incorporación de elementos sonoros, como música de fondo, efectos de sonido o narraciones, puede influir en la experiencia del usuario y transmitir mensajes de manera efectiva. Por ejemplo, en una presentación multimedia, la elección de una música acorde puede establecer el tono y la atmósfera deseada, creando una conexión emocional con el usuario. Los sonidos también pueden ser utilizados para resaltar acciones o eventos importantes en un diseño interactivo, captando la atención del usuario y apreciando realimentación auditiva.

La textura es un elemento que se puede simular visualmente en el diseño gráfico sensorial. A través del uso de técnicas visuales, como sombras, degradados o patrones, se puede crear una ilusión de textura que puede influir en la percepción del usuario. Por ejemplo, una textura rugosa puede transmitir la sensación de aspereza o rusticidad, mientras que una textura suave puede transmitir sensaciones de delicadeza o confort. La elección de la textura adecuada en el diseño puede agregar una dimensión táctil y enriquecer la experiencia visual.

Por último, el aroma es un elemento sensorial poderoso en el diseño gráfico sensorial. Aunque no se puede transmitir directamente a través del diseño gráfico, se puede asociar con imágenes o mensajes visuales para generar una experiencia multisensorial más completa. Por ejemplo, en un anuncio de perfume, el diseño gráfico puede combinar imágenes visuales atractivas con palabras evocadoras y descripciones olfativas para estimular la imaginación del usuario y crear una conexión emocional.

El diseño gráfico sensorial utiliza una variedad de elementos, como colores, formas, sonidos, texturas y aromas, para experiencias multisensoriales

impactantes. Estos elementos influyen en la percepción del usuario, transmiten mensajes emocionales y capturan la atención de manera efectiva. Al combinar estratégicamente estos elementos en el diseño, se logra una comunicación más envolvente y significativa.

4.2. Aplicaciones del diseño gráfico sensorial

4.2.1. Exploración de diferentes áreas donde se aplica el diseño gráfico sensorial, como el diseño de logotipos, el diseño de interfaces de usuario, el marketing y la publicidad

El diseño gráfico sensorial se aplica en diversas áreas para crear experiencias multisensoriales que generan un impacto significativo en los usuarios. Algunas de estas áreas incluyen el diseño de logotipos, el diseño de interfaces de usuario, el marketing y la publicidad.

El diseño de logotipos es una de las áreas en las que el diseño gráfico sensorial juega un papel crucial. Un logotipo es la representación visual de una marca y debe capturar su esencia y transmitir su mensaje de manera efectiva. El diseño gráfico sensorial utiliza elementos visuales, como colores, formas y tipografía, para crear logotipos que evocan emociones y generan una conexión con el espectador. Por ejemplo, un logotipo que utiliza colores vibrantes y formas dinámicas puede transmitir una sensación de energía y vitalidad, mientras que un logotipo con colores y formas suaves puede transmitir una sensación de calma y serenidad.

El diseño de interfaces de usuario es otro campo en el que el diseño gráfico sensorial desempeña un papel importante. Las interfaces de usuario son el punto de contacto entre los usuarios y los productos o servicios digitales. El diseño gráfico sensorial se utiliza para crear interfaces visualmente atractivas y fáciles de usar. Por ejemplo, el uso de colores y elementos visuales coherentes puede guiar la atención del usuario y facilitar la comprensión de la interfaz. Además, se pueden incorporar elementos sonoros, como efectos de sonido o retroalimentación auditiva, para mejorar la experiencia del usuario y hacerla más inmersiva.

En el ámbito del marketing y la publicidad, el diseño gráfico sensorial se utiliza para captar la atención del público y transmitir mensajes de

manera efectiva. El diseño gráfico sensorial se enfoca en crear experiencias multisensoriales que generan una conexión emocional con los consumidores. Por ejemplo, el uso de colores, sonidos y elementos visuales impactantes en anuncios publicitarios puede captar la atención del espectador y transmitir un mensaje memorable. Además, la incorporación de aromas en el diseño gráfico puede estimular los sentidos y crear asociaciones positivas con una marca o producto.

El diseño gráfico sensorial se aplica en diferentes áreas, como el diseño de logotipos, el diseño de interfaces de usuario, el marketing y la publicidad. En cada una de estas áreas, el diseño gráfico sensorial utiliza elementos visuales, auditivos y, en algunos casos, olfativos para crear experiencias multisensoriales que generan una conexión emocional con los usuarios. Estas estrategias sensoriales permiten una comunicación más efectiva y memorable, y contribuyen al éxito de las marcas y productos.

4.2.2. Ejemplos y casos de estudio que ilustran cómo el diseño gráfico sensorial ha sido utilizado con éxito en cada una de estas áreas

El diseño gráfico sensorial ha sido utilizado con éxito en diversas áreas, como el diseño de logotipos, el diseño de interfaces de usuario, el marketing y la publicidad. A continuación, se presentan ejemplos y casos de estudio que ilustran cómo se ha aplicado el diseño gráfico sensorial en cada una de estas áreas.

En el campo del diseño de logotipos, un ejemplo destacado es el logotipo de Coca-Cola. El diseño gráfico sensorial de este logotipo utiliza colores brillantes, como el rojo y el blanco, para transmitir una sensación de felicidad y energía. Además, la tipografía distintiva del logotipo, conocida como "Spencerian script", crea una sensación de nostalgia y conexión emocional con la marca. Este diseño gráfico sensorial ha sido fundamental en la construcción de la identidad de Coca-Cola y en su reconocimiento global.

En cuanto al diseño de interfaces de usuario, un caso de estudio relevante es la aplicación de música de fondo en la plataforma de *streaming* Spotify. El diseño gráfico sensorial de Spotify utiliza elementos sonoros para mejorar la experiencia del usuario. La música de fondo

seleccionada para cada sección de la aplicación crea una atmósfera adecuada y genera una conexión emocional con la música que se está reproduciendo. Esta estrategia sensorial ha contribuido a la popularidad y la fidelización de los usuarios en la plataforma.

En el ámbito del marketing y la publicidad, un ejemplo icónico es la campaña *Think Different* de Apple. El diseño gráfico sensorial utilizado en esta campaña combinaba imágenes poderosas, como retratos en blanco y negro de personajes influyentes, con el eslogan inspirador *Think Different*. Esta estrategia sensorial transmitía una sensación de innovación y desafío a las normas establecidas, capturando la atención del público y generando una conexión emocional con la marca Apple.

Otro caso de estudio en el ámbito del marketing y la publicidad es la campaña *Share a Coke* de Coca-Cola. En esta campaña, Coca-Cola reemplazó su logotipo en las botellas por nombres comunes y populares. Este enfoque de diseño gráfico sensorial personalizó la experiencia del consumidor y siguió un sentido de pertenencia e identificación con la marca. La campaña aumentó la interacción de los consumidores con la marca y fomentó el boca a boca positivo.

Estos ejemplos y casos de estudio muestran cómo el diseño gráfico sensorial ha sido utilizado con éxito en el diseño de logotipos, el diseño de interfaces de usuario, el marketing y la publicidad. A través de estrategias sensoriales cuidadosamente diseñadas, se ha logrado generar una conexión emocional con los usuarios, aumentar el reconocimiento de las marcas y mejorar la experiencia del consumidor.

4.3. Discusión sobre cómo los estímulos sensoriales múltiples pueden influir en la retención de información, la memorabilidad y las emociones del usuario

El diseño gráfico sensorial, al emplear estímulos sensoriales múltiples, tiene el potencial de influir significativamente en la retención de información, la memorabilidad y las emociones del usuario, activando un diseño más visceral, el cual opera en la parte más profunda y primitiva de nuestro cerebro (el cerebro reptiliano). Esta parte es responsable de las respuestas inmediatas necesarias para la supervivencia, nos hace conscientes del momento presente y analiza los estímulos que

obtenemos a través de nuestros sentidos para que podamos decidir cómo reaccionar adecuadamente, Barco (2014). La combinación de diferentes estímulos sensoriales, como la vista, el oído, el tacto y el olfato, puede generar experiencias más ricas y atractivas para los usuarios.

Varios estudios respaldan esta idea y han demostrado los beneficios de utilizar estímulos sensoriales múltiples en el diseño gráfico. Por ejemplo, en un estudio realizado sobre el impacto del diseño gráfico sensorial en la retención de información, se encontró que la combinación de elementos visuales y auditivos en una presentación aumentaba significativamente la retención de información por parte de los participantes La información presentada de manera multisensorial se volvió más memorable y se grabó con mayor facilidad en comparación con las presentaciones que solo utilizaban un sentido.

Además de la retención de información, los estímulos sensoriales múltiples también pueden influir en las emociones del usuario, la combinación de elementos visuales, auditivos y táctiles en un diseño genera respuestas emocionales más intensas en comparación con los diseños que solo utilizaban un sentido. La combinación de estímulos sensoriales activa diferentes áreas del cerebro y provoca una mayor respuesta emocional por parte del usuario.

Además de los sentidos tradicionales, el olfato también juega un papel importante en el diseño gráfico sensorial y la experiencia del usuario. La introducción de aromas en un entorno o en un diseño gráfico puede influir en las emociones y la memorabilidad del usuario. Los aromas tienen la capacidad de evocar recuerdos y generar respuestas emocionales poderosas, lo que puede enriquecer la experiencia del usuario y aumentar la conexión con la marca o el producto.

La combinación de estímulos sensoriales múltiples en el diseño gráfico sensorial puede potenciar la retención de información, aumentar la memorabilidad y generar respuestas emocionales más intensas en los usuarios. Al activar varios sentidos al mismo tiempo, se crea una experiencia multisensorial más rica y cautivadora. Los diseñadores pueden aprovechar estos hallazgos para crear diseños que impacten de manera más efectiva en el objetivo público, estableciendo conexiones más profundas y duraderas.

4.4. Implicaciones y desafíos

4.4.1. Análisis de las implicaciones del diseño gráfico sensorial en la práctica del diseño y la comunicación visual

El diseño gráfico sensorial tiene importantes interpretaciones en la práctica del diseño y la comunicación visual. Al utilizar múltiples estímulos sensoriales, como la vista, el oído, el tacto y el olfato, se puede crear una experiencia más inmersiva y memorable para el usuario. Este enfoque multisensorial en el diseño gráfico abre nuevas posibilidades y desafíos para los diseñadores y profesionales de la comunicación visual.

En primer lugar, el diseño gráfico sensorial permite a los diseñadores utilizar una variedad de elementos y técnicas para transmitir mensajes y crear conexiones emocionales con el objetivo público. Por ejemplo, la elección de colores y formas puede evocar ciertas emociones y establecer una identidad visual distintiva. Los efectos de sonido y la música pueden generar una atmósfera única y captar la atención del usuario. Además, la incorporación de texturas y materiales táctiles en los diseños puede crear una experiencia más interactiva y táctil para el usuario. Estos elementos sensoriales pueden utilizarse estratégicamente para mejorar la comunicación y el impacto visual de los diseños.

En segundo lugar, el diseño gráfico sensorial también plantea desafíos técnicos y estéticos. Los diseñadores deben considerar cuidadosamente cómo combinar los diferentes estímulos sensoriales de manera coherente y armoniosa para lograr una experiencia sensorial equilibrada. La integración de diferentes elementos sensoriales requiere un enfoque interdisciplinario, en el que los diseñadores trabajaron en colaboración con expertos en sonido, aroma u otros campos relevantes. Además, se deben tener en cuenta las limitaciones técnicas y las posibilidades de implementación en diferentes plataformas y medios. La coherencia y la cohesión en la aplicación de los estímulos sensoriales son cruciales para lograr una experiencia efectiva y memorable para el usuario.

Además de su impacto en la práctica del diseño, el diseño gráfico sensorial también influye en la forma en que los mensajes son percibidos y procesados por el público objetivo. Las investigaciones han demostrado

que los diseños que utilizan estímulos sensoriales múltiples tienen un mayor impacto en la atención, la retención de información y la conexión emocional del usuario. La combinación de estímulos sensoriales puede mejorar la comprensión y la memorabilidad de los mensajes, lo que resulta especialmente relevante en entornos de publicidad y marketing.

El diseño gráfico sensorial tiene implicaciones significativas en la práctica del diseño y la comunicación visual. La integración de estímulos sensoriales ofrece múltiples oportunidades emocionantes para transmitir mensajes de manera efectiva, mejorar la experiencia del usuario y establecer conexiones emocionales más fuertes. Sin embargo, también plantea desafíos técnicos y estéticos que requieren una planificación cuidadosa y una colaboración interdisciplinaria. Al comprender y aprovechar el potencial del diseño gráfico sensorial, los diseñadores y profesionales de la comunicación visual pueden crear experiencias impactantes y memorables para el público objetivo.

4.3. Discusión de los desafíos y consideración a tener en cuenta al implementar el diseño gráfico sensorial en diferentes contextos

La implementación del diseño gráfico sensorial en diferentes contextos presenta desafíos y consideración importantes que los diseñadores y profesionales deben tener en cuenta. Si bien este enfoque multisensorial ofrece oportunidades emocionantes, también plantea desafíos técnicos, estéticos y prácticos que requieren una planificación cuidadosa.

Uno de los principales desafíos es la coherencia y la integración de los diferentes estímulos sensoriales en el diseño. Al combinar elementos visuales, auditivos, táctiles y olfativos, es fundamental lograr una experiencia equilibrada y cohesiva para el usuario. Los diseñadores deben asegurarse de que los estímulos sensoriales trabajen juntos de manera armoniosa y no se contradigan entre sí. Además, es esencial considerar la compatibilidad y el sonido adecuado de los elementos sensoriales, especialmente en contextos interactivos o multimedia. La falta de coherencia puede generar confusión o una experiencia sensorial abrumadora para el usuario.

Otro desafío importante es la adaptación del diseño gráfico sensorial a diferentes plataformas y medios. Cada plataforma o medio tiene sus

propias limitaciones técnicas y posibilidades de implementación. Por ejemplo, el diseño gráfico sensorial en un entorno físico puede requerir el uso de tecnologías específicas, como pantallas táctiles o difusores de aromas. Por otro lado, en el diseño de interfaces de usuario digital, se deben considerar las restricciones de reproducción de sonido, la representación visual y la capacidad de respuesta táctil. Los diseñadores deben evaluar cuidadosamente las modificaciones y el diseño gráfico sensorial en consecuencia para garantizar una experiencia coherente y efectiva en cada plataforma.

Además de los aspectos técnicos, también se deben considerar los aspectos culturales y contextuales al implementar el diseño gráfico sensorial. Los estímulos sensoriales pueden evocar respuestas emocionales y culturales diversas en diferentes públicos. Lo que puede ser atractivo o significativo para un grupo de usuarios no puede tener el mismo impacto en otro grupo. Por lo tanto, es fundamental comprender las características y las preferencias del público objetivo, así como los contextos culturales en los que se implementará el diseño gráfico sensorial. La investigación y adaptación cultural son cruciales para asegurar que los elementos sensoriales sean relevantes y efectivos en cada contexto.

La implementación del diseño gráfico sensorial presenta desafíos y consideraciones importantes en términos de coherencia, integración, adaptación a diferentes plataformas y consideraciones culturales. Los diseñadores deben abordar estos desafíos con una planificación cuidadosa, una comprensión de las limitaciones técnicas y una atención especial a las necesidades y preferencias del público objetivo. Al superar estos desafíos, el diseño gráfico sensorial puede ofrecer experiencias inmersivas y memorables que conectan emocionalmente con los usuarios en diferentes contextos.

5. CONCLUSIONES

El diseño gráfico sensorial desempeña un papel fundamental en la creación de experiencias del usuario efectivas y memorables. Al utilizar estímulos sensoriales múltiples, como la vista, el oído, el tacto y el olfato, se pueden generar experiencias más inmersivas y emocionalmente

impactantes. Esta combinación de elementos sensoriales en el diseño gráfico permite establecer conexiones más profundas con los usuarios y aumentar el impacto de los mensajes comunicados.

Uno de los aspectos clave de la importancia del diseño gráfico sensorial radica en su capacidad para captar y mantener la atención del usuario. La integración de elementos visuales llamativos, efectos de sonido cautivadores, texturas táctiles y aromas evocadores contribuyen a crear una experiencia multisensorial que capta la atención de forma más efectiva. Al involucrar múltiples sentidos, el diseño gráfico sensorial proporciona estímulos más ricos y estimulantes, lo que resulta en una experiencia más inmersiva para el usuario.

Además de captar la atención, el diseño gráfico sensorial también juega un papel importante en la memorabilidad de la experiencia del usuario. La combinación de estímulos sensoriales crea asociaciones más fuertes y duraderas en la memoria del usuario. Por ejemplo, la elección de colores y formas puede ayudar a consolidar la identidad visual de una marca en la mente del usuario. Del mismo modo, el uso de sonidos distintivos y texturas táctiles únicas puede generar una conexión emocional más profunda y memorable. Estas asociaciones sensoriales contribuyen a que la experiencia del usuario sea más significativa y perdure en su memoria a largo plazo.

Otra razón por la cual el diseño gráfico sensorial es importante radica en su capacidad para evocar emociones y generar respuestas emocionales en los usuarios. La combinación de estímulos sensoriales puede despertar emociones y crear experiencias más enriquecedoras. Los colores, las formas, los sonidos, las texturas y los aromas pueden transmitir diferentes estados de ánimo y provocar emociones específicas en los usuarios. Por ejemplo, el uso de colores cálidos y sonidos suaves puede transmitir calidez y tranquilidad, mientras que el uso de colores vibrantes y sonidos enérgicos puede evocar emociones de entusiasmo y alegría. Al generar respuestas emocionales positivas, el diseño gráfico sensorial contribuye a una experiencia más satisfactoria y atractiva para el usuario.

Por todo, el diseño gráfico sensorial desempeña un papel crucial en la creación de experiencias del usuario efectivas y memorables. Mediante

la integración de estímulos sensoriales múltiples, el diseño gráfico sensorial capta la atención del usuario, mejora la memorabilidad de la experiencia y genera respuestas emocionales más profundas. Al utilizar colores, formas, sonidos, texturas y aromas de manera estratégica, los diseñadores pueden crear experiencias inmersivas que conectan emocionalmente con los usuarios y dejan una impresión duradera en su memoria.

5.1. Perspectivas futuras y recomendaciones para investigaciones adicionales en el campo del diseño gráfico sensorial

El campo del diseño gráfico sensorial ha experimentado un crecimiento significativo en los últimos años, y se espera que continúe evolucionando y expandiéndose en el futuro. A medida que avanzamos, hay varias perspectivas y áreas de investigación que merecen atención adicional para ampliar nuestra comprensión y aplicaciones prácticas del diseño gráfico sensorial.

Una perspectiva futura prometedora es la exploración de nuevas tecnologías y medios de comunicación emergentes. A medida que las tecnologías evolucionan, surgen nuevas oportunidades para la integración de estímulos sensoriales en el diseño gráfico. Por ejemplo, la realidad virtual y la realidad aumentada ofrecen posibilidades emocionantes para crear experiencias inmersivas que involucran múltiples sentidos. Investigar cómo aprovechar estas tecnologías de manera efectiva y creativa en el diseño gráfico sensorial es un área prometedora para futuras investigaciones.

Además, es importante considerar la influencia del contexto cultural en el diseño gráfico sensorial. Las preferencias y las respuestas emocionales a los estímulos sensoriales pueden variar según las diferencias culturales. Por lo tanto, se necesitan más investigaciones que examinen cómo adaptar el diseño gráfico sensorial a diferentes contextos culturales y cómo aprovechar las características culturales específicas para crear experiencias más relevantes y efectivas para los usuarios.

Otra área de investigación interesante es el estudio de la eficacia y la eficiencia del diseño gráfico sensorial en diferentes campos y aplicaciones específicas. Por ejemplo, se pueden explorar los efectos del diseño gráfico sensorial en el ámbito de la salud, como en el diseño de

interfaces de aplicaciones para personas con discapacidades visuales o en la comunicación de información médica compleja. Asimismo, se pueden investigar los efectos del diseño gráfico sensorial en el ámbito educativo, en la publicidad y en el diseño de productos, entre otros.

Además de estas perspectivas futuras, también es importante destacar la importancia de la investigación interdisciplinaria en el campo del diseño gráfico sensorial. El diseño gráfico sensorial se encuentra en la intersección del diseño gráfico, la psicología cognitiva, la neurociencia y otras disciplinas relacionadas. Fomentar la colaboración entre diferentes campos puede enriquecer nuestra comprensión y promover un enfoque más integral del diseño gráfico sensorial.

El campo del diseño gráfico sensorial tiene un futuro prometedor con muchas áreas de investigación por explorar. La integración de nuevas tecnologías, la consideración del contexto cultural, la aplicación en campos específicos y la investigación interdisciplinaria son perspectivas importantes para futuras investigaciones en el diseño gráfico sensorial.

6. REFERENCIAS

Bantjes, M. (2010). *I wonder*. Thames & Hudson

Barco, B. (2014). *El Cerebro Narrativo*. Elisava

Costa, J. (2003). *Diseñar para los ojos*. Design

De Moraes, D. (2007). La tiranía de lo fugaz: mercantilización cultural y saturación mediática. En D. De Moraes (Coord.). *Sociedad mediatizada (pp. 21-38). Gedisa*

Haverkamp, M. (2013). *Synesthetic Design – Handbook for a Multisensory Approach*. Birkhäuser

Jordan, P. W. (2000). *Designing Pleasurable Products (2ªed*Taylor & Francis

Lawrie, S. (2008). "Graphic design: can it be something more? Reporto n research in progress". *Art, Design & Communication in Higher Education, 6 (3)*, 201-207.

Soler, E. (1993). La educación sensorial: fundamentos, panorama, metodología y objetivos. En V. García-Hoz. (Coord.) *Educación infantil personalizada* (pp. 195-224). Rialp

Walter, A. (2011). *Designing for Emotion.* A Book Apart

ANÁLISIS DEL MARKETING DE PORTADAS Y PUBLICIDAD DE VIDEOJUEGOS DESDE UNA PERSPECTIVA PARATRADUCTORA

LUIS GUTIÉRREZ TAMUREJO
Universidad Europea de Madrid
VERÓNICA RUFO BAENA
Universidad Europea de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El sector del videojuego está experimentando un proceso de globalización cada vez más amplio. Gracias al desarrollo de nuevas tecnologías y a la expansión de los medios de comunicación, las empresas dedicadas a la producción de videojuegos consideran, en muchos casos, que el lanzamiento de campañas promocionales generalizadas es una estrategia efectiva para reducir costes y ampliar el alcance del mensaje publicitario a un mayor número de regiones.

Esta tendencia hacia la uniformidad en la publicidad permite ahorrar recursos al crear materiales como tráileres o banners, ya que evita la necesidad de adaptar el contenido para audiencias específicas. Además, el creciente dominio del inglés en numerosos países ha fomentado que gran parte de los materiales promocionales se desarrollen únicamente en este idioma, minimizando las adaptaciones lingüísticas. Sin embargo, este enfoque plantea un desafío en aquellos mercados donde la escritura no se basa en alfabetos latinos o sajones, como sucede en China y Japón, con sistemas de escritura logográficos o silábicos, o en Corea, donde se emplea el alfabeto hangul.

En la actualidad, muchas compañías asiáticas siguen realizando esfuerzos adicionales para adaptar sus productos al mercado local. A pesar de esta tendencia, muchas empresas optan por estrategias publicitarias

generalizadas para reducir costes. No obstante, aunque una traducción básica en un banner o un anuncio para plataformas de vídeo puede parecer suficiente y económica, invertir en adaptaciones más elaboradas contribuye a captar mejor la atención del público (Chandler, 2005). Este enfoque incrementa el interés por el producto y favorece las ventas en los mercados donde se implementa una comunicación localizada y culturalmente adaptada. La importancia de la localización en la industria del videojuego ha sido destacada por O'Hagan y Mangiron (2013), quienes argumentan que adaptar los productos a los contextos culturales y lingüísticos específicos mejora la recepción del mensaje, fortalece el compromiso del consumidor y la percepción del valor del producto.

2. LA PARATRADUCCIÓN EN VIDEOJUEGOS

La paratraducción es un concepto que amplía el campo de estudio de la traducción al centrarse en los elementos periféricos que acompañan al texto principal, conocidos como paratextos. Estos incluyen títulos, subtítulos, notas al pie, prólogos, epílogos, ilustraciones, tipografías y diseños visuales. Su análisis permite comprender la influencia de estos componentes en la interpretación del mensaje original y en la recepción cultural del texto traducido. El término "paratraducción" fue acuñado por José Yuste Frías en 2005, en el marco de la Universidad de Vigo, durante la dirección de la tesis doctoral de Xoán Manuel Garrido. La necesidad de abordar la traducción desde una perspectiva más amplia, integrando los elementos contextuales y visuales, impulsó la creación del Grupo de Investigación Traducción & Paratraducción (T&P) en dicha universidad (Yuste, 2015).

Especialmente en el contexto de los videojuegos, la paratraducción cobra una gran importancia debido a la naturaleza multimodal de estos productos. Los videojuegos combinan textos, imágenes, sonidos y elementos interactivos, configurando experiencias narrativas y lúdicas complejas. La localización de videojuegos va más allá de la traducción del texto en pantalla, ya que incluye la adaptación de interfaces, manuales, materiales promocionales y elementos visuales. Estos componentes son asimilados por el jugador, el cual, dependiendo de su

situación específica, puede reinterpretar de diferentes formas la información emitida en este proceso comunicativo bidireccional.

La traducción de videojuegos requiere un enfoque que contemple tanto los textos principales como los paratextos, ya que estos elementos influyen en la percepción cultural del producto traducido. Es importante implementar estrategias de localización que respeten los contextos culturales de los mercados objetivos para garantizar una adaptación adecuada. Esta perspectiva resalta la necesidad de combinar teoría y práctica en la localización, integrando el análisis de traducciones audiovisuales y multimedia para abordar los desafíos derivados de la complejidad interactiva y multimodal de los videojuegos (Méndez & Calvo-Ferrer, 2017). Este enfoque integral contribuye a la aceptación del producto en mercados internacionales, mejorando el impacto y la experiencia lúdica final del jugador.

3. CONTEXTO HISTÓRICO DURANTE LOS AÑOS 80 Y 90

Antes de la llegada de las videoconsolas domésticas, las máquinas recreativas protagonizaron una intensa competencia entre productos japoneses y estadounidenses. Este conflicto empresarial se manifestó principalmente en Estados Unidos, ya que el público japonés, afectado por las secuelas de la Segunda Guerra Mundial, mostró resistencia a aceptar productos occidentales en sus hogares. Un ejemplo de esta dinámica fue el intento de Nintendo de distribuir juguetes y juegos de mesa estadounidenses en Japón, con resultados poco alentadores (Kent, 2016).

En el ámbito de las videoconsolas, esta resistencia se mantuvo. Sistemas como Magnavox Odyssey, distribuida por Nintendo en Japón, o Atari 2600, que tuvo un éxito abrumador en Estados Unidos, no lograron penetrar significativamente en el mercado japonés. Estos resultados marcaron la necesidad de localizar los mensajes publicitarios y adaptar los productos a los distintos contextos culturales.

3.1. La crisis de 1982 y la respuesta de Nintendo

En 1982, el sector de los videojuegos en Estados Unidos enfrentó una crisis significativa, motivada por una saturación de productos de baja

calidad, especialmente por parte de Atari. Esta situación generó un rechazo generalizado hacia las consolas, afectando tanto a los consumidores como a los distribuidores (Kent, 2016).

En este contexto, Nintendo diseñó su estrategia para introducir la Famicom en el mercado estadounidense. La consola fue renombrada como Nintendo Entertainment System (NES) y rediseñada para parecerse más a un electrodoméstico que a una videoconsola tradicional (Gorges, 2019). Estos cambios respondieron al rechazo cultural hacia los videojuegos y facilitaron su aceptación en un mercado reticente.

La estrategia de Nintendo puede considerarse un ejemplo de paratraducción, ya que implicó la adaptación del diseño y nombre del producto y los mensajes publicitarios traduciéndolos a un receptor culturalmente diferente. En Japón, los anuncios eran coloridos y caricaturescos, mientras que en Estados Unidos mostraban familias jugando juntas, reforzando una imagen de entretenimiento doméstico seguro y accesible. Este enfoque ayudó a que NES se convirtiera en un éxito y revitalizara el mercado de las videoconsolas.

3.2. La guerra de las consolas

La irrupción de Sega en el mercado doméstico japonés comenzó en los años 80, pero sus primeras consolas no lograron captar la atención del público. Sin embargo, el lanzamiento de la Mark III marcó un cambio estratégico, similar al de Nintendo. El sistema fue rediseñado y renombrado como Master System para atraer al mercado occidental, proyectando una imagen de superioridad frente a la competencia.

Sega también modificó el formato físico de sus juegos. Aunque originalmente utilizaba *Hu-Cards*, similares a tarjetas de memoria, adoptó cartuchos más convencionales para alinearse con las expectativas del público occidental (Kalata, 2017).

La competencia entre Nintendo y Sega alcanzó su punto álgido en la Guerra de Consolas de finales de los 80 y principios de los 90. Nintendo continuó enfocándose en un público infantil y familiar, mientras que Sega apeló a adolescentes y jóvenes adultos con campañas más agresivas y un enfoque rebelde.

En Japón, los juegos de Sega mantenían temáticas muy locales, pero para el mercado occidental se rediseñaron elementos como las portadas y los personajes. Sonic, por ejemplo, fue relanzado en la Mega Drive como un icono más acorde con el gusto occidental. Este proceso incluyó ajustes gráficos y de diseño que buscaban evitar lo que se percibía como "intoxicación" cultural en las estanterías occidentales (Acks, 2020).

4. HACER LLEGAR EL MENSAJE AL PÚBLICO

En otro apartado, muchos de los juegos no tenían claro a qué público iban dirigidos. Aunque Nintendo contaba con títulos para todas las edades, la mayoría eran promocionados para un público homogéneo. En NES, resulta difícil encontrar juegos de carácter violento, salvaje o agresivo. Sin embargo, en los pocos ejemplos existentes, como *Double Dragon*, *River City Ramson* o *Contra*, se intentaba minimizar la violencia. Para ello, se recurría a generar *sprites* de explosiones en las muertes enemigas, diseñar enemigos con anatomías caricaturizadas y evitar la sangre siempre que fuera posible. Incluso los juegos basados en licencias como *Viernes 13* o *Pesadilla en Elm Street*, que deberían estar cargados de violencia y sangre, terminaban siendo adaptaciones algo infantiles. Estas versiones estaban claramente dirigidas a un público que no debería ver las películas en las que se basaban.

En contraste, los videojuegos lanzados para Master System, pese a ser similares en muchos casos a los vistos en NES, mostraban un enfoque diferente. Los títulos propios de Sega no resultaban especialmente llamativos para el público occidental. Además, la sede principal de Sega se encontraba en Japón. Tal como recoge el libro *Console Wars*, los japoneses necesitaban a alguien que comprendiera el mercado occidental y pudiera competir desde su propio territorio. Por esta razón, se fundó Sega América, una sucursal destinada a realizar una campaña de marketing más agresiva contra Nintendo desde Estados Unidos. Este caso representó uno de los ejemplos más interesantes de paratextos aplicados al marketing en la industria del videojuego. Sega lanzó anuncios y promociones que funcionaban de manera peculiar. Aunque los juegos

para Mega Drive estaban inicialmente dirigidos a un público japonés, se adaptaron al mercado occidental mediante una promoción más abierta. Además, buscaron equilibrar títulos que gustaran al público occidental con otros que tuvieran una personalidad más distintiva.

4.1. El marketing agresivo de Sega

Una estrategia destacada fue ridiculizar a la competencia mediante eslóganes sarcásticos, diseñados para apelar al público al que querían dirigirse. El famoso lema "*Genesis does what Nintendon't*", donde *Genesis* era el nombre de Mega Drive en Estados Unidos, buscaba posicionar la consola de Nintendo como un simple juguete infantil (Pettus, 2018). Esta estrategia agresiva se convirtió en un estándar en la industria durante los años siguientes. Incluso hoy en día, puede verse reflejada en redes sociales mediante *influencers* que buscan desprestigiar marcas que no patrocinan sus productos. Este fenómeno también se ha observado en medios especializados en videojuegos, donde algunos redactores atacan indiscriminadamente a determinadas marcas (Acks, 2020).

En cuanto a la adaptación en videojuegos, surge la cuestión de la interpretación que el público pretende dar a estos productos según el mercado en el que se sitúan. El marketing en videojuegos abarca múltiples ámbitos, desde la promoción de un título hasta la búsqueda de conexiones con el público objetivo mediante diversas estrategias y recursos (Sebastián & Yagüe, 2010). Históricamente, estas adaptaciones se han aplicado tanto al hardware como a los videojuegos en sí. Esto ha llevado a situaciones comprometidas en su publicación en occidente, lo que en muchos casos ha requerido procesos de paratraducción. Un caso llamativo es el de *Rockman*, el célebre personaje de Capcom. Su nombre fue considerado poco atractivo para los occidentales, por lo que se cambió a *Megaman*. Este nuevo título evocaba mayor fuerza para un público ajeno al mercado asiático y sus referencias culturales. Además, el nombre original hacía alusión al juego "piedra, papel y tijeras", lo que resultaba poco relevante para el público occidental. En este sentido, uno de los primeros enemigos, llamado *Scissor-man*, perdió parte de su contexto original (Horges, 2019).

4.2. Paratraducciones en estética y mecánicas

Otro caso relevante es el de *Doki Doki Panic!*, un juego que presentaba una estética marcadamente japonesa. El título incluía mecánicas originales, como abrir puertas a zonas secretas y recorrer caminos alternativos. Sin embargo, para el mercado occidental, se decidió darle un lavado de cara. Nintendo reemplazó a los personajes originales por los protagonistas de la saga *Mario Bros*, transformándolo en *Super Mario Bros 2*. Este cambio buscaba hacerlo más atractivo para el público occidental, especialmente el estadounidense (Gorges, 2019).

En Europa, las adaptaciones también buscaron suavizar la violencia. Un ejemplo es *Contra*, un juego en el que dos soldados de élite americanos combaten contra una organización criminal aliada con una raza alienígena. Para evitar censuras, Konami modificó tanto la historia como los personajes principales, convirtiéndolos en robots. Además, se cambió el nombre del juego a *Probotector*, lo que permitió sortear las estrictas regulaciones alemanas sobre contenido violento (Kalata, 2017). Esta tendencia continuó en entregas posteriores. Algunas modificaciones respondían a la violencia, mientras que otras buscaban evitar problemas relacionados con la representación de personajes femeninos en atuendos considerados inadecuados o sexistas.

En el caso de Sega, durante los años 90 se adaptaron varios juegos al gusto del público estadounidense, influenciado por series de animación caricaturescas y exageradas. Un ejemplo destacado es el videojuego *Magical Hat no Buttobi Tābo! Daibōken*. Originalmente, este título tenía una estética amable y colorida, protagonizada por un personaje que utilizaba sombreros mágicos. Sin embargo, al lanzarse en occidente, se transformó en *Decap Attack*. La versión occidental presentaba un ambiente más oscuro, con un protagonista que era una momia. Además, la jugabilidad cambió para incluir ataques en los que el personaje lanzaba su cabeza o sus entrañas. Estos cambios respondieron a la demanda de un contenido más llamativo y agresivo (Ciudad et al., 2020).

Merece mención especial el caso de *Alex Kidd in Miracle World*. En este título de *Master System*, el objeto que debía recogerse para avanzar de nivel se adaptó según el mercado. En Japón, los jugadores recogían

un *onigiri,* una bola de arroz triangular envuelta en alga. Sin embargo, como este alimento era poco conocido fuera de Japón, se cambió por una hamburguesa para el público occidental. En el reciente remake del juego, se añadió la opción de cambiar ese objeto por una tortilla de patatas. Este guiño hacía referencia a que la nueva versión había sido desarrollada en España.

4.3. Adaptación de series de televisión japonesas

Muchas series japonesas también fueron adaptadas al mercado occidental. Como gran parte de los desarrolladores de videojuegos eran japoneses, se basaron en animes y mangas para crear títulos. Sin embargo, al no ser conocidos en occidente, algunos juegos sufrieron modificaciones sustanciales.

Un ejemplo claro es *Hokuto no Ken*, conocido en España como *El puño de la Estrella del Norte*. Su serie original no había cruzado las fronteras asiáticas, pero los videojuegos sí llegaron a occidente. Para adaptarse al mercado, se eliminaron referencias violentas y se cambiaron los títulos. En *Master System* se renombró como *Black Belt*, mientras que en *Mega Drive* pasó a llamarse *Last Battle*. Esta práctica también se repitió en títulos deportivos. Por ejemplo, los juegos basados en *Capitán Tsubasa*, conocido en España como *Oliver y Benji*, adoptaron nombres relacionados con los deportes que representaban. De manera similar, la serie *Kunio-kun*, enfocada en peleas callejeras, vio cómo muchos de sus juegos se quedaron en Japón debido a las dificultades para adaptarlos al mercado occidental.

5. LA PORTADA COMO ELEMENTO PUBLICITARIO

Al igual que los libros, las portadas de los videojuegos han tenido siempre un papel de llamada inicial a la compra del producto. Esta influencia en el consumidor tomó relevancia especialmente en una época en la que la información no circulaba de forma inmediata debido a la ausencia de redes de comunicación masivas.

En un entorno donde las decisiones de compra se tomaban frecuentemente en la tienda, la portada debía transmitir calidad e inspiración, ya

fuera para destacar en una estantería o para generar confianza en el producto. La inversión en una ilustración elaborada podía interpretarse como un indicador indirecto del esfuerzo y la dedicación puestos en el desarrollo del juego.

Además de los anuncios en televisión y revistas, las portadas servían como un medio directo para atraer al público potencial, presentando un producto que, al menos en apariencia, prometía ser interesante.

5.1. La portada como carta de presentación visual

Las empresas han buscado siempre diseños llamativos para las portadas de los videojuegos, aunque en muchos casos estas no lograban captar el interés del público por motivos como el desconocimiento del producto o su asociación con licencias poco populares. Un ejemplo paradigmático es el caso de *Hokuto no Ken*. Mientras que la versión japonesa para Mark III presentaba una ilustración del autor original, la edición occidental para Master System mostraba un diseño mucho más simple: un pie sobre un fondo de cuadros blancos.

Este contraste no fue un caso aislado. De hecho, el diseño homogéneo y minimalista de las portadas occidentales, empleado en numerosos títulos del sistema, ha sido objeto de crítica. Aunque algunos consideran que esta estética contribuyó a las bajas ventas, otros sostienen que la verdadera causa fue la competencia desigual contra Nintendo. No obstante, estos diseños son un ejemplo claro de localización visual, reflejando cómo una mala adaptación puede afectar la recepción de un producto en mercados con expectativas culturales diferentes.

5.2. Estrategias de occidentalización en portadas

Con el paso del tiempo, los diseñadores comenzaron a adaptar las portadas al público occidental, optando por estilos gráficos más cercanos al cómic americano o a las ilustraciones de fantasía épica. En títulos como *Alisia Dragoon*, *Golden Axe* o *Streets of Rage* para Mega Drive, las portadas adoptaron un enfoque más cercano al trabajo de artistas como Frank Frazetta, cuyas ilustraciones evocaban universos heroicos y salvajes.

Un caso especialmente destacado es el de *Street Fighter II* para Super Nintendo. En esta versión, la portada resaltaba la agresividad de personajes como Blanka, mientras relegaba a Ryu, el protagonista, a un segundo plano. Esta decisión buscaba apelar a un público atraído por figuras imponentes y dinámicas, pero al mismo tiempo alteraba la percepción del protagonismo dentro del juego.

Un estudio de Méndez (2012b) destaca cómo las portadas de los videojuegos de *Kirby* ilustran estas diferencias culturales. En Japón, Kirby suele aparecer con una expresión jovial y amistosa, mientras que en Occidente se le representa con una pose desafiante y decidida. Este cambio refleja un esfuerzo por conectar con las expectativas de un público que valora más las narrativas de acción y competitividad que las de ternura y diversión.

5.3. Casos polémicos de diseño

Algunas portadas occidentales generaron controversia por alejarse radicalmente del tono y el estilo visual del contenido original. Un ejemplo icónico es *Rockman*, conocido como *Mega Man* fuera de Japón. Su versión americana presentaba un diseño sombrío y futurista que contrastaba con la estética colorida y alegre del juego, mostrando incluso al personaje con una pistola realista en lugar de su característico cañón de energía. Aunque esta portada pretendía resultar más familiar para el público occidental, su recepción fue negativa, convirtiéndose en un caso emblemático de desajuste entre imagen y contenido.

Un ejemplo más reciente es *Nier*. En su edición occidental, no sólo se modificó la portada, sino también el diseño del protagonista. Frente al aspecto esbelto del personaje japonés, Square Enix optó por un diseño más musculoso y cubierto de cuero, con un parche en el ojo que transmitía dureza y agresividad. Esta representación buscaba enfatizar el carácter hostil del universo del juego, apelando a un público que asociaba el heroísmo con la fuerza física y la violencia visual.

6. PARATRADUCCIÓN EN LA ERA DE LA INFORMACIÓN GLOBAL

La paratraducción en la era de la información global ha cobrado una relevancia notable en la industria de los videojuegos, especialmente con la expansión masiva de internet. Aunque pudiera parecer que el acceso inmediato a información global elimina la necesidad de adaptar los mensajes publicitarios, muchas empresas continuaron apostando por enfoques localizados para maximizar el impacto en cada mercado. Esta estrategia, que podría describirse como una localización culturalmente sensible más que estrictamente lingüística, sigue siendo necesario para captar la atención de audiencias con referencias culturales, valores y expectativas distintas.

En el caso de los videojuegos, la publicidad adaptada a cada región se convierte en un ejemplo claro de paratraducción visual y cultural. Por ejemplo, los anuncios de Game Boy Advance muestran diferencias notables entre Japón y Occidente. En Japón, las campañas publicitarias solían incorporar escenas humorísticas con actores populares, destacando el entretenimiento antes que el producto en sí. Un caso representativo es el anuncio de *Mario Kart: Super Circuit*, que incluía una secuencia animada con carreras divertidas mezcladas con breves fragmentos del juego. En cambio, en Europa, el mismo juego se promocionaba con una escena en la que cuatro personas mayores competían en una partida multijugador, resaltando el carácter social del título.

Las diferencias también se reflejan en los juegos con una estética más japonesa, como *Devil May Cry*. Este videojuego, protagonizado por Dante, un cazador de demonios armado con una gigantesca espada fue promocionado con estrategias publicitarias ajustadas a las sensibilidades culturales de cada región. En Japón, el anuncio mostraba a una mujer enfadada golpeando a su novio con un ramo de flores, replicando los movimientos de combate del protagonista. Esta representación aprovechaba elementos culturales asociados al romance y las dinámicas de pareja, aspectos que resuenan fuertemente en el público japonés. En contraste, la versión occidental optaba por un enfoque más dramático y agresivo, mostrando a un hombre destruyendo su casa con una motosierra mientras

imitaba los movimientos del personaje, apelando así a la fascinación occidental por la acción y la ruptura con la rutina cotidiana.

Estos ejemplos evidencian cómo la paratraducción no se limita a las palabras, sino que abarca también la adaptación de imágenes, escenas y conceptos culturales para hacer que los mensajes sean más efectivos en contextos específicos. Leino (2012) subraya que la relación entre hardware y software en los videojuegos se extiende al diseño cultural y narrativo, conformando una *materialidad procesual* en la que el contenido visual y su presentación están intrínsecamente ligados a la experiencia del jugador. En este sentido, la paratraducción actúa como un puente entre la intención del emisor y la interpretación del receptor, asegurando que los mensajes mantengan su esencia al tiempo que se adaptan a las expectativas culturales del público objetivo.

6.1. El caso del anuncio de Dragon Quest en España

Las técnicas de exageración visual y el uso de actores reales en la publicidad japonesa han perdurado a lo largo de los años, consolidándose como una seña de identidad cultural. Aunque muchos videojuegos hoy en día presentan tráileres enfocados en mostrar las características del producto, esta aproximación suele reservarse para las campañas dirigidas al público occidental. Japón, en cambio, mantiene una tradición de anuncios espectaculares y vistosos, los cuales actúan como emblemas representativos de su enfoque cultural hacia la promoción.

Un caso destacado es el de los anuncios japoneses de *Dragon Quest* para Nintendo 3DS, que contrastan significativamente con sus versiones occidentales. En estos anuncios, se emplean actores reales vestidos como los personajes del juego, representando escenas que los jugadores encontrarán durante la partida. Además, las secuencias incluyen fragmentos del juego en la consola de Nintendo, intercalados con interrupciones cómicas que rompen la tensión narrativa. Para el público occidental, el resultado final tiende a percibirse como una parodia, lo que ha llevado a que estos anuncios sean objeto de burlas y memes en la comunidad de jugadores. Sin embargo, en Japón fueron bien recibidos, al punto de que se repitió el formato para promocionar la siguiente entrega de la saga.

La elección de rodar estos anuncios en España no fue casual. Los paisajes medievales españoles ofrecían un contraste visual interesante con los diseños japoneses de los personajes, creados por el fallecido Akira Toriyama (Andreyev, 2023). Este contraste buscaba reforzar la conexión entre la fantasía medieval europea y la estética única del juego. Japón ha mostrado durante décadas un gran interés por la recreación de elementos de fantasía medieval occidental, integrándolos en un estilo propio. Ejemplos claros de esta adaptación cultural son títulos como *Dungeons and Dragons* de Capcom, *Golden Axe* de Sega, *Final Fantasy* de Squaresoft y *Dragon Quest* de Enix. Estos juegos han logrado reinterpretar la iconografía medieval occidental para ajustarla a las sensibilidades narrativas y visuales japonesas, creando un híbrido que combina referencias culturales globales con un diseño distintivo.

Esta apropiación de la fantasía medieval en Japón evidencia una paratraducción visual entre culturas, y provoca una reelaboración conceptual. Los diseñadores japoneses han adoptado elementos occidentales como castillos, armaduras y dragones, pero los han adaptado a su propio imaginario estético y narrativo, haciendo que estos elementos resulten familiares para su audiencia local sin perder el atractivo exótico que tienen para el público extranjero.

6.2. La exageración en videojuegos de trenes

La promoción de videojuegos en Japón se ha caracterizado por un enfoque visual y narrativo que difiere notablemente del occidental, destacando por su teatralidad y sentido del humor. La publicidad de videojuegos en Japón ha demostrado ser un ejemplo claro de cómo la paratraducción visual y cultural puede adaptarse para captar la atención de audiencias específicas.

Un caso interesante es la manera en que se promocionan los simuladores de trenes en distintas regiones. En los anuncios occidentales, este tipo de juegos suelen centrarse en aspectos técnicos y estéticos, como las vistas panorámicas de las estaciones, los trenes de alta velocidad y los trayectos disponibles. Estas imágenes suelen ir acompañadas de una banda sonora tranquila, diseñada para resaltar la experiencia relajante

del viaje virtual. Sin embargo, en Japón, juegos como *Densha de Go!* adoptan una estrategia publicitaria completamente diferente.

Los tráileres japoneses destacan por un enfoque más teatral y extravagante. Por ejemplo, uno de sus anuncios muestra a un grupo de hombres de mediana edad bailando disfrazados de trenes antes de presentar breves fragmentos del juego. En otra promoción, un cantante de folk japonés aparece interpretando su música con imágenes del juego proyectadas al fondo. Esta aproximación, que puede resultar extraña para el público occidental, se percibe como algo natural en Japón, donde el entretenimiento visual y la teatralidad forman parte de la cultura publicitaria.

El impacto de la globalización ha permitido que estas estrategias publicitarias lleguen a audiencias internacionales, generando reacciones encontradas. Algunos espectadores occidentales ven estos anuncios como excentricidades culturales, mientras que otros los consideran ejemplos creativos de marketing (Veloz, 2024).

6.3. Cuando Resident Evil y Heidi se conocieron

Otro caso representativo de este fenómeno es la promoción de los juegos *Resident Evil VIII* y *Resident Evil 4 Remake*, ambos desarrollados por Capcom. En Japón, *Resident Evil VIII* fue publicitado mediante un programa protagonizado por marionetas de trapo que representaban a los antagonistas del juego en situaciones cómicas. A pesar de tratarse de una saga caracterizada por su violencia y horror gráfico, la campaña optó por un enfoque irónico, suavizando el tono del contenido original sin perder el interés del público. Esta estrategia parecía improbable para el mercado occidental, donde las campañas promocionales se mantuvieron fieles a la atmósfera del juego, mostrando escenas cinemáticas cargadas de tensión y terror explícito.

Por otro lado, la promoción de *Resident Evil 4 Remake* adoptó una técnica aún más original, rindiendo homenaje al estilo de Hayao Miyazaki y al estudio Ghibli. La campaña incluyó tres cortos de animación en 2D, inspirados en la estética de la serie *Heidi*. Esta mezcla entre inocencia visual y elementos macabros resaltaba el tono inquietante

del juego, presentándolo como una experiencia impactante y, al mismo tiempo, intrigante.

Resulta especialmente curioso que, mientras el juego se ambienta en un pueblo ficticio del norte de España, *Heidi* se sitúa en los Alpes suizos, lo que plantea interrogantes sobre las intenciones detrás de esta conexión cultural. Es posible que los responsables del marketing consideraran que la estética de *Heidi* evocaba una sensación de familiaridad y ruralidad europea generalizada, permitiendo así asociar el entorno del juego con un imaginario nostálgico.

Estas campañas publicitarias, aunque cómicas e irreverentes, fueron altamente efectivas en Japón. Lograron captar la atención de un público que, en principio, no es el principal consumidor de videojuegos de disparos y terror. La capacidad para adaptar el tono y el estilo del marketing a las sensibilidades culturales locales demuestra la importancia de la paratraducción visual como herramienta estratégica. En el contexto japonés, la creatividad y el humor funcionan como vías de acceso para introducir géneros menos populares, convirtiendo estas campañas en ejemplos de innovación dentro del ámbito publicitario.

7. CONCLUSIONES

La publicidad es necesaria para poder llegar al público de un producto. Dentro del sector de los videojuegos, el marketing se encarga de garantizar que los futuros usuarios estén informados sobre lanzamientos y desarrollos que puedan resultarles atractivos. El efecto de la globalización comercial no justifica que se deba mandar el mismo mensaje a todo el mundo. Sin embargo, no es recomendable transmitir un mensaje promocional de manera indiscriminada, sin atender a las particularidades culturales y lingüísticas del público al que se dirige. En este sentido, resulta problemático tratar los mecanismos promocionales como simples publicaciones en redes sociales o como elementos genéricos que reciben poca atención en términos de diseño, inversión y adaptación para maximizar su alcance.

El esfuerzo adicional que realizan algunas empresas en la localización de productos suele ser valorado positivamente por los consumidores,

quienes, en muchos casos, responden adquiriendo dichos productos. Esto plantea una cuestión relevante: si se invierte en la localización de videojuegos, ¿por qué no extender dicho esfuerzo a la localización, adaptación y paratraducción de los paratextos que conforman sus campañas publicitarias? Aunque existen ejemplos específicos en los que este proceso ha demostrado ser relevante, el avance de la globalización y el acceso inmediato a la información han provocado que los anuncios promocionales puedan llegar a cualquier parte del mundo.

Lejos de ser un inconveniente, esta accesibilidad amplía las oportunidades para explorar las preferencias culturales de los consumidores en distintos mercados. De hecho, algunos usuarios sienten curiosidad por las campañas publicitarias extranjeras e incluso buscan coleccionar portadas o formatos alternativos como parte de la preservación histórica del videojuego. Desde la perspectiva del marketing, este fenómeno ofrece una oportunidad para analizar las expectativas de los usuarios en otras regiones y diseñar estrategias más efectivas para ampliar el alcance cultural de un producto.

No obstante, persiste el desafío lingüístico como una barrera potencial para ciertos públicos. Mientras que para algunos usuarios el idioma puede representar un obstáculo, para otros puede despertar curiosidad e interés por explorar nuevas lenguas, motivándolos a aprender y profundizar en otros contextos culturales. Esta realidad subraya la importancia de considerar un enfoque más amplio en la localización, donde no solo se atiendan los textos promocionales, sino también los aspectos culturales, históricos y sociológicos del público objetivo.

En el futuro, es previsible que las estrategias de localización y paratraducción publicitaria evolucionen hacia modelos que integren estas dimensiones, enriqueciendo la comunicación y mejorando la conexión entre los videojuegos y sus audiencias globales.

8. REFERENCIAS

Acks, W. (Director). (2020). *High Score* [Serie documental]. Netflix.

Alonso, M. (2021). *El poder del neuromarketing*. Pirámide.

Bitmap Books. (2019). *Super Famicom: The box art collection*. Bitmap Books.

Chandler, H. (2005). *The game localization handbook*. Charles River Media.

Ciudad, J. Á., et al. (2020). *Mega Drive legends* (3.ª ed.). Gamepress.

Gorges, F. (2019). *La historia de Nintendo Vol.3*. Héroes de Papel.

Harris, B. J. (2017). *Console wars*. Héroes de Papel.

Kalata, K. (2017). *Hardcore gaming 101 presents: Sega arcade classics Vol. 1*. Self-Published.

Kelts, R. (2006). *Japanamérica*. Odaiba.

Kent, S. L. (2016). *La gran historia de los videojuegos*. Nova.

Leino, O. T. (2012). *Emotions in play: The subtle choreography of game experiences*. The MIT Press.

Méndez, R. (2012a). *Traducción y paratraducción de videojuegos: Textualidad y paratextualidad en la traducción audiovisual y multimedia* [Tesis doctoral]. Universidad de Vigo.

Méndez, R. (2012b). La paratraducción visual en los videojuegos: Análisis de Kirby y otros casos de localización. *Revista de Comunicación y Medios Digitales, 15*(2), 45–60.

Méndez González, R. (2016). *Los videojuegos como puente entre culturas: Adaptación ideológica del producto a distintos mercados*. Editorial Comares.

Méndez González, R., & Calvo-Ferrer, J. R. (2017). *Videojuegos y [para]traducción: Aproximación a la práctica localizadora*. Comares.

Meyer, E. (2014). *El mapa cultural*. Península.

O'Hagan, M., & Mangiron, C. (2013). *Game localization: Translating for the global digital entertainment industry*. John Benjamins Publishing.

Parreño, J. M. (2010). *Marketing y videojuegos*. ESIC.

Pettus, S. (2018). *Service games: Auge y caída de Sega*. Gamepress.

Sebastián, C., & Yagüe, M. J. (2010). *Marketing hero*. ESIC.

Veloz, F. (2024). *Publicidad: así son de surrealistas los anuncios japoneses*. Periodista Digital.

Yuste Frías, J. (2015). Paratraducción: la traducción de los paratextos. *DELTA: Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, 31*, special issue: 317-347.

EVALUACIÓN PARTICIPATIVA VISUAL DESDE LA INNOVACIÓN SOCIAL EN DISEÑO: COMPILACIÓN Y ANÁLISIS DE HERRAMIENTAS

Alicia Eva Morales Pereyra-García
Universidad de La Laguna

Carlos Jiménez Martínez
Universidad de La Laguna

Sheila María Sánchez Martel
Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN: LA EVALUACIÓN PARTICIPATIVA EN PROCESOS COMUNITARIOS

Para los fines de esta investigación, entendemos por evaluación aquella estimación que, mediante el acopio de datos, pretende calcular el valor de algo. Concretamente, emitir juicios relacionados con un determinado proceso comunitario (Real Academia Española, s.f.; UNESCO, 2010). Hablamos de un proceso sistemático de medición compuesto de indicadores, expresiones cuantitativas o cualitativas (González, 2021) que pretenden obtener respuestas para la rendición de cuentas tras la realización de un proyecto, actividad o hito con el objetivo de tomar decisiones futuras o implementar mejoras. Este proceso es solicitado generalmente por las fuentes de financiación para verificar que los fondos invertidos han sido empleados como se prometió (UNESCO, 2010). Sin embargo, la evaluación debe existir al margen y más allá de este aspecto, siendo transversal a todo el proceso.

La evaluación en contextos sociales resulta una tarea compleja que puede abordarse desde diferentes perspectivas (entrevistas, cuestionarios, observación participante, grupos focales, dinámicas como el *World Café*, escenarios, paneles de expertos, etc.). Si bien existen diversos

marcos y herramientas para la medición del impacto en procesos comunitarios de innovación social, su subjetividad, carácter intangible, informalidad y riqueza mayormente cualitativa, suponen un reto. Por tanto, es relevante la incorporación de enfoques metodológicos multiestratégicos, diversos y complementarios, que aúnen metodologías cuantitativas, cualitativas y de carácter participativo (Pares et al., 2016).

Si bien existen múltiples guías de evaluación de este tipo de procesos, en esta investigación nos hemos centrado en aquellas que nos resultan más pertinentes de acuerdo a la naturaleza de nuestro enfoque (Pares et al., 2016; UNESCO, 2010). Ahondando específicamente en La Guía Práctica para la Evaluación de Procesos Participativos elaborada en el marco de la V Conferencia del Observatorio Internacional de Democracia Participativa en 2005 (Pares et al., 2016), distinguimos tres posibles tipos de evaluación:

- **análisis técnico**, realizado mediante expertos;
- **autoevaluación interna**, desarrollada por el llamado "grupo motor" compuesto por una representación de ciudadanía, técnicos y administraciones en sintonía con los tres protagonistas que describen Marco Marchioni et al. (2013) y
- **autoevaluación externa**, al que nos referimos en esta investigación como evaluación participativa (en adelante EP), abierta a todas las participantes del proceso.

En este capítulo nos centraremos en esta última, entendiendo la EP como un proceso de altísimo valor al implicar a todas las participantes en el mismo, permitiendo mejorar la experiencia a partir del propio juicio y subjetividad de todas las personas involucradas (Pares et al., 2016). Paralelamente, existe una capacitación en materia de evaluación y monitoreo basado en la experiencia, adquiriendo responsabilidades y habilidades de forma gradual en esta área (Aubel, 2000). Explica este autor que involucrar a las personas participantes en la planificación e implementación de la evaluación, supera las tensiones ocasionadas por los procesos evaluativos, emergiendo un sentido de pertenencia sobre los resultados de los mismos. Así, la evaluación como reto común hace que las personas

participantes entiendan mejor el proceso, comprendiendo su impacto a la par que se genera un empoderamiento al ver reconocida su voz, así como una responsabilidad compartida para realizar un diagnóstico colectivo adecuado. Además, al involucrar a todos los actores participantes en un espacio común, los propios investigadores se integran en el proceso, actuando como facilitadores en un espacio horizontal.

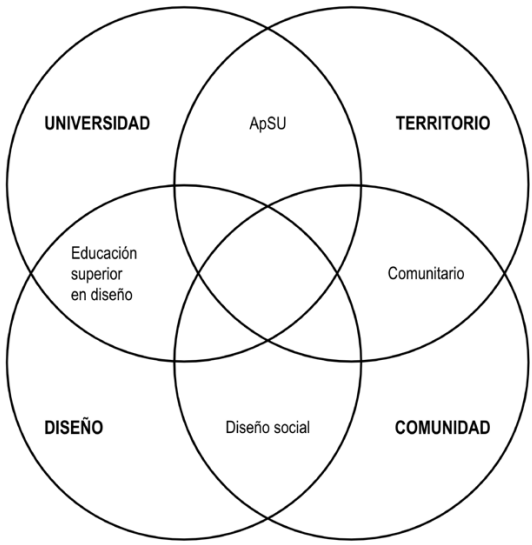
Cabe destacar que el proceso de evaluación presenta una serie de limitaciones de las que se debe tener conocimiento: (1) no existen fórmulas únicas, cada proceso debe diseñarse de forma situada y adaptándose a cada contexto social y territorial; (2) es necesario contar la presencia de todos los actores involucrados; (3) no puede ser una acción estanca, debe revisarse y adecuarse pasados los años y; (4) debe ser un proceso multiestratégico donde además de la evaluación participativa existan otros espacios de evaluación que recojan tanto datos cuantitativos como cualitativos (Pares et al., 2016).

1.1. Marco conceptual y escenarios de aplicación

En todo proceso evaluativo cabe preguntarse no sólo qué evaluar, sino también quién evalúa, cuándo se evalúa y cómo se evalúa (Red Española de Aprendizaje Servicio, 2021). En este sentido, no ahondaremos en qué criterios o indicadores deben evaluarse en el marco de un proceso comunitario surgido desde la innovación social en diseño, tampoco específicamente en qué momento hacerlo, pero sí en qué actores deben ser parte de la EP y qué herramientas pueden utilizarse para que el proceso de evaluación sea más visual y colectivo.

Nos centraremos en contextos plurales donde el proceso de evaluación es compartido. Hablamos de procesos comunitarios de innovación social con presencia de multiactores y con la implicación de profesionales del diseño y la academia (Gráfico 1). En este contexto, nos apoyamos de líneas de trabajo e investigaciones que surgen desde diversas disciplinas como el diseño (Fassi, 2024; Fassi et.al., 2013; Manzini, 2015; Meroni et al., 2018), el trabajo social (Marchioni et al., 2013) o la sociología (Basagoiti-Rodríguez y Ortiz-García, 2018).

GRÁFICO 1. *Diagrama de Venn que muestra el tipo de contextos comunitarios en lo que ahonda este capítulo*



Con relación a los contextos de aplicación donde llevar a cabo la EP que describimos, nos referimos a escenarios con las siguientes características:

- tienen lugar en espacios accesibles para la ciudadanía fuera de entornos reglados e institucionalizados y, si el tiempo acompaña, al aire libre y/o en el espacio público;
- son horizontales y cuentan con la presencia de múltiples actores en el proceso;
- cuentan con participación intergeneracional e intercultural;
- implica poner el cuerpo en el espacio (presencia física y corporalidad), incitando al dinamismo frente a la experiencia estática;
- otros seres no humanos son bienvenidos y
- pueden intervenir otras personas que desempeñan roles de mediación y asunción de responsabilidades respecto a la evaluación y al proceso o proyecto.

En este contexto, se propone la utilización de soportes visuales que permitan evaluar colectivamente no solo el resultado de una acción comunitaria, sino especialmente todo su proceso. Hablamos de herramientas que, mediante la valoración individual de cada participante sobre un mismo soporte, nos permiten generar una radiografía colectiva.

Cabe destacar que estos escenarios no deben darse en un único punto del proyecto pues se plantea la evaluación, no como un fin último, sino como una herramienta transversal a todo el proceso. Así, se plantea la aplicación de recursos y herramientas en diferentes temporalidades donde apoyarse para la toma de decisiones durante el proceso, generando debate y sistematizando la información. Más allá de lo descrito, la riqueza de estos contextos reside en que se favorece la generación de diálogos, debates y espacios donde aunar información de carácter cualitativo.

1.2. El papel de los diseñadores en contextos de innovación social

El diseño tiene la capacidad de representar sistemas complejos a través de la visualización y sistematización de información, haciéndola más intuitiva y accesible. Su carácter visual permite la democratización de procesos densos, permitiendo la integración de todas las personas involucradas. En el contexto de un proceso participativo resulta fundamental el acercamiento e inclusión de todas las partes, por lo que esta disciplina es clave para eliminar barreras cognitivas y horizontalizar los procesos. Asimismo, en los procesos comunitarios surgidos desde el diseño para la innovación social, los profesionales del diseño adquieren diversos roles que enriquecen el proceso (Yee, Tan y Meredith, 2009, como se citó en Jiménez-Martínez, 2014):

- **facilitador**, favoreciendo la colaboración y la sinergia entre participantes, así como la generación y conexión de reflexiones e ideas;
- **comunicador**, iniciando conversaciones y debates mediante el uso de herramientas visuales;
- **capacitador**, transfiriendo conocimientos y métodos de diseño;
- **estratega**, planificando para alcanzar los objetivos deseados;

- **investigador**, explorando resultados, mejoras, métodos de representación, etc.;
- **emprendedor**, desarrollando y aplicando ideas y
- **cocreador**, diseñando *con* frente a diseñando *para* a través de procesos de codiseño.

En definitiva, la presente investigación aborda la evaluación de proyectos comunitarios desde el diseño, empleando instrumentos y métodos propios de esta disciplina para dotar de un carácter más visual, innovador y creativo al reto que supone la EP.

Hablamos de lo visual como excusa para convertir en un juego un proceso que estamos acostumbradas a vivir desde el juicio y la incertidumbre, sesudo y complejo. Lo visual como un pretexto para abrir y horizontalizar los procesos.

2. OBJETIVOS

Este enfoque se plantea desde la perspectiva de una investigación en curso (Morales-Pereyra y Jiménez-Martínez, 2021) con conclusiones y resultados aún por determinar, por lo que nos centraremos en aunar y evaluar diversos ejemplos de herramientas que pueden dar soporte visual y colectivo a la EP. En esencia, el objetivo principal de este texto es visibilizar estas posibilidades, examinándolas y comparándolas para evidenciar su potencial dentro de la EP en procesos comunitarios.

3. METODOLOGÍA

La selección analizada en la presente investigación se trata de un muestreo deliberado que recopila solo aquellas herramientas con las siguientes diez características:

- **visuales** (VIS), ilustran de manera gráfica posibilidades de medición social;
- **participativas** (PAR), se desarrollan de manera colaborativa, requieren de cooperación entre participantes para su desarrollo;

- **informal y amable** (INF), se desarrollan en un espacio acogedor y de cuidados;
- **plurales** (PLU), involucran a diferentes agentes sociales y son intergeneracionales e interculturales;
- **corporales** (COR), implican poner el cuerpo en movimiento, fomentando otras formas de pensar y razonar;
- **analógicas** (ANA), utilizan medios físicos, tangibles, presenciales y en vivo;
- **versátil y portátil** (VER), pueden moverse con facilidad para utilizarse en diferentes espacios y contextos (también en espacios abiertos);
- **manejable y accesible** (MAN), poseen una complejidad técnica y un grado de dificultad abordable para todos los públicos;
- **bajo presupuesto** (PRE), pueden ser asequibles para todas las personas, pudiendo utilizarse en procesos con fondos y recursos limitados y
- **diversidad de datos** (DAT), tienen la capacidad de recopilar información de carácter (en orden de preferencia) mixto, cualitativo o cuantitativo.

Bajo estas condiciones se han recopilado once herramientas de distintos contextos territoriales y escalas. Estas han sido evaluadas por un equipo de tres investigadores en diseño social (autoras del presente capítulo), con la finalidad de testar la rúbrica diseñada y su adecuación en el marco de la EP en proyectos de diseño para la innovación social en barrios. Para ello se ha empleado una *escala Likert* de 1-3, siendo 1 la puntuación más baja y 3 la más alta (Tabla 1). Los resultados obtenidos pretenden aplicarse posteriormente en el diseño de la EP de la investigación en curso (Morales-Pereyra y Jiménez-Martínez, 2021).

TABLA 1. *Rúbrica para la evaluación de herramientas para una EP visual desde la innovación social en diseño*

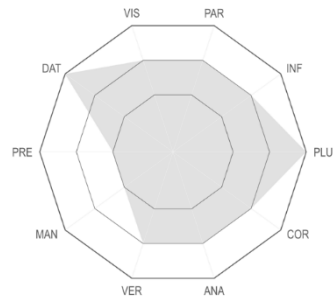
Variable	1 (baja)	2 (media)	3 (alta)
VIS	Exige una interpretación de resultados	Exige fijarse para ver los resultados	La información se percibe a simple vista
PAR	Es individual	Es individual pero crea una radiografía colectiva	Requiere de la colaboración para responder
INF	Se desarrolla en un espacio hostil	Se desarrolla en un espacio neutro	Se desarrolla en un espacio de confianza y de cuidados
PLU	Solo incluye a un sector de la población	Incluye a varios sectores de la población	Incluye a todos los sectores de la población
COR	Implica el movimiento de una sola parte del cuerpo (mano)	Implica el movimiento de varias partes del cuerpo	Implica el movimiento de todo el cuerpo
ANA	Es digital	Es híbrida	Es analógica
VER	No puede trasladarse	Puede trasladarse con dificultad	Es fácil de trasladar
MAN	Requiere de ayuda para su desarrollo, es compleja	Necesita una explicación para su desarrollo, tiene un cierto grado de complejidad	Es intuitiva y fácil de entender para todas
PRE	Requiere un alto presupuesto y es difícil de reproducir	Requiere presupuesto pero puede adaptarse a uno menor	Requiere escaso presupuesto y es fácilmente reproducible
DAT	Cuantitativos	Cualitativos	Mixtos

4. RESULTADOS

A continuación, expondremos alfabéticamente los once ejemplos seleccionados para este muestreo. Asimismo, basándonos en la escala Likert descrita con anterioridad, se ha realizado una evaluación de cada uno atendiendo a las diez características seleccionadas como clave para el objeto de esta investigación.

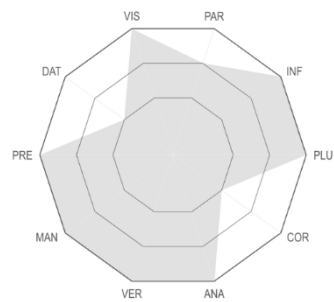
(1) ***About Time: Exploring time and memory through craft, data and play*** de *Domestic Data Streamers* (s.f.a) es una instalación interactiva en el marco del *deTour Festival* en Hong Kong que explora la relación subjetiva de las personas con el tiempo y la memoria. Respondiendo a preguntas individuales se crean representaciones visuales colectivas sobre relojes de papel.

GRÁFICO 2. *Resultados de "About Time" a partir de la rúbrica expuesta y representado gráficamente mediante un gráfico de araña*



(2) ***Awakening*** de *Enough Pie* (Project for Public Spaces, 2015) es un evento de un solo día que tuvo lugar en Carolina del Sur en Estados Unidos en 2015. Durante este evento se invitaba a reimaginar colectivamente los espacios públicos de encuentro a través de diversas actividades y acciones como esta. Utiliza la herramienta tradicional de los gomets a modo de voto individual vislumbrando por agrupación y peso respuestas colectivas.

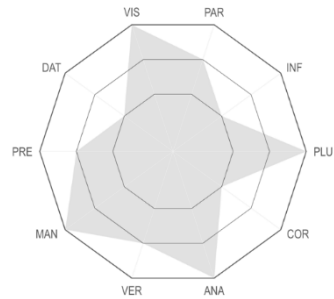
GRÁFICO 3. *Resultados de "Awakening" a partir de la rúbrica expuesta y representado gráficamente mediante un gráfico de araña*



(3) **Antigona: An experiment about moral connections** de *Domestic Data Streamers* (s.f.b) explora los dilemas entre moralidad y justicia. Esta instalación tuvo lugar durante el *Festival US Barcelona*, en la antigua prisión *La Model*, incitando a la reflexión y colaboración de los participantes en torno a decisiones éticas y legales. Cada decisión

individual ladea la balanza a un lado u a otro visualizando una inclinación colectiva.

GRÁFICO 4. *Resultados de "Antigona" a partir de la rúbrica expuesta y representado gráficamente mediante un gráfico de araña*

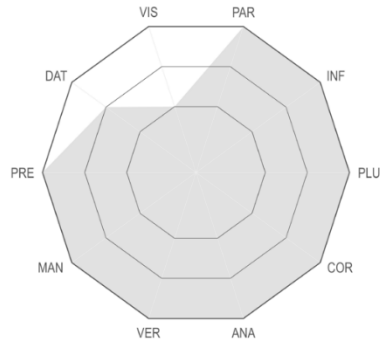


(4) ***El Parlamento del Futuro*** de *Tenerife LAV* (s.f.) es un proyecto performativo y audiovisual en torno a diálogos y debates a través del movimiento. Una herramienta enfocada a facilitar el pensamiento crítico de la juventud a través de otros formatos. En este contexto surgen debates fluidos en torno a una temática escogida mientras se está en movimiento (Figura 1).

FIGURA 1. *Momento del Parlamento del Futuro durante el cierre del Fórum de Ciudades Corresponsables de Canarias (FOCCO) en Las Palmas de Gran Canaria, 2023*

Fuente: FOCCO, Oficina de Innovación Cívica S. Coop (OFIC)
Fotografía de Daniel Cáceres

GRÁFICO 5. *Resultados de "El Parlamento del Futuro" a partir de la rúbrica expuesta y representado gráficamente mediante un gráfico de araña*

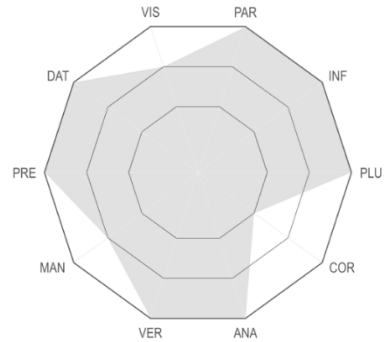


(5) ***El Enredómetro*** de *TejeRedes* (s.f.) es una tecnología social que permite compartir individualmente inquietudes, necesidades o saberes conectando diversos puntos de la circunferencia para visualizar cuales son compartidos y deben priorizarse de manera ágil. En definitiva, visualiza conexiones entre participantes (Figura 2).

FIGURA 2. *Adaptación del Enredómetro de Tejeredes para el proyecto Mestura Puerto en Fuerteventura, Canarias, 2017*

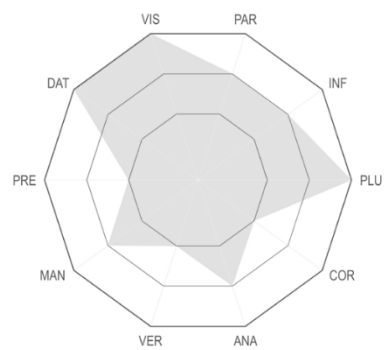
Fuente: Mestura Puerto, OFIC. Fotografia de Jorge Montero

GRÁFICO 6. *Resultados del "Enredómetro" a partir de la rúbrica expuesta y representado gráficamente mediante un gráfico de araña*



(6) ***Mindworks: The Science of Thinking*** de *Pentagram* (s.f.a), aúna diferentes herramientas y métodos de EP en una sola instalación en Chicago, Estados Unidos. Es una primera aproximación a un laboratorio-museo dedicado a la ciencia del comportamiento que invita a las participantes a aprender sobre la toma de decisiones durante la investigación. Utiliza diversas formas de visualización como la conexión de ideas o la agrupación de votos individuales a través de elementos cuya suma vislumbra una decisión colectiva.

GRÁFICO 7. *Resultados de "Mindworks" a partir de la rúbrica expuesta y representado gráficamente mediante un gráfico de araña*

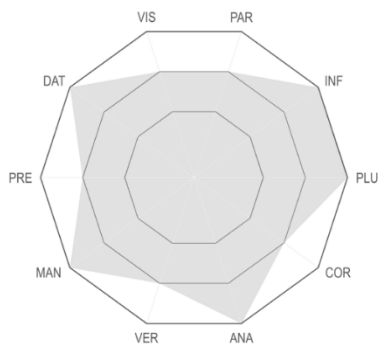


(7) ***Panel IAM*** de *CivicWise* (Oficina de Innovación Cívica, 2019) responde a las siglas *Instant Analogical Mapping* y genera una infografía a tiempo real a partir de la recopilación de datos de manera lúdica, interactiva y participada. Consiste en responder individualmente a cada una de sus partes mediante el uso de una cuerda. Al igual que el *Enredómetro* ayuda a visualizar conexiones además de una radiografía colectiva de opinión sobre un tema específico (Figura 3).

FIGURA 3. *Adaptación del Panel IAM de CivicWise para el proyecto Mestura Puerto en Fuerteventura, Canarias, 2017*

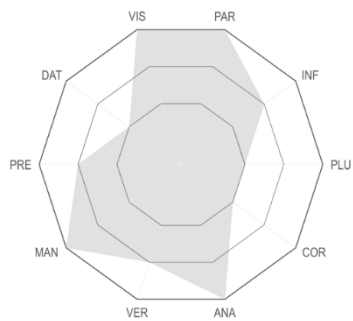
Fuente: Mestura Puerto, OFIC. Fotografia de Jorge Montero

GRÁFICO 8. *Resultados del "Panel IAM" a partir de la rúbrica expuesta y representado gráficamente mediante un gráfico de araña*



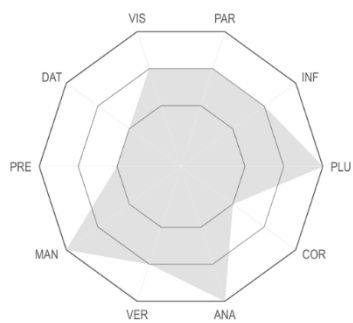
(8) ***Telling my story through data*** de *Pentagram* (s.f.b) es una instalación interactiva diseñada para el *Cooper Hewitt Smithsonian Design Museum* en Nueva York que permite la reflexión infantil sobre sus experiencias en el museo. Así mediante unas pequeñas cuerdas anudadas representan sus emociones individuales visualizando en conjunto una experiencia colectiva.

GRÁFICO 9. *Resultados de "Telling my story through data" a partir de la rúbrica expuesta y representado gráficamente mediante un gráfico de araña*



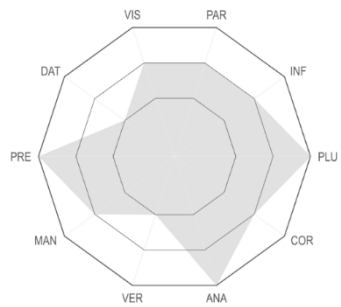
(9) ***The City Lab: Letting the city talk about perception*** de *Domestic Data Streamers* (s.f.c) es un laboratorio interactivo creado en *Hansen House* durante la Semana del Diseño de Jerusalem. Este transformaba las emociones y percepciones de los participantes sobre la ciudad en formas líquidas y sonidos, visualizando finalmente una opinión conjunta.

GRÁFICO 10. *Resultados de "The City Lab" a partir de la rúbrica expuesta y representado gráficamente mediante un gráfico de araña*



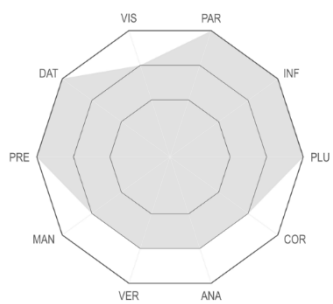
(10) ***The Mood Test: A street data wall*** de *Domestic Data Streamers* (s.f.d) es un mural en la plaza de *Tres Xemeneies* en Barcelona que visualizaba el nivel de compasión de los participantes a través de cuestiones como su edad y su grado de pesimismo/optimismo ante la situación económica y en función de la hora del día. Estas respuestas se codifican en circunferencias de distintos tamaños y colores.

GRÁFICO 11. *Resultados de "The Mood Test" a partir de la rúbrica expuesta y representado gráficamente mediante un gráfico de araña*



(11) ***Transbiotika*** de *Colaborabora* (2023) es un laboratorio de I+D sociocultural transmedia en Bilbao que pretende propiciar encuentros donde debatir sobre los espacios de convivencia colectiva y el poner la vida en el centro. Estos debates se representan en diversos formatos como mapas gráficos colectivos que, a través de notas, ideas y objetos, representan como posicionarse colectivamente ante retos futuros.

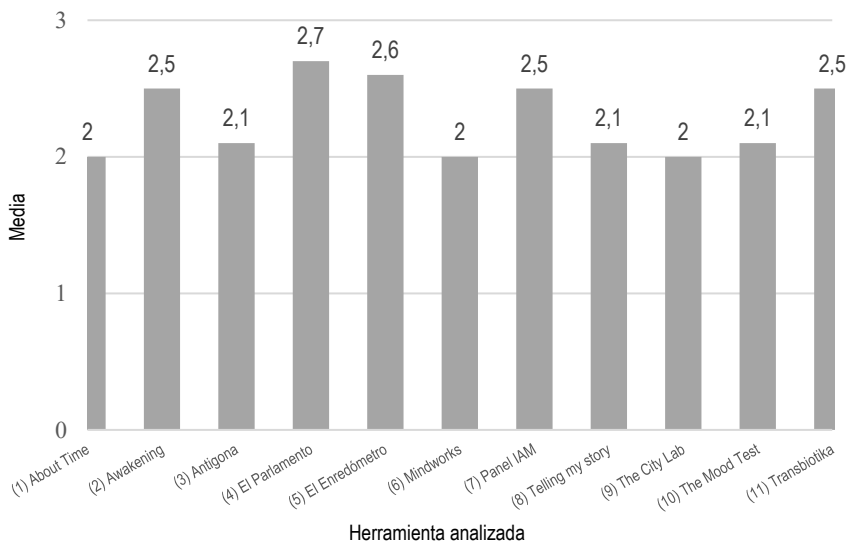
GRÁFICO 12. *Resultados de "Transbiotika" a partir de la rúbrica expuesta y representado gráficamente mediante un gráfico de araña*



5. DISCUSIÓN

Mediante el análisis realizado a partir de las características seleccionadas, se vislumbra la pertinencia de cada uno de estos ejemplos en el marco de los contextos abordados en el presente capítulo. Llevando a cabo una media de la puntuación obtenida en cada característica, es posible apreciar cómo ninguno de los ejemplos seleccionados baja de la puntuación media (2 en la *escala Likert* 1-3). El dispositivo con la puntuación más alta es *El Parlamento del Futuro* (2.7), seguido del *Enredómetro* (2.6) y de *Awakening*, el *Panel IAM* y *Transbiotika* indistintamente (2.5). El resto de los ejemplos de la muestra oscilan entre una media de 2.1 y 2 (Gráfico 13).

GRÁFICO 13. *Gráfico de columnas que representa la media alcanzada por cada una de las herramientas analizadas*



La dinámica propuesta por *El Parlamento del Futuro*, si bien parece simple y definitivamente es accesible para todas las personas[24], alcanza en casi todos los parámetros estudiados la puntuación más alta (3, en la *escala Likert*). Su capacidad de generar contextos espontáneos, libres de

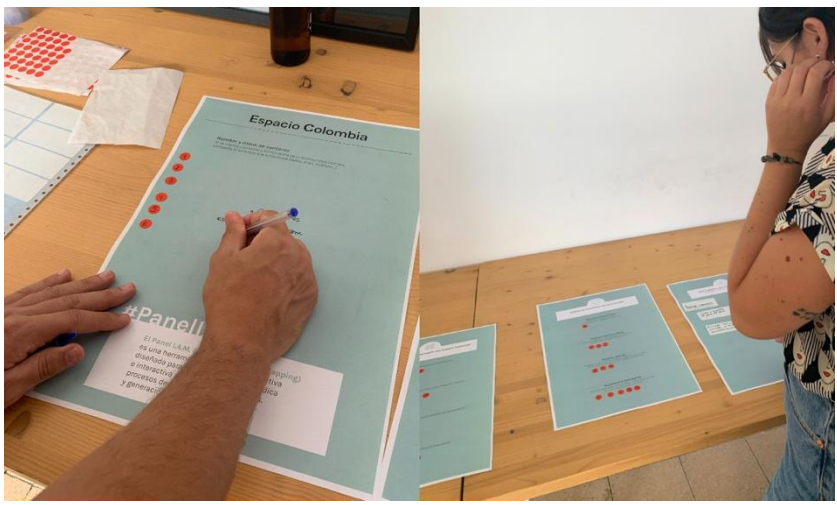
[24] También podría adaptarse para aquellas personas con movilidad reducida o diversidad funcional.

juicio, amables, desenfadados y de libre movimiento favorecen que la tarea de evaluar no sea percibida como tal sino como un juego. El *Enredómetro*, a partir de su diseño, permite aunar datos de carácter mixto y favorece no solo la participación colectiva sino también la conexión entre las personas participantes. Son estas interrelaciones y redes, hasta el momento puede que invisibles, las que convierten la EP en una oportunidad para colaborar y vislumbrar puntos en común. *Awakening* propone una metodología más simple y tradicional que claramente cumple su función, siendo una herramienta de fácil entendimiento para todas las personas y sencillamente replicable. Más allá de los resultados obtenidos, por su simplicidad y asequibilidad consideramos que es uno de los métodos más oportunos para cualquier EP de procesos comunitarios. *El Panel IAM*, permite la recopilación de datos mixtos y, al igual que *El Enredómetro*, una de sus grandes fortalezas es la capacidad de vislumbrar interrelaciones entre las personas participantes. Asimismo, junto con *Transbiotika,* es una de las pocas herramientas que abarca todas las dimensiones estudiadas en medio o alto grado (2 y 3 en la *escala Likert*), por lo que ninguna de las características alcanza la menor puntuación.

Por supuesto, las herramientas mejor valoradas no son perfectas con relación a los parámetros de nuestra investigación. Por ejemplo, la metodología empleada en *El Parlamento del Futuro* dificulta la recopilación de datos más allá de los cualitativos y, si bien resulta una herramienta muy visual, a no ser que vaya acompañada de un registro gráfico en vivo, sus datos no son posibles de visualizar gráficamente *in situ*, aunque sí a posteriori. Por otro lado, *El Enredómetro* resulta un tanto estático y además los datos no son fácilmente visibles, sino que requieren de un período de contemplación e interpretación. Asimismo, por lo general requiere ser mediado, ya que no todas las personas participantes entienden su mecanismo en primera instancia. En el caso de *Awakening*, al igual que *El Enredómetro* implica escasa movilidad, además es una herramienta individual —aunque permite vislumbrar una radiografía colectiva— y solo es capaz de registrar datos de carácter cuantitativo. Por último, el *Panel IAM*, como *Awakening*, es una herramienta individual que visualiza un resultado colectivo, al igual que *El Enredómetro*, el resultado de los datos no se vislumbra a primera vista y en

menor medida que estos dos, no implica demasiada movilidad. Asimismo, su traslado implica cierta dificultad y, el panel estudiado en concreto (Figura 3), requiere de cierto presupuesto, aunque puede simplificarse y adaptarse a contextos con escaso presupuesto (Figura 4).

FIGURA 4. *Adaptación a bajo coste del Panel IAM para el evento "(re)conocernos" de Espacio Colombia, Santa Cruz de Tenerife, 2022*



Fuente: Espacio Colombia, estudio autogestionado por OFIC. Nota: Los datos personales de las fotografías han sido borrados por cuestiones de privacidad

En relación a las herramientas con menor puntuación según nuestros parámetros, podemos identificar las principales debilidades y fortalezas de los mismos a partir de la siguiente tabla; siendo etiquetadas como fortalezas aquellas características con una puntuación de 3 y debilidades con 1 en la escala Likert (Tabla 2).

Cabe destacar que por supuesto esta valoración está cargada de sesgos y que ninguna de las iniciativas es más valiosa que otra *per se*. Los resultados obtenidos responden a las características (limitadas) que se han seleccionado en la presente investigación al identificarse como las más pertinentes dentro de los contextos de aplicación descritos.

TABLA 2. *Fortalezas y debilidades del muestreo deliberativo realizado*

Dispositivo	Fortalezas	Debilidades
(1) *About Time*	es plural y recopila datos mixtos (PLU; DAT)	no es manejable ni accesible y requiere un alto presupuesto (MAN; PRE)
(2) *Awakening*	es muy visual, se desarrolla en un ambiente informal y amable con pluralidad de actores; es totalmente analógico y posee una complejidad técnica abordable; puede trasladarse con facilidad e implica muy poco presupuesto (VIS; INF; PLU; ANA; VER; MAN; PRE)	solo implica mover la mano y recopila meramente datos cuantitativos (COR; DAT)
(3) *Antigona*	es muy visual y analógico; incorpora a varios sectores de la población y posee un grado de complejidad abordable para todos los públicos (VIS; PLU; ANA; MAN)	se desarrolla en un espacio con connotaciones negativas, implica reducido movimiento y solo recopila datos cuantitativos (INF, COR, DAT)
(4) *El Parlamento*	es colaborativo, incorpora a toda la población y su mecánica es fácil de entender; crea un espacio informal y de libre movimiento; es totalmente analógico, puede trasladarse a cualquier tipo de espacio y no requiere mucho presupuesto (PAR; INF; PLU; COR; ANA; VER; MAN; PRE)	los resultados no son visuales (VIS)
(5) *El Enredómetro*	incorpora a varios actores de la población y requiere colaboración pare responder; se desarrolla en un espacio cómodo, es totalmente analógico y fácil de transportar; requiere escaso presupuesto y recopila datos mixtos (PAR; INF; PLU; ANA; VER; PRE; DAT)	implica solo una parte del cuerpo, la mano (COR)
(6) *Mindworks*	es muy visual, incorpora a todos los sectores de la población y recopila datos mixtos (VIS; PLU; DAT)	solo implica mover la mano, no puede trasladarse fácilmente y exige un alto presupuesto (COR; VER; PRE)
(7) *Panel IAM*	se desarrolla en un espacio de confianza e involucra a toda la población; es analógico e intuitiva para todas las personas; recopila datos de carácter mixto (INF; PLU; ANA; MAN; DAT)	-
(8) *Telling my story*	es muy visual y colaborativo; es analógico y fácil de entender (VIS, PAR, ANA, MAN)	incorpora a un solo sector de la población, solo implica mover la mano y recopila meramente datos cuantitativos (PLU; COR; DAT)
(9) *The City Lab*	es analógico, incorpora a todos los sectores de la población y es intuitiva para todos (PLU; ANA; MAN)	implica escasa movilidad, requiere un alto presupuesto y solo recopila datos cuantitativos (COR; PRE; DAT)
(10) *The Mood Test*	incorpora a toda la ciudadanía, es analógico e implica escaso presupuesto (PLU; ANA; PRE)	no puede trasladarse y recopila meramente datos cuantitativos (VER; DAT)
(11) *Transbiotika*	es colaborativo, se desarrolla en un espacio cómodo e incorpora a todos los sectores de la población; exige poco presupuesto y recopila datos mixtos (PAR; INF; PLU; PRE; DAT)	-

6. CONCLUSIONES

Existe la necesidad de generar fórmulas innovadoras que hagan más amigables los procesos evaluativos, diluyendo las propias connotaciones negativas que tiene la evaluación (el ser evaluado). A través del diseño es posible contribuir a esto gracias a su carácter visual y sus múltiples roles, especialmente el de facilitación de procesos. A partir de este estudio, se vislumbra la capacidad de esta disciplina de generar herramientas capaces de convertir la EP en un juego accesible y abierto a toda la ciudadanía. Los resultados evidencian la validez de los once ejemplos analizados en el marco de la EP en procesos comunitarios.

Como conclusiones preliminares de esta investigación en curso consideramos fundamental la incorporación de recursos auxiliares que ayuden a visualizar los datos de forma gráfica y simple (VIS). Esto permitirá que todas las personas participantes puedan percibir y entender la información recopilada y los resultados obtenidos sin necesidad de interpretación (MAN). Asimismo, que estos soportes sean totalmente analógicos (ANA), también contribuye a que todas las personas puedan participar más allá de su edad, contexto social y vinculación con la tecnología.

En sintonía con Marchioni et al. (2013) recordamos la importancia de incluir a todos los sectores de la población en el proceso de la EP (PLU). En este sentido resulta fundamental generar espacios horizontales que diluyan las jerarquías y distancias entre administradores, técnicos y/o investigadoras con la ciudadanía (INF) y que promuevan la colaboración de todas las personas participantes (PAR). De esta forma, no solo la evaluación se libera de sus connotaciones más negativas, sino que también contribuye a la democratización de las relaciones interpersonales. En este sentido, implicar el cuerpo (COR) en el propio desarrollo de la EP puede contribuir a experienciar esta tarea de forma diversa, generando una nueva vía de comunicación a partir del lenguaje no verbal, generando conexiones cuerpo-mente que contribuyen a actuar de forma más genuina, atenuando la rigidez del pensamiento.

Con el objetivo de que cualquier tipo de proceso social pueda hacer uso de las herramientas o métodos propuestos —adaptándose a su contexto territorial y social— resulta clave que estos puedan ser reproducibles a bajo costo (PRE) y puedan trasladarse con facilidad (VER).

Sobre el acopio de información (DAT), es fundamental que en los espacios generados se recopilen datos de carácter mixto, poniendo especial énfasis en los cualitativos, ya que es donde reside la riqueza. Además, en caso de querer registrar datos de carácter cuantitativo, es importante tener en cuenta que la utilización de métodos como *escalas Likert* etc. pueden no ser comprensibles para todos los públicos, por lo que cabe utilizar metáforas visuales que acompañen al proceso (ej. semáforo, diana...).

En conclusión, sugerimos la hibridación de herramientas y recursos para potenciar los beneficios asociados y subsanar las carencias de cada una, como por ejemplo el dispositivo del *Parlamento del Futuro*, con el acompañamiento de otro de los dispositivos estudiados o mediante la realización de un registro gráfico en vivo durante su transcurso (Figura 5), podría generar el contexto, las sensaciones y los resultados deseados. La capacidad de esta herramienta de *Tenerife LAV* de crear un entorno lúdico y festivo donde conversar sobre temas sesudos y sensibles, lo convierte en una metodología especialmente potente en el marco de la EP de los procesos que investigamos.

FIGURA 5. *Sheila Mª Sánchez Martel (Copo) realizando el registro gráfico en vivo del cierre de FOCCO en Las Palmas de Gran Canaria, 2023*

Fuente: FOCCO, OFIC. Fotografia de Daniel Cáceres

Futuras líneas de investigación incluyen la creación de una herramienta propia para su testeo en una investigación-acción participativa en curso con las características descritas (Morales-Pereyra y Jiménez-Martínez, 2021). La selección y evaluación de la muestra expuesta vislumbra aproximaciones hacia esta evaluación visual y colectiva en una experiencia situada.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Investigación cofinanciada por la Agencia Canaria de Investigación, Innovación y Sociedad de la Información de la Consejería de Universidades, Ciencia e Innovación y Cultura y por el Fondo Social Europeo Plus (FSE+) Programa Operativo Integrado de Canarias 2021-2027, Eje 3 Tema Prioritario 74 (85%).

Agradecemos a la Oficina de Innovación Cívica S.Coop (OFIC) por la cesión de las fotografías utilizadas en el presente capítulo.

8. REFERENCIAS

Aubel, J. (2000). *Manual de Evaluación Participativa del Programa. Involucrando a los participantes del programa en el proceso de evaluación* [Archivo PDF]. http://bit.ly/4gO4YLx

Basagoiti-Rodríguez, M. y Ortiz-García, A. (2018). El foro abierto como herramienta de diálogo para la mediación comunitaria intercultural. *Revista de Mediación*, *11*(2), 1-8. https://bit.ly/40vfNMD

Colaborabora. (2023, 30 agosto). *TRANSBIOTIKA - Colaborabora.* https://bit.ly/42bkufN

Domestic Data Streamers. (s.f.a). *About Time.* https://bit.ly/4gWEoA4

Domestic Data Streamers. (s.f.b). *Antigona*. https://bit.ly/40vEwAy

Domestic Data Streamers. (s.f.c). *The City Lab*. https://bit.ly/4hcTIIa

Domestic Data Streamers. (s.f.d). *The Mood Test*. https://bit.ly/4amZGUY

El Parlamento del Futuro [@elparlamentodelfuturo]. (s.f.). *IGTV* [Perfil de Instagram]. Instagram. https://bit.ly/40h2UEE

Fassi, D. (2024). Social Innovation and its Dynamics in Small and Remote Places: A Design Research Perspective. En D.Fassi, A.De Rosa, I.Eller y M.Dumiak (Eds), *Remote Places, Public Spaces. The Story of Creative Works with Ten Small Communities* (pp. 143-148). https://bit.ly/3PxX5hb

Fassi, D., Meroni, A. y Simeone, G. (2013). *Design for Social Innovation as a form of Design Activism: An action format*. Social Frontiers: The next Edgeof Social Innovation Research Conference Proceedings. https://bit.ly/428I2Sz

González, M. (2021). Indicadores para evaluar la eficiencia de programas sociales. Una propuesta a partir de un Proyecto de Aprendizaje–Servicio entre alumnos de la Facultad de Derecho de la UNED y el Ayuntamiento de Madrid. *Revista de Fomento Social*, *76*(1), 34-35.

Jiménez-Martínez, C. (2014). *Cultura del diseño y desarrollo local sostenible. Aportes teóricos, metodológicos y casos prácticos en las Islas Canarias.* [Tesis Doctoral, Universidad de La Laguna] https://bit.ly/4gSGOiS

Manzini, E. (2015). *Cuando todos diseñan. Una introducción al diseño para la innovación social.* Experimenta Editorial.

Marchioni, M., Morin-Ramírez, L.M. y Álamo-Candelaria, J. (2013). Metodología de la intervención comunitaria.Los procesos comunitarios. En J.Buades-Fuster y C.Giménez-Romero (Eds), *Hagamos de nuestro barrio un lugar habitable. Manual de intervención comunitaria en barrios* (pp. 58-72). Tirant lo Blanch. https://bit.ly/4fUTKn6

Meroni, A., Selloni, D. y Rossi, M. (2018). *Massive Codesign. A Proposal for a Collaborative Design Framework.* FrancoAngeli Design International. https://bit.ly/3Wg3YYc

Morales-Pereyra, A. y Jiménez-Martínez, C. (2021). Codiseño y dinamización cultural comunitaria. Reflexiones conceptuales, metodológicas y prácticas a partir de una experiencia desde la periferia. *Arte y Políticas de Identidad, 25*(25), 73–94. https://doi.org/10.6018/reapi.506211

Oficina Innovación Cívica. (2019, 25 noviembre). *PLAYMAKING - Panel IAM sobre Movilidad y Ecofeminismos* [Vídeo]. YouTube. https://bit.ly/40vsg2X

Pares, M., Díaz, L. y Pomeroy, M. (2006). *Guía práctica para la evaluación de procesos participativos* [Archivo PDF]. https://bit.ly/4gP3O2s

Pentagram. (s. f.a). *Mindworks: The Science of Thinking*. https://bit.ly/3PzpNOG

Pentagram. (s. f.b). *Telling my Story through data.* https://bit.ly/4ahagwL

Project for Public Spaces. (2015, octubre 19). *Awakening*. https://bit.ly/3DTRr6u

Puig, J.M., Martín, X., Rubio, L., Palos, J., Gijón, M., de la Cerda, M. y Graell, M. (2014). *Rúbrica para la evaluación y la mejora de los proyectos de ApS* [Archivo PDF]. https://bit.ly/40gHMyw

Real Academia Española (s.f.). Evaluar. *En Diccionario de la lengua española.* https://bit.ly/40cXdrm

Red Española de Aprendizaje-Servicio (2021). *Orientaciones para evaluar al alumnado en los proyectos de ApS* [Archivo PDF]. http://bit.ly/42doVa6

Tecnologías Sociales: el Enredómetro del tejido social. TejeRedes. (s. f.). https://bit.ly/3DQRzUx

UNESCO (2010). *Por buen camino: Guía para el seguimiento y la evaluación de proyectos comunitarios* [Archivo PDF]. https://bit.ly/3WfgcjX

Yee, J., Tan, L. y Meredith, P. (2009). *The emergent roles of a designer in the development of an e learning service*. First Nordic Service Design Conference, School of Architecture and Design, Oslo, Noruega. https://bit.ly/4jh48IH

PARALELISMOS ENTRE LA CREACIÓN DE VIDEOJUEGOS Y LA CREACIÓN DE FALLAS: UNA EVOLUCIÓN ARTESANA

PATRICIA ISABEL SANTATERESA-BERNAT
Florida Universitaria
JORGE MARTÍNEZ RUIZ
Florida Universitaria

1. INTRODUCCIÓN

La artesanía ha sido considerada un tesoro cultural, transmitido de generación en generación, que refleja la identidad de los pueblos, donde la creatividad humana se expresa a través de las manos (Bernal, 2024).

En el transcurso de varias décadas, la evolución tecnológica ha permitido que aquellos oficios que tradicionalmente han sido considerados de artesanía encuentren nuevas herramientas y técnicas aplicables a sus procesos de trabajo, facilitando o ampliando su trabajo de diversas maneras (Esteve, 2023).

El paralelismo entre el progreso tecnológico y el artesano es indudable, y no resulta extraño pensar que ha llegado a uno de los gremios artesanos más arraigados en la cultura valenciana: el Gremio de Artistas Falleros (Kuznetsova, 2018).

Antes de definir quién compone el Gremio de Artistas Falleros, se debe clarificar que, las Fallas son monumentos que se plantan en las calles de las localidades valencianas entre los días 15 y 19 de marzo cada año, siendo este evento considerado una fiesta reconocida por la UNESCO como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad, desde el 30 de noviembre de 2016 (UNESCO, 2016). Estos monumentos son grandes estructuras compuestas por figuras, que son representaciones satíricas de escenas cotidianas que pueden reflejar la sociedad o pueden ser una

interpretación del constructor de la Falla o también conocido como Artista Fallero (Costa, 1998). Dichos constructores componen el Gremio de Artistas Falleros, fundado en 1945, artesanos dedicados a la creación de Fallas en conjunto con la Comisión Fallera, quienes, en una representación colectiva de los componentes de la Comisión, los denominados falleros y falleras, apoyan o patrocinan al Artista Fallero en la creación de la Falla que se plantará en su barrio (Ariño, 1992).

Estas esculturas se erigen como monumentos en las calles de las poblaciones valencianas, para ser quemadas la noche del 19 de marzo, de manera conmemorativa, dando la bienvenida a la primavera, siendo este día la onomástica de San José, el patrón de los carpinteros, puesto que, según indica Collado (2018) sobre el origen de esta festividad:

> La versión más difundida y popular es la fijada por el Marqués de Cruilles (Cruilles, 1876) por la que las Fallas fueron iniciadas en la época foral por el Gremio de Carpinteros, quienes en víspera de su patrón quemaban en una hoguera purificadora el *estay* o *parot*, virutas y trastos viejos, haciendo limpieza de talleres y obradores y antes de entrar en la primavera. (p.76)

Según Ariño (1992), con el paso de las décadas estos monumentos han evolucionado a ser una creación artística resultante de la fusión de varias disciplinas, que se consolidaron a finales del siglo XIX, cuando se propició la evolución estética de las Fallas. Mostrando sus frutos a principios del siglo XX, con el predominio de la vertiente denominada Falla artística, coincidió con el momento en el que esta festividad fraguó convirtiéndose en la fiesta mayor de la ciudad de Valencia, en los años 20 del siglo XX, pese a que había pasado momentos de censura en años previos.

Esta Falla artística tiende a la monumentalidad, siendo esculturas grandes y voluminosas, que a su vez que se inclinan hacia la perfección estilística, aplicando elementos artísticos, técnicos y culturales en pro de ofrecer un mensaje capaz de emocionar y conmover al público, pero sin perder el contenido satírico, ingenioso, y de crítica de costumbres, siempre expresado de tal manera que no ofenda y mantenga el respeto a las personas (Ariño, 1992).

Según Kuznetsova (2018), el monumento fallero consta de una figura o composición central de varios metros de altura, entre 5 y 30 metros en

algunos casos, que pueden llegar a superar el tamaño de edificios de varias plantas, siendo que esta figura central suele estar rodeada de figuras, o como se llaman en Valencia *ninots,* de menor dimensión, así como contiene remates en la masa voluminosa y estable de la composición. Además, incluyen letreros explicando el significado de cada escenografía compuesta por las figuras, siempre con sentido crítico y satírico.

FIGURA 1 *Falla plantada en 2024 por la Comisión Fallera Doctor Sanchis Bergon – Turia de Valencia, creada por el artista fallero Raúl Martínez Ruíz (Estudio Chuky)*

Imagen cedida por el propio artista

De manera indudable, la creación de Fallas es un proceso que combina técnicas de carpintería con procesos artísticos específicos (ilustración, escultura, pintura, etc.), generando un producto cultural dependiente de la creatividad del artista fallero (Costa, 1998). En el lado tecnológico, la industria del diseño y desarrollo de videojuegos es similar (Tavinor, 2008), a pesar de que se están creando productos pertenecientes al mundo de la cultura audiovisual y el entretenimiento de naturaleza comercial, el núcleo de los proyectos se asienta en la creatividad del equipo de desarrollo (Takala, 2023).

Los artistas digitales ponen el *software* específico al servicio de dicha creatividad, emulando procesos artesanales desde dentro de la pantalla de sus monitores (Esteve Sendra, 2023). En cierta manera, el escultor digital no se aleja demasiado del tradicional, pese a que este debe de tener en cuenta otras especificaciones y utilizar herramientas exclusivas del ámbito digital (Chen y Zhang, 2023).

Los artistas digitales realizan el modelado 3D - imagen digital tridimensional- a partir de los diseños conceptuales, que también se podrían denominar bocetos (Gouvatsos y Xiao, 2024), para convertirlo en modelos en 3 dimensiones utilizando *software* especializado para ello (Lan, 2023). Se modela cada parte del personaje, escenario u objeto con gran detalle, al igual que se realiza en los bocetos de los artistas falleros (Hosen *et al*., 2021). Seguidamente se lleva a cabo el texturizado, donde se aplican texturas a los modelos 3D para darles un aspecto realista, sin embargo, estas texturas pueden ser simples colores o imágenes muy detalladas (Trumpler, 2022). Con posterioridad, se crea un esqueleto virtual para los personajes y objetos animados, lo que permite que se muevan de forma natural, de manera que los animadores puedan crear secuencias de movimientos para los personajes y objetos, y de este modo, puedan caminar, correr, saltar, atacar, defender, etc. (Arshad *et al*., 2019). Y finalmente se aplican los efectos visuales -también denominados VFX, por sus siglas en inglés-, como explosiones, partículas, iluminación y posprocesamiento para mejorar la apariencia visual del juego (Rogers, 2014; Trumpler, 2022).

Por otra parte, en la actualidad, la tecnología de impresión en 3 dimensiones ha materializado la revolución digital del diseño al permitir

transformar modelos 3D en objetos físicos tangibles de manera más rápida, económica y sostenible (Yousaf *et al*., 2024). La impresión 3D ha sellado la brecha entre el mundo digital y el físico, permitiendo que los diseños creados en un *software* se conviertan en objetos tangibles de manera casi instantánea. Con la capacidad de imprimir rápidamente prototipos físicos a partir de modelos 3D, se ha acelerado de manera significativa los ciclos de diseño y desarrollo en diversas industrias (Livesu *et al*., 2017).

Siguiendo esta tendencia del uso de la impresión 3D, en las fiestas falleras a partir del año 2017, ya se pudieron visitar Fallas de la ciudad de Valencia en las que se hizo uso de esta tecnología, puesto que presentaron monumentos impresos en 3D, manufacturados con serrín y paja de arroz, según publicaba en su página web la empresa Todo-3D (Todo-3D.com, mayo 2017). Se crearon *ninots*, como parte del monumento de la Falla del Ayuntamiento, confeccionados con paja de arroz, pasta de arroz y madera de balsa, impresos en 3 dimensiones, convirtiéndose en las piezas más características de la Falla Municipal de ese año, fruto de una investigación conjunta con el Ayuntamiento de Valencia y la *Universitat Politècnica de València*. Todo ello, en una búsqueda por esculpir Fallas con materiales menos contaminantes, dejando atrás el poliestireno expandido, o también denominado corcho blanco popularmente (Levante-EMV, 2018).

Es por todo ello, por lo que el presente estudio explora cómo la industria de los videojuegos puede influir y mejorar el futuro de las Fallas de Valencia mediante la aplicación de múltiples tecnologías vinculadas al ámbito de los videojuegos, como ya ha sucedido en otras áreas de conocimiento (Liritzis *et al*., 2015; Esteve Sendra, 2023).

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este estudio es analizar la intersección entre la industria de los videojuegos y las Fallas, enfocándose en cómo las técnicas empleadas por los artistas digitales del ámbito de los videojuegos pueden ser aplicadas para mejorar el diseño y construcción de los monumentos artísticos (Esteve Sendra, 2023; Mantzou *et al*., 2023), así

como enriquecer la experiencia visual y sensorial de asistentes, con lo cual se promovería una mayor interacción y participación del público visitante con el monumento, a través de aplicaciones y experiencias virtuales (Hutson y Hutson, 2023).

Y es que, diversos estudios indican que, mediante la integración de tecnologías digitales, prácticas artísticas, técnicas narrativas y metodologías participativas, se fomenta una experiencia dinámica e inmersiva para los visitantes de patrimonio cultural, por lo que puede ser transferido a este tipo de contexto (Mantzou *et al*., 2023), que, al convertir estas experiencias en interacciones más atractivas, han demostrado que las conexiones emocionales con los visitantes son más fuertes (Wijayanto *et al*., 2024).

Atendiendo a ello, la incorporación de técnicas avanzadas de programación y animación, entre otras, de la industria de los videojuegos (Shepherd y Bleasdale-Shepherd, 2008), puede revolucionar la manera en que se diseñan y presentan las Fallas, permitiendo que los monumentos interactúen con los espectadores y cuenten historias de manera dinámica y atractiva, transformando la experiencia tradicional de las Fallas, agregando capas de información y efectos visuales que mejoren la apreciación artística y cultural de los monumentos (Wang *et al*., 2024).

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo este estudio, se desarrolló un enfoque exploratorio, donde los métodos de recogida de información se basaron en fuentes secundarias, con una revisión exhaustiva de la literatura existente sobre el uso de tecnologías de videojuegos en otros campos artísticos y culturales, para conseguir definir los objetivos de investigación que se emplearían como guías en el diseño de las herramientas pertinentes para la obtención de fuentes de información primaria. Esta información se obtuvo a través de la aplicación de técnicas cualitativas, siendo en esta ocasión empleada la entrevista a expertos, al considerarla la más adecuada para el contexto de la investigación (Malhotra, 2004).

Se llevaron a cabo entrevistas con desarrolladores de videojuegos y artistas falleros para comprender sus perspectivas y explorar posibles

colaboraciones. Además, se analizaron casos de estudio donde la tecnología de videojuegos ha sido implementada en proyectos artísticos similares en el ámbito de la creación de monumentos falleros.

3.1. Revisión de la literatura

En primer lugar, se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura científica y técnica existente sobre la intersección entre las tecnologías de videojuegos y las expresiones artísticas y culturales. El objetivo de esta revisión fue identificar las tendencias actuales, las metodologías empleadas y los resultados obtenidos en proyectos similares.

Se consultaron bases de datos académicas especializadas como Scopus, Web of Science y Google Scholar, utilizando una combinación de palabras clave relevantes, como "videojuegos", "experiencias interactivas", "patrimonio cultural", "realidad virtual" y "realidad aumentada". Esta revisión bibliográfica permitió establecer un marco teórico sólido y contextualizar el presente estudio dentro del campo de investigación.

3.2. Análisis cualitativo

Con el fin de obtener una perspectiva más profunda y contextualizada sobre la aplicación de las tecnologías de videojuegos en el ámbito de las Fallas, se realizaron entrevistas semiestructuradas a un grupo de informantes clave (Malhotra, 2004). Este grupo de 5 entrevistados incluyó tanto a desarrolladores de videojuegos con experiencia en proyectos culturales como a artistas falleros con interés en la innovación tecnológica. Estas entrevistas se diseñaron para explorar las siguientes dimensiones:

- Percepciones y actitudes: Se indagó sobre las percepciones de los entrevistados acerca de la potencialidad de las tecnologías de videojuegos para enriquecer la experiencia de las Fallas y su construcción.
- Barreras y oportunidades: Se identificaron los principales desafíos y oportunidades que se presentan al integrar estas tecnologías en una tradición cultural tan arraigada.

– Colaboraciones interdisciplinares: Se exploraron las dinámicas de colaboración entre desarrolladores de videojuegos y artistas falleros, así como las competencias y conocimientos necesarios para llevar a cabo proyectos exitosos.

– Posibles aplicaciones: Se discutieron las posibles aplicaciones de las tecnologías de videojuegos en diferentes aspectos de las Fallas, como la creación de experiencias inmersivas, la difusión del patrimonio cultural y la participación de los visitantes.

Además de las entrevistas, seguidamente, se realizó un análisis de casos de estudio de proyectos artísticos similares en los que se habían utilizado tecnologías de videojuegos. Estos casos de estudio permitieron identificar buenas prácticas, lecciones aprendidas y posibles soluciones a los desafíos que se podrían enfrentar en el contexto de las Fallas.

4. RESULTADOS

Las entrevistas con artistas y desarrolladores de videojuegos mostraron como, en la actualidad, el proceso básico de esta traslación digital de las figuras de Fallas o *ninots* comienza una vez está dispuesto el boceto del monumento. Una vez definido el boceto, se dividen las figuras por unidades. Tradicionalmente, las figuras se creaban mediante el esculpido tradicional de corcho a mano, o el uso de moldes con piezas de cartón encoladas. Con las herramientas digitales, las figuras se diseñan con el *software* específico, modeladas directamente en digital. Estos modelos se pasan luego a un método de impresión en 3D y se aplica el proceso de fresado. Las figuras se forman mediante la conjunción de diferentes planchas de corcho, marcadas y cortadas por la máquina de impresión, para luego el posterior acabado final por parte del artista, mediante técnicas de cortado, lijado y esculpido (ver Fig. 2).

FIGURA 2 *Antes y después del busto de una figura de Falla creada digitalmente, impresa con planchas y ensamblada mediante el proceso de fresado*

Imágenes cedidas por el artista fallero Raúl Martínez Ruíz "Chuky", de su taller en Valencia (Estudio Chuky)

Así, el diseño en 3D de los *ninots* añade nuevas dimensiones al proceso de fabricación. Primero, su optimización de uso, ya que, al tener el archivo de programa de cada figura, se pueden realizar múltiples cambios y ajustes a la misma, se puede reproducir y reimprimir tantas veces como se quiera. Segundo, las posibilidades de exposición, pues al disponer de la figura prediseñada permite generar dioramas que muestran el conjunto de la Falla antes de crearse, facilitando el trato entre artista y Comisión Fallera (Díaz *et al*., 2024). Y, por último, y no menos importante, la flexibilidad de uso al disponer del archivo digital para su impresión, lo que facilita el proceso de fabricación para el artista. Por parte de desarrolladores de videojuegos indican que, si además se le incluye a cada figura un *rig* -término usado para definir los esqueletos digitales de los elementos 3D para que puedan ser animados (Baran y Popović, 2007)- estos pueden ser posados de múltiples maneras para generar *ninots* que, en el resultado final, son fundamentalmente diferentes.

Por tanto, los artistas y desarrolladores entrevistados afirmaron que las herramientas digitales expanden y, en cierta manera, facilitan el trabajo de los artistas falleros, dado que, ahora pueden modelar personajes en

3D y testear la figura, viendo posibles fallos o haciendo todo tipo de ajustes antes de fabricarla.

Pero, por otro lado, también destacaron que, en los modelos para Fallas, se tiene menos restricción de "poligonaje" y se busca que la figura tenga el mayor detalle posible. Aunque a su vez, se debe tener en cuenta que a mayor cantidad de polígonos pueden surgir más errores de impresión o lectura de archivos, por parte de la máquina que realiza el proceso. Esto entra en conflicto con el desarrollo de los *ninots*, ya que tradicionalmente el posado y expresiones de las figuras son exagerados, más bien caricaturescos, por tanto, requiere de mayor cantidad de polígonos, lo que genera la posibilidad de que la impresión del posado contenga más errores. En consecuencia, en muchas ocasiones se prefiere que la impresión del posado sea más precisa que la optimización de polígonos del modelo.

Así como los artistas demostraban las limitaciones en estos procesos, también existen estas limitaciones en el ámbito de los videojuegos. Como comentaban los desarrolladores entrevistados, en un videojuego, la cantidad de polígonos de cada figura es determinante para el rendimiento del juego, que se requiere fluido para que el usuario tenga ese *Game feel* al jugarlo (Swink, 2008), por lo que es otro punto en común para tener en cuenta en la aplicación de esta tecnología en los dos ámbitos.

Junto a las pautas y limitaciones, que se asocian a la experiencia del artista fallero frente al artista meramente digital, también surge la conversación de estándares. En el ámbito de los videojuegos, la medición de la cantidad de polígonos de la que se ha departido es un estándar. En el mundo fallero, la estandarización se da por la comunicación y el estudio entre artistas del Gremio, que tras su experiencia en el uso de estos procesos comparten qué técnicas resultan más útiles y cuáles no lo son tanto, además de qué método es apropiado seguir para generar el mejor resultado posible en sus producciones artísticas.

Por ejemplo, la dimensión de las planchas de impresión para fresado se estandarizó en 10 centímetros debido a que los artistas falleros repararon en que era la medida en la que menos material sobrante se perdía tras el proceso de impresión. Tornando a los videojuegos, se puede

apreciar un paralelismo ya que estos también cuentan con un estándar de medición. A la hora de diseñar escenarios, muchas veces se utiliza el concepto de modularidad. Este concepto versa sobre cómo el artista digital trata de dividir los edificios y estructuras en piezas pequeñas de medidas exactas que puedan ayudar a construir diferentes estructuras y caminos, en base de la reutilización de elementos, lo que ayuda en la optimización del producto final.

De esta forma, los artistas entrevistados indicaron que, pese a que las técnicas digitales son una clara evolución de su proceso de trabajo, no hay resultados sin artesanos. La creación digital puede ser conceptualmente ilimitada, y los escultores falleros saben qué limitaciones y reglas se deben tener en cuenta antes de generar una figura. Además, la impresión no suele ser completamente perfecta y es tarea del artista pulir los detalles, realizar los añadidos necesarios y aplicar todas las técnicas de acabado de la pieza, como el coloreado final y montaje de carpintería del conjunto.

En las diversas entrevistas también se destacaron las posibilidades de generar proyectos digitales insertados en las Fallas. Por ejemplo, la facilidad para diseñar bocetos para las Comisiones Falleras, siendo directamente digitales y en 3D en ciertas ocasiones. Igualmente, la inclusión de proyectos de realidad virtual para fomentar la inmersión en el contenido de los monumentos y así añadir una nueva dimensión interactiva al acto de observar y apreciar una falla. Por último, y quizá más importante, se ilustraron las posibilidades de preservación, con la creación de galerías digitales de los monumentos falleros por años, por premios o incluso por conceptos emblemáticos como el contenido de *Ingenio y Gracia* que también se valora y premia por los críticos falleros, configurando un museo fallero digital. Todas estas ideas son igualmente interesantes respecto al progreso tecnológico en esta artesanía y darían para investigar sobre ellas en otros estudios específicos.

Para finalizar el presente apartado, a continuación, se muestra un resumen de los casos de estudio que se revisaron durante el análisis de buenas prácticas, tras la realización de las entrevistas:

- Diseño y prototipado: se hallaron indicios de cómo las herramientas digitales están permitiendo crear bocetos y modelos 3D detallados, facilitando la comunicación con las comisiones falleras y la visualización del proyecto final (Jiménez, 2019).
- Realidad virtual y aumentada: se encontraron casos en los que la creación de experiencias inmersivas permitió al público apreciar las Fallas desde nuevas perspectivas y profundizar en su significado (FallasValencia, 2023).
- Preservación digital: La digitalización de los monumentos falleros, como un museo fallero digital, es algo que ya se ha propuesto, con el fin de facilitar su conservación y difusión, creando un archivo digital accesible para futuras generaciones (Valencia Plaza, 2024).
- Nuevas formas de interacción: La incorporación de elementos interactivos en las Fallas genera experiencias más dinámicas y participativas para el público (Levante-EMV, 2022).

Parte de estos casos de buenas prácticas han sido compartidos por los artistas entrevistados en la conversación mantenida con los mismos, así como han sido hallados en noticias de prensa y publicaciones especializadas del ámbito de las Fallas.

5. DISCUSIÓN

Los resultados muestran que existe potencial para integrar la tecnología de videojuegos en las Fallas. Los artistas que adoptan estas técnicas reportan mejoras significativas en la precisión y calidad de sus diseños.

Respecto a las percepciones y actitudes de los entrevistados, cabe destacar que los artistas falleros reconocen el potencial de las herramientas digitales para mejorar sus procesos creativos y expandir las posibilidades artísticas. Los artistas destacan la facilidad de modelado y testeo de figuras en 3D, así como la posibilidad de realizar ajustes y reproducciones de manera más eficiente. Mientras que valoran la capacidad de

las herramientas digitales para facilitar la colaboración entre artistas y comisiones falleras de manera muy positiva (Esteve Sendra, 2023).

Por otra parte, como barreras y oportunidades se comentó que, si bien las herramientas digitales ofrecen grandes ventajas, existen limitaciones técnicas como la cantidad de polígonos y la precisión de la impresión 3D que requiere un monumento fallero.

Es por ello por lo que, todos los entrevistados estaban de acuerdo en que el Artista Fallero sigue siendo fundamental para el acabado final de las figuras y la interpretación artística del diseño digital. De esta forma, también se reconoce la importancia y el conocimiento del artista para tomar las decisiones creativas y superar las limitaciones técnicas

En definitiva, la colaboración entre artistas falleros y desarrolladores de videojuegos puede enriquecer el proceso creativo y generar nuevas formas de expresión artística, mientras que la transferencia de conocimientos y técnicas entre ambos campos es mutua y beneficiosa.

6. CONCLUSIONES

La industria de los videojuegos ofrece herramientas y técnicas que pueden impulsar significativamente el futuro de las Fallas. La colaboración entre desarrolladores de videojuegos y artistas falleros puede llevar a la creación de monumentos más impresionantes y experiencias más enriquecedoras para el público (Shepherd y Bleasdale-Shepherd, 2008).

La adopción de tecnologías avanzadas del ámbito del desarrollo de videojuegos no solo mejora el proceso creativo, sino que también puede aumentar la visibilidad y el atractivo de los monumentos falleros a nivel global (Hutson y Hutson, 2023), siendo esta integración de las tecnologías digitales, en el ámbito de las Fallas, una evolución natural en la búsqueda de nuevas formas de expresión artística y de mejora de los procesos creativos (Chen y Zhang, 2023).

Las herramientas digitales ofrecen un gran potencial para enriquecer la experiencia de crear y disfrutar de las Fallas, pero es fundamental que su uso se combine con la experiencia y el conocimiento de los artistas

falleros tradicionales. La colaboración interdisciplinaria entre artistas falleros y desarrolladores de videojuegos es clave para aprovechar al máximo las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías.

La inclusión de experiencias interactivas puede generar un mayor interés y participación del público, especialmente entre los jóvenes, quienes están más familiarizados con estas tecnologías (Takala, 2023; Wang *et al*., 2024). Por lo que, el futuro de las Fallas pasa por la combinación de la tradición y la innovación, preservando la esencia de esta fiesta mientras se exploran nuevas formas de expresión artística y de interacción con el público (Mantzou *et al*., 2023; Wijayanto, *et al*., 2024).

7. AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen la inestimable colaboración del artista fallero Raúl Martínez Ruíz "Chuky", por las facilidades para poder contactar con el Gremio de Artistas Falleros, y de este modo, poder realizar las entrevistas a los artistas, así como dejarnos visitar su taller "Estudio Chuky", y ceder las imágenes que ilustran el presente artículo.

Asimismo, agradecer al profesorado del Grado en Diseño y Desarrollo de Videojuegos y experiencias Interactivas, y del Ciclo Formativo de Grado Superior en Animación 3D, Juegos y Entornos Interactivos, sendas titulaciones impartidas en *Florida Universitària*, su predisposición para contribuir con sus experiencias a este estudio, contando con parte del cuerpo docente para la realización de las entrevistas.

8. REFERENCIAS

Ariño Villaroya, A. (1992). *La ciudad ritual. La Fiesta de las Fallas*. Anthropos.

Arshad, M. R., Yoon, K. H., Manaf, A. A. A., y Ghazali, M. A. M. (2019). Physical rigging procedures based on character type and design in 3D animation. *International Journal of Recent Technology and Engineering*, *8*(3), 4138-4147.

Baran, I., y Popović, J. (2007). Automatic rigging and animation of 3d characters. *ACM Transactions on graphics (TOG)*, *26*(3), 72-es.

Bernal, O. E. R. (2024). *El criterio cultural para comprender territorios, regiones y su desarrollo: paisaje, identidad, patrimonio cultural y turismo en la región de la Ciénega de Chapala, Michoacán*. Bonilla Artigas Editores.

Chen, X., y Zhang, C. (2023). Research on Digital Design of Modern Sculpture in New Media Era. *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences*, *9*(1).

Collado Belda, E., (2018). Fallas de Valencia: un producto cultural multidisciplinar. *Culturas. Revista de Gestión Cultural*, 5(2), 68-92. https://doi.org/10.4995/cs.2018.10956

Costa, X. (1998). Las fallas de Valencia: El arte de la consagración del fuego. *Reis*, 275-289.

Díaz Solano, P., Rius Ulldemolins, J., y Pecourt Gracia, J. (2024). Festive culture, social hierarchization, and urban inequality: Analysis of the *fallas* of València (1981–2019). *Journal of Urban Affairs*, 1–18. https://doi.org/10.1080/07352166.2024.2393837

Esteve Sendra, C. (2023). La nueva artesanía. Tradición, tecnología y creatividad. En *Artesanía digital*. Sendemà. 8-18. http://hdl.handle.net/10251/213214

FallasValencia (2 de febrero de 2023). La realidad aumentada llega a la exposición del Ninot. Fallas 2023. *Fallasvalencia.eu*. [https://www.fallasvalencia.eu/la-realidad-aumentada-llega-a-a-exposicion-del-ninot-fallas-2023/]

Gouvatsos, A., y Xiao, Z. (2024). Sketch-Based Posing for 3D Animation. *Encyclopedia of Computer Graphics and Games* (pp. 1663-1672).

Hosen, M. S., Thaduri, U. R., Ballamudi, V. K. R., y Lal, K. (2021). Photo-Realistic 3D Models and Animations for Video Games and Films. *Engineering International*, *9*(2), 153-164.

Hutson, J, y Hutson, P. (2023). Museums and the Metaverse: Emerging Technologies to Promote. Inclusivity and Engagement. *Faculty Scholarship.* 452. https://digitalcommons.lindenwood.edu/faculty-research-papers/452

Jiménez, P. (15 de marzo de 2019). Así se modela una falla en 3D. *elmundo.es*. [https://www.elmundo.es/comunidad-valenciana/2019/03/15/5c8b76d421efa0754a8b4668.html]

Kuznetsova, L. (2018). Valencian “Fallas”: Intangible Cultural Heritage. *Cuadernos Iberoamericanos*;(2):88-90. https://doi.org/10.46272/2409-3416-2018-2-88-90

Lan, Y. (2023). Development and Application of 3D Modeling in Game. Academic Journal of Science and Technology, 7(2), 94-97.

Levante-EMV (2018, marzo 14). Impresión 3D para unas Fallas más sostenibles. *levante-emv.com*. [https://www.lavanguardia.com/local/valencia/20180314/441517328634/impresion-3d-fallas-valencia-sostenibles.html]

Levante-EMV (2022, marzo 14). El primer ninot de falla que podrá ser visto en el metaverso. *levante-emv.com*. [https://www.levante-emv.com/fallas/2022/03/14/primer-ninot-falla-podra-visto-63804609.html]

Liritzis, I., Al-Otaibi, F. M., y Volonakis, P. (2015). Digital technologies and trends in cultural heritage. *Mediterranean Archaeology and Archaeometry*, *15*(3), 313-313.

Livesu, M., Ellero, S., Martínez, J., Lefebvre, S., y Attene, M. (2017, mayo). From 3D models to 3D prints: an overview of the processing pipeline. In Computer Graphics Forum (Vol. 36, No. 2, pp. 537-564).

Malhotra, N. K. (2004). *Investigación de mercados: un enfoque aplicado*. Pearson educación.

Mantzou, P., Bitsikas, X., y Floros, A. (2023). Enriching Cultural Heritage through the Integration of Art and Digital Technologies. *Social Sciences*, *12*(11), 594.

Rogers, S. (2014). *Level Up! The guide to great video game design*. John Wiley & Sons.

Shepherd, I. D., y Bleasdale-Shepherd, I. D. (2008, enero). Towards effective Interaction in 3D data visualizations: what can we learn from videogames technology. In *International Conference on Virtual Geographic Worlds, Hong Kong* (pp. 7-8).

Swink, S. (2008). *Game feel: a game designer's guide to virtual sensation*. CRC press.

Takala, G. B. (2023). The interactive creativity of the digital era: Exploring how media art redefines the relationship between audience and artwork. Studies in Art and Architecture, 2(3), 28-44.

Tavinor, G. (2008). Definition of videogames. Contemporary Aesthetics (Journal Archive), 6(1), 16.

Todo-3d.com (2017, mayo 30). Fallas Impresas en 3D. *todo-3D.com*. [https://todo-3d.com/fallas-impresas-3d/?v=7ee12bda8e7f]

Trumpler, S. (2022). Visual Effects Summit: How to (Not) Create Textures for VFX. *GDC Talk*, [https://gdcvault.com/play/1027741/Visual-Effects-Summit-How-to]

UNESCO (2016). La fiesta de las Fallas de Valencia (España). Inscrito en 2016 (11.COM) en la *Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad*. [https://ich.unesco.org/es/RL/la-fiesta-de-las-fallas-de-valencia-00859]

Valencia Plaza. (2024, junio 16). Investigadores de la UPV ayudan a revivir las Fallas en realidad virtual con “Fallas Experience”. *Valencia plaza.com*. [https://valenciaplaza.com/investigadores-upv-ayudan-revivir-fallas-realidad-virtual-fallas-experience]

Wang, H., Gao, Z., Zhang, X., Du, J., Xu, Y., y Wang, Z. (2024). Gamifying cultural heritage: Exploring the potential of immersive virtual exhibitions. *Telematics and Informatics Reports*, 100150.

Wijayanto, G., Bilgies, A. F., Rivai, Y., Rama, R., y Novandalina, A. (2024). Exploration of Experience-Based Marketing Strategies in Building Customer Engagement and Improving Retention: A Case Study in the Tourism and Travel Industry. *Dinasti International Journal of Education Management And Social Science*, *5*(4), 468-477.

Yousaf, A., Al Rashid, A., y Koç, M. (2024). 3D printing of alkali-activated geopolymers for sustainable and circular economy advancements. *Circular Economy*, 100101.

EL PAPEL DEL DISEÑO EN LA CREACIÓN Y GESTIÓN PÚBLICA DE MARCAS DESTINO: CASO DE ESTUDIO EN LA ISLA DE TENERIFE

HARIDIAN DÍAZ MESA
Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

En un mundo cada vez más globalizado; países, regiones y ciudades implementan programas de *branding* a gran escala para fortalecer la autoconfianza, la identidad y el sentido de pertenencia, además de atraer turismo e inversiones. La construcción de marca ha trascendido los ámbitos mercadológicos y son muchos los territorios que ahora cuentan con marcas destino para su promoción. Sin embargo, esta proliferación no ha mejorado proporcionalmente la calidad de las marcas, que a menudo son de "bajo rendimiento y gráfica efímera" (Chaves, 2018, p. 92).

Dado que los diseños de las marcas destino están dirigidos a un público amplio, las decisiones tomadas en su creación pueden tener importantes repercusiones en distintos niveles de la sociedad, tanto económicas como medioambientales. Calvera y Monguet (2007) subrayan que "la calidad del diseño debe verse dentro de un contexto socioeconómico más amplio. A medida que los diseñadores se comunican directamente con los consumidores, su contribución y responsabilidad social se expanden en igual medida" (p.71). Esto manifiesta la necesidad de considerar el impacto social y ético de los diseños.

1.1. BUENA GESTIÓN DEL DISEÑO

Aún no se ha alcanzado un consenso definitivo sobre el alcance y contenido de la gestión del diseño. No obstante, Aida Manrique López (2016), en su artículo *Diseño y gestión: convergencia disciplinar,*

identificó tres enfoques diferentes que estructuran esta disciplina. Primero, presenta la gestión del diseño como una herramienta esencial para su integración dentro de las empresas. En segundo lugar, considera la gestión del diseño como una estrategia clave para afrontar desafíos como la competitividad, la innovación y la diferenciación. Finalmente, propone la gestión del diseño como un medio para identificar oportunidades y generar ventajas competitivas.

En esta misma línea, Manrique (2016) habla sobre la conexión histórica de la gestión con los principios de la teoría científica, los cuales permiten la planificación, organización, dirección y control de los recursos de una organización —humanos, financieros, materiales, tecnológicos y del conocimiento—. En palabras de la autora:

> A través de la historia, la gestión ha sido reconocida como disciplina —en el sentido foucaultiano—, en tanto adopta un conjunto de principios, métodos, técnicas y prácticas derivadas de la teoría científica, cuya aplicación permite la planificación, organización, dirección y control de los recursos [...] de una organización, garantizando el logro de objetivos institucionales por medio de una estructura y a través del esfuerzo humano coordinado. (p. 137)

Este enfoque subraya el carácter interdisciplinario del diseño, haciendo del trabajo en equipo y la organización factores clave. Solo las empresas flexibles y abiertas a sistemas de comunicación y autocontrol podrán integrar el diseño efectivamente y obtener resultados óptimos (Real, 2020). Bajo esta perspectiva, Manrique (2016) amplía su análisis al señalar que la gestión del diseño es más que una herramienta operativa:

> La gestión del diseño es asumida como una forma de pensamiento que permite crear la correcta relación entre el diseño y todas las otras áreas de la empresa para entablar un diálogo con los distintos actores involucrados, tanto en la definición de estrategias empresariales, como el proceso de diseño desde la etapa de recolección de información para el análisis de un problema, hasta la instrumentación de la solución y su circulación y consumo. (p. 154)

Viladàs (2009), consultora en gestión del diseño, subraya que cada organización debe desarrollar su política de diseño, adaptarla a su realidad e integrarla en su estrategia corporativa. Lecuona (2006) y Viladàs (2009) coinciden en que este proceso se estructura en cuatro etapas: análisis, planificación, implementación y evaluación.

Al igual que la gestión del diseño, la gestión de la marca es un esfuerzo de colaboración que contribuye al éxito de la estrategia empresarial. Costa (2004) destaca el papel del gestor de marca o, en su defecto, del director de comunicación. Este profesional tiene la misión de alinear los intereses de la empresa con los del público y crear la imagen de marca integrando los productos o servicios y el sistema de comunicación. Además, este autor subraya que la gestión de la marca no opera de forma aislada, sino que está en constante interacción con las estrategias globales de la empresa y está profundamente conectada con disciplinas del diseño como el diseño de productos, servicios, comunicación gráfica y arquitectura.

En cuanto a las marcas territoriales, Chaves (2018) diferencia entre un enfoque táctico y otro estratégico en su gestión. El enfoque táctico tiende a ser centralizado y vinculado a administraciones específicas, sin mediación de investigación o consenso, lo que genera marcas efímeras y de baja calidad técnica. Por otro lado, una visión estratégica de la marca territorial exige criterios de gestión similares a los de cualquier proyecto de desarrollo bien planificado. Esto implica que la marca debe surgir de una convergencia de intereses multisectoriales y no estar supeditada a los objetivos particulares de una administración gubernamental. Del mismo modo, Chaves (2018) sostiene que una correcta gestión de una marca territorial ha de garantizar: "calidad de la marca en todos sus parámetros, concepto político entre los promotores y usufructuarios de la marca, implantación eficaz, arraigo interno y reconocimiento exterior, irreversibilidad de su institucionalización" (p.96).

Por lo tanto, la legitimidad de la gestión de una marca destino radica en el respaldo de un organismo estable y estratégico, independiente de cualquier administración gubernamental específica. Este ente debe integrar instituciones económicas y culturales, públicas y privadas, y estar protegido de las fluctuaciones políticas. La primera tarea de este equipo será la elaboración del proyecto, detallando los objetivos estratégicos, criterios de diseño y mecanismos de contratación, implantación y protección legal de la marca.

1.2. Integración del diseño en la construcción de marca

Las marcas destinos comparten aspectos similares con las marcas corporativas o privadas, pero también poseen características únicas que han captado la atención de los investigadores en *marketing*, diseño y comunicación. La principal diferencia que separa una marca corporativa de una marca destino es que, la marca destino es pública y se dirige una gran variedad de partes interesadas, lo que normalmente conlleva significativos conflictos de intereses entre ellas (Cerdá, 2018). Crear una marca destino requiere que una "autoridad central" involucre a múltiples actores, con frecuencia con intereses contrapuestos, con el fin de desarrollar unos valores de marca sólidos, positivos y relevantes reconocidos tanto por el público interno como externo (Iversen y Hem, 2008).

Dentro de esta perspectiva, destaca el modelo de creación y gestión de una marca destino propuesto por Baker (2012), en su libro *Place Branding for Small Cities, Regions and Downtowns: The Essentials for Successful Destinations.* Este modelo consta de siete pasos clave. El modelo comienza con el estudio del destino, que implica una valoración y auditoría del contexto, la percepción pública, la competencia y las tendencias emergentes. El segundo paso identifica las ventajas competitivas, diseñando una propuesta de valor diferenciadora y definiendo el posicionamiento estratégico. El tercer paso aborda la arquitectura de marca, estableciendo cómo interactúa la marca principal con submarcas y aliados estratégicos mediante estrategias como el *co-branding.* El cuarto paso implica la articulación de la identidad visual, desarrollando elementos gráficos y mensajes que reflejen los valores de la marca. El quinto paso se centra en la activación, movilizando consumidores y generando conexiones emocionales a través de una implementación coherente en todos los puntos de contacto. El sexto paso moviliza a los *stakeholders*, asegurando que empleados y socios adopten la identidad de la marca en su trabajo y comunicación. Finalmente, el séptimo paso propone un modelo de gestión continua, con monitorización constante para adaptar la marca a los cambios del mercado y garantizar su relevancia y competitividad a largo plazo. Así, Baker propone un enfoque que abarca todas las fases críticas para el éxito de una marca destino.

Por las razones antes mencionadas, para crear un "buen diseño" de una marca, es necesario integrar el diseño en todas y cada una de las fases del proceso de construcción. Como se ha visto, el modelo de Baker (2012) —que abarca desde el estudio y análisis hasta la implementación y gestión de la marca destino—, ofrece un enfoque global que se puede enriquecer con una integración del diseño en cada una de las fases. Esta integración es similar a la visión de Chaves (2018), el cual señala que son pocas las marcas destino que logran mantener valores estéticos apreciables a lo largo del tiempo, adaptándose a diversos contextos y siendo reconocibles por el público local. En palabras de este autor, "el bajo rendimiento y la mala gestión de las marcas destino se debe a la falta de integración del diseño en las fases de investigación, estrategia e implementación" (Chaves, 2018, p. 62). En muchas ocasiones, el diseño se limita a una función meramente estética y se aplica como estilo para crear la identidad visual del destino y, en algunos casos, ni siquiera se emplea adecuadamente para este propósito.

El modelo de integración de diseño propuesto por el centro de diseño sueco SVID (*Swedish Industrial Design Foundation*) ofrece un marco útil para entender cómo la integración del diseño puede mejorar el impacto de una de una marca destino. Este modelo, conocido como *design ladder* —o escalera del diseño—, fue desarrollado para medir el grado de madurez de colectivos de empresa en lo que se refiere a diseño. El modelo sitúa en el nivel más bajo de la escalera a las empresas que no lo utilizan y en el más alto aquellas que lo utilizan como estrategia; en los peldaños intermedios estarían aquellas que utilizan el diseño como *styling* (estilismo) y las que lo entienden como proceso. Además, este modelo defiende la idea de que las empresas van subiendo peldaños a medida que perfeccionan su conocimiento del diseño y mejoran el uso del mismo para sus finalidades corporativas (Viladàs, 2008).

En el primer escalón de la escalera, llamado "no diseño", el diseño tiene un papel insignificante dentro de la empresa; las perspectivas de los usuarios o *stakeholders* no influyen en el proceso de desarrollo de productos. En el segundo escalón, denominado "diseño como estilo", la empresa utiliza el diseño como un medio para desarrollar la forma, la usabilidad y la estética del producto. En este nivel, los resultados del

diseño son fácilmente medibles, ya que suelen evidenciarse en nuevos productos o características vinculadas a este. El tercer escalón, acuñado "diseño como proceso", se alcanza cuando las empresas son capaces de aplicar el diseño como una metodología integral en los proyectos, en lugar de verlo solo como una herramienta. En este punto, el diseño se adapta a las tareas específicas, teniendo en cuenta los requisitos de los *stakeholders*. Finalmente, en el cuarto y último escalón, "diseño como estrategia", el diseño se convierte en un elemento central del desarrollo estratégico y la gestión de la empresa. La alta dirección se involucra activamente en el proceso de diseño para generar valor en todos los aspectos de la organización y para los diferentes grupos de interés (Doherty et al., 2015).

FIGURA 1. *Escalera de diseño*

Fuente: elaboración propia a partir de Viladás (2008)

2. OBJETIVOS

Teniendo en cuenta esta visión previa, el presente artículo se centrará en analizar el proceso de diseño y gestión de las marcas destino en el sector público, con el fin de detectar malas prácticas y proponer mejoras

para potenciar el valor del diseño como herramienta estratégica. De esta manera, el estudio busca identificar problemas recurrentes en la contratación y gestión de proyectos, así como establecer puntos de encuentro y oportunidades de mejora entre las instituciones públicas y los profesionales del diseño.

3. METODOLOGÍA

Para dar respuesta al objetivo planteado, se empleó un modelo de investigación cualitativo, exploratorio y descriptivo, utilizando el método inductivo para extraer conclusiones generales a partir de casos particulares (Casula et al., 2021). La investigación se basó en entrevistas con actores del sector público y profesionales del diseño, permitiendo identificar patrones y problemáticas comunes en la gestión de estas marcas.

Para este análisis, se seleccionó la isla de Tenerife como objeto de estudio debido a su relevancia como potencia turística. En 2023, Tenerife recibió más de 6,5 millones de turistas y generó una facturación de 7.593 millones de euros, lo que representa el 39% del total del archipiélago canario (Turismo de Tenerife, 2024). La selección de la muestra se llevó a cabo a través de la Asociación de Municipios Turísticos de Canarias, enfocándose en las marcas destino de la isla: Costa Adeje, Arona, Guía de Isora, Santiago del Teide y Puerto de la Cruz.

FIGURA 2. *Muestra de las marcas destino*

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

4.1. Falta de perfiles para gestionar proyectos de diseño

Es común que en las instituciones se tomen decisiones sobre el diseño sin que el personal encargado cuente con formación específica en diseño o en su gestión. En palabras de Frascara (2006), "la organización del proceso de diseño es un problema de diseño" (p. 94). La falta de perfiles capacitados para gestionar proyectos de diseño desde la administración pública genera el problema de que los encargos se asignan a profesionales ajenos al sector o a perfiles que no se ajustan adecuadamente a los requisitos del proyecto. Un claro ejemplo de esta problemática es la marca destino de Arona, diseñada por Lauro Samblás, donde los encargos de diseño se dirigen a artistas de reconocido prestigio que enfocan sus trabajos en su propia expresión personal, alejándose de lo que debería ser una comunicación clara, orientada a objetivos específicos y dirigida a una audiencia concreta. Este enfoque tiende a utilizar el diseño como un simple estilo o elemento estético. Las propuestas de estos perfiles suelen basarse en su propio punto de vista, sus criterios y emociones personales, lo cual se refleja en su estilo personal. Si bien, a lo largo de la historia diversas marcas han sido creadas por pintores y otros artistas que ofrecieron soluciones excepcionales, muchas de las cuales siguen vigentes hoy en día, como es el caso del Sol de Miró, esto ocurrió en una época en que la profesión del diseñador no estaba consolidada, especialmente durante el periodo posmoderno.

4.2. Reducción de costes y falta de enfoque multidisciplinario

En relación con la situación anterior, otro problema común es la selección de los diseñadores y diseñadoras. Para reducir costes, se suele contratar a una sola persona para que realice todo el proyecto de principio a fin, lo cual le impide controlar todos los aspectos del encargo, como es el caso de la marca destino de Santiago del Teide o, nuevamente, la marca destino de Arona. Como se ha demostrado, el diseño de una marca destino es un proceso complejo que no solo abarca la creación de la marca gráfica, sino que también requiere una profunda investigación sobre el territorio, sus valores y la alineación con las estrategias de

marketing y comunicación, entre otros aspectos. Es un proceso multidisciplinar que requiere la participación de especialistas en distintas áreas, como investigadores, expertos en *branding* y diseñadores gráficos. Limitar el trabajo a un solo profesional implica que aspectos esenciales como la investigación de mercado, la planificación estratégica y la evaluación de la identidad visual en diferentes soportes y contextos pueden verse comprometidas. En este sentido, Real (2020), sostiene que lo idóneo sería formar al personal de la administración y comunicarles las bondades del diseño para que sean conscientes de los problemas que pueden encontrarse tras tomar decisiones a la ligera. "Las empresas necesitan exposiciones no al diseño sino al buen diseño" (Cox en Real, 2020, p. 216).

4.3. Proyectos no acompañados de un plan de comunicación

Otro aspecto importante a destacar es la falta de definición, investigación y planificación en muchos de los proyectos de diseño de marcas destino. A excepción de la marca destino del Puerto de la Cruz, muy pocos proyectos están acompañados de un plan de *marketing* o de comunicación. Además, son contadas las marcas que han desarrollado un planteamiento sólido del proyecto basado en una estrategia clara. Cuando un proyecto no está bien definido y las decisiones no se toman con el debido cuidado, el resultado que se presenta al público puede ofrecer una imagen incorrecta o comunicar mal la idea central. Como señala Gómez (2018) en una entrevista, "en la creación de contenidos, es fundamental contar las cosas bien, ofrecer una imagen atractiva y actual" (p. 107). Un ejemplo de este problema se observa en Guía de Isora, donde la técnica responsable comentaba que la empresa contratada a través de una licitación, encargada de la comunicación, no es local. Esto ha generado dificultades, ya que la terminología utilizada en las redes sociales no siempre coincide con el uso lingüístico de la región, lo que ha afectado la coherencia del mensaje transmitido.

4.4. Ausencia de la evaluación de los resultados

Otro de los problemas identificados en este análisis es la falta de evaluación de los resultados. Es común que, en proyectos donde no se cuenta

con especialistas ni existe una estructura sólida o un procedimiento claro, tampoco se lleve a cabo un seguimiento ni un análisis adecuado de los resultados obtenidos. Según Real (2020), una opción eficaz para evitar sorpresas tras la publicación del proyecto es evaluar los resultados mediante el ROE —*return on expectations* o retorno de expectativas—, asegurando que se cumplan los objetivos y requisitos establecidos al momento de la entrega. Es fundamental garantizar resultados satisfactorios, no solo porque la financiación proviene de fondos públicos, sino porque el impacto de estos proyectos afecta a toda la sociedad. Las instituciones públicas deben actuar como un ejemplo positivo para la comunidad, lo que implica contar con profesionales competentes que trabajen con seriedad para asegurar resultados de calidad. "La administración pública tiene el deber de promover el buen diseño, debe permitirse ser innovadora, tiene la obligación de dignificar el espacio público y promover lo mejor del talento disponible" (Padilla, 2018, p. 113).

4.5. Dependencia gubernamental

Por último, un problema recurrente identificado en el análisis de los municipios turísticos es la fuerte dependencia de las marcas destino en relación al gobierno que las gestiona en cada momento. Esta situación genera inestabilidad en la gestión de las marcas, dificultando su continuidad a lo largo del tiempo. En muchos casos, las decisiones sobre la identidad visual están más influenciadas por intereses políticos que por consideraciones estratégicas o de comunicación bien fundamentadas. El cambio de gobiernos, en lugar de estar acompañado por un análisis riguroso del desempeño de la marca o por estudios de mercado que justifiquen modificaciones, suele llevar a una renovación de la imagen por razones más políticas que técnicas, lo que pone en riesgo la coherencia y efectividad de la identidad de la marca en el largo plazo. Un ejemplo claro de esta problemática es la marca destino de Guía de Isora que, a pesar de que la marca actual ha demostrado ser eficaz y no se han identificado fallos en su funcionamiento, el nuevo equipo de gobierno ha manifestado su intención de cambiarla, posiblemente para distanciarse de la administración anterior y establecer una nueva identidad bajo su mandato. Este tipo de decisiones, no basadas en un diagnóstico preciso,

no sólo desperdician recursos públicos, sino que también generan una falta de coherencia en la percepción del destino. Una situación similar ocurrió en Arona, donde el cambio de gobierno provocó una transformación radical en la identidad visual del destino. En este caso, la adopción de una nueva imagen creada por el artista Lauro Samblás no surgió como respuesta a una necesidad estratégica identificada, sino como una iniciativa política del nuevo equipo de gobierno. Este patrón de cambios frecuentes y políticamente motivados en las marcas destino revela una falta de profesionalización en la gestión del *branding* turístico. Las marcas deben ser gestionadas por expertos en comunicación y *marketing*, con el respaldo de estudios que identifiquen las verdaderas necesidades de actualización o cambio.

5. DISCUSIÓN

El diseño y la gestión de marcas destino se han consolidado como herramientas estratégicas para proyectar la identidad de los territorios en un entorno competitivo y globalizado. No obstante, este estudio ha identificado problemas clave en su implementación, entre los que destacan: la falta de profesionales o gestores de diseño en las instituciones públicas, la reducción de costes y la falta de enfoque multidisciplinario, la ausencia de planes de comunicación y la influencia de intereses políticos que compromete la continuidad y coherencia de las marcas.

Para hacer frente a estos desafíos, es imprescindible adoptar un enfoque multidisciplinar y estratégico que abarque todas las etapas del proceso, desde la investigación del territorio y la identificación de ventajas competitivas hasta la articulación visual, la activación de la marca y la evaluación constante de sus resultados. Modelos como el de Baker (2012) y la escalera del diseño actúan como guía para superar las deficiencias actuales, proponiendo metodologías y enfoques integrales que fortalecen la gestión y el diseño de marcas destino.

Otro aspecto fundamental que emerge de este análisis es la necesidad de proteger las marcas destino de los cambios y fluctuaciones políticas. Esto puede lograrse mediante la creación de organismos independientes

que aseguren una gestión alineada con los intereses del territorio y de sus habitantes.

Por otra parte, es importante analizar si el *branding* turístico es siempre la mejor opción para todos los territorios. Como señaló, Sara Sánchez-Romo, directora de *branding* de Turismo de Islas Canarias, en una entrevista realizada para esta investigación:

> El mayor desafío al diseñar una marca destino efectiva y atractiva es lograr que sea distintiva y relevante en un mercado saturado [...] Este desafío se complica aún más con la proliferación de identidades territoriales que, en mi opinión, no siempre son necesarias. Soy muy crítica al respecto, especialmente cuando veo que municipios pequeños intentan posicionarse como destinos turísticos independientes. Por ejemplo, considero que el destino es Tenerife, no Arona. Arona debería enfocar sus recursos en mejorar su infraestructura y en hacer que el lugar sea atractivo, pero no en desarrollar su propia marca, crear vídeos, o gestionar redes sociales [...] Además, me preocupa que muchos municipios, que ni siquiera son destinos turísticos reconocidos, estén gastando dinero público en crear sus propias marcas [...] Siento que estamos cometiendo un error al trasladar nuestras divisiones territoriales y problemas administrativos al cliente, en lugar de ofrecer una experiencia coherente. Esto no solo diluye la identidad del destino principal, sino que también representa un uso ineficaz de los recursos públicos.

Desde este punto de vista, existe un riesgo inherente a la creación de marcas destino en territorios pequeños o para lugares que ya cuentan con una imagen positiva. La creación de marcas territoriales para este tipo de territorios podría alterar la percepción actual, y en algunos casos, acarrear una pérdida de autenticidad.

6. CONCLUSIONES

Como se ha contemplado en esta investigación, es inevitable reconocer que la creación de una marca destino conlleva una inversión económica considerable junto a una estrategia y gestión coordinada a largo plazo. Cada elemento de identidad visual —signo tipográfico, iconográfico y cromático—, la narrativa y experiencia del visitante deben de estar cuidadosamente pensados. A veces, una buena reputación fundamentada en acciones de gestión, conservación y desarrollo comunitario son

suficientes para proyectar la identidad del territorio, sin necesidad de formalizar una marca destino.

Precisamente, la creación y desarrollo de una marca destino debe de ser una decisión informada que considere la proyección hacia el exterior y también la sostenibilidad de su implementación. Para algunos destinos, es más apropiado orientar sus recursos hacia acciones de *marketing* puntuales y no vincularse a una marca gráfica, promoviendo así la identidad del lugar acorde con la realidad de sus habitantes.

Al fin y al cabo, cada territorio necesita una estrategia adaptada a sus características, necesidades y objetivos, teniendo en cuenta que el éxito no sólo reside en la creación de una marca destino, sino en la ejecución de acciones que refuercen la identidad del lugar y de sus habitantes. En un momento donde el modelo turístico está en constante evolución y los impactos son cada vez más visibles, el desafío no es únicamente diferenciarse en el mercado, sino hacerlo de manera que sea justa, sostenible, respetuosa y, sobre todo, fiel a la identidad de quienes habitan el destino.

Una de las principales limitaciones de este estudio radica en el tamaño reducido de la muestra analizada, compuesta exclusivamente por marcas destino pertenecientes a la isla de Tenerife. Esto restringe la capacidad de generalizar los hallazgos y limita la identificación de problemas que puedan ser comunes a marcas destino de diferentes contextos culturales, económicos y sociales. Además, el enfoque cualitativo utilizado, si bien resulta útil para explorar en profundidad las problemáticas y obtener un entendimiento detallado, podría complementarse con metodologías cuantitativas que permitan validar los hallazgos a mayor escala y con datos estadísticamente representativos. En cuanto al análisis de casos, la investigación se centra principalmente en aspectos administrativos y de diseño visual, dejando de lado otros factores, como la percepción de los visitantes y la comunidad local, que podrían enriquecer la comprensión integral de la efectividad de las marcas destino. Para futuras investigaciones, se sugiere ampliar el tamaño de la muestra analizada, lo que permitiría evaluar si las problemáticas identificadas en Tenerife también se manifiestan en el diseño y la gestión de marcas destino de otros lugares.

7. AGRADECIMIENTOS /APOYOS

Investigación cofinanciada por la Agencia Canaria de Investigación, Innovación y Sociedad de la Información de la Consejería de Universidades, Ciencia e Innovación y Cultura y por el Fondo Social Europeo Plus (FSE+) Programa Operativo Integrado de Canarias 2021-2027, Eje 3 Tema Prioritario 74 (85%). Referencia TESIS2022010052.

8. REFERENCIAS

Baker, B. (2012). *Destination Branding for Small Cities. The Essentials for Successful Place Branding*.(2ª ed.). Creative Leap Books.

Calvera, A. y Monguet, J. (2007). *Disseny_cat: elements per a una política de disseny a Catalunya*. Generalitat de Catalunya.

Casula, M., Rangarajan, N. y Shields, P. (2021). The potential of working hypotheses for deductive exploratory research. *Quality & Quantity. International Journal of Methodology*, (55), 1703–1725. https://doi.org/10.1007/s11135-020-01072-9

Cerdá Bertomeu, M. J. (2018). Arquitectura de Marcas Destino y Cobranding de Marcas Turísticas: Enfoques de Gobernanza Territorial. ROTUR. *Revista De Ocio Y Turismo, 12*(2), 43–59. https://doi.org/10.17979/rotur.2018.12.2.3452

Chaves, N. (2018). *La marca-país en América Latina. Bases teórico técnicas de su diseño y auditoría de las marcas de veinte países*. Experimenta.

Costa, J. (2004). *La imagen de marca: un fenómeno social*. Paidós.

Doherty, R., Wrigley, C., Matthews, J. y Bucolo, S. (2015). Climbing the Design Ladder: Step by Step. *Revista D.: Design, Educação, Sociedade e Sustentabilidade*, *7*(1), 60-82.

Iversen, N.M. y Hem, L.E. (2008). Provenance associations as core values of place umbrella brands: A framework of characteristics. *European Journal of Marketing*, *42*(5), 603-626. https://doi.org/10.1108/03090560810862534

Lecuona, M. (2006). *Manual sobre la gestión del diseño para empresas que se abren en nuevos mercados*. Centro de Diseño BCD.

Manrique López, A. (2016). Gestión y diseño: convergencia disciplinar. *Revista de Pensamiento y Gestión*, (40), 129-158. http://dx.doi.org/10.14482/pege.40.8808

Moll de Alba Mendoza, I., y Montaña Matosas, J. (2008). *Éxito empresarial y diseño: análisis del comportamiento en la gestión del diseño de la pequeña y mediana empresa española: diagnóstico, lecciones y aplicaciones*. Esade.

Real García, N. (2020). *Criterios de buen diseño aplicados a los carteles de fiestas turísticas y tradicionales*. [Tesis doctoral, Universidad de La Laguna - Université Savoie Mont-Blanc].

Turismo de Tenerife (2024). *Balance de Situación Turística de Tenerife año 2023.* https://www.webtenerife.com/investigacion/situacion-turistica/informes-situacion-turistica/

Viladàs, X. (2008). *Diseño rentable. Diez temas a debat*e. Index Book.

Viladàs, X. (2009). Design that pays. *Dmi:review*, *20*(3), 54-60. https://doi.org/10.1111/j.1948-7169.2009.00022.x

LA IMAGEN ESPECTRAL Y ETERNA: UN DESEO CONSTANTE DESDE LA CÁMARA OSCURA HASTA LA ERA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

MARTA PIÑOL LLORET
Universidad de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de memoria es un campo fértil para repensar los vínculos pasado-presente-futuro y, a partir del nacimiento de la fotografía, un arte que hizo factible congelar el tiempo en una imagen, y con el advenimiento del cine, que posibilitó preservar una porción temporal, la memoria visual y el paso del tiempo devinieron temas clave. El pasado dejó de ser invisible, pues ya no sería como hasta entonces aquello que no se puede ver en tanto que sólo puede recordarse, imaginarse o recrearse, sino que, desde entonces, en términos visuales, el pasado cesó de ser definitivo. Por consiguiente, en este texto proponemos un recorrido que parte de la premisa de que tanto la fotografía como el cine son dispositivos espectrales para focalizarnos en algunos casos especialmente significativos, así como para trazar un recorrido que cubre desde el nacimiento de los medios hasta el contexto actual, en el que a causa de la tecnología digital han perdido su dimensión de huella de la realidad, aunque siguen siendo piezas fundamentales en ese deseo de permanencia, en esa voluntad de vencer al paso del tiempo y, por consiguiente, al olvido.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO PRINCIPAL

El objetivo principal de la presente investigación es evidenciar cómo, a lo largo de los siglos, tanto la fotografía como el cine han tenido en su base el deseo de vencer a la muerte y, por consiguiente, lograr la permanencia

de la memoria; este anhelo, a pesar de que haya cambiado la dimensión ontológica de ambos medios, sigue siendo prioritario, a la luz precisamente de las múltiples posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías.

2.2. Objetivos secundarios

Los objetivos secundarios se concretan en dos. El primero es trazar un recorrido que excede una historia de la fotografía o del cine al uso, en tanto que depara únicamente en la condición espectral de éstos y, por consiguiente, se centra en algunos jalones significativos de esta dimensión fantasmal de ambos medios y de los deseos de embalsamar el tiempo. El segunda pasa por establecer una conexión entre las reflexiones sobre la fotografía y el cine de los orígenes y los planteamientos actuales, pues con frecuencia se establece una suerte de oposición dada su distinta naturaleza y, no obstante, nosotros somos partidarios de construir un puente a la luz de su dimensión espectral y del deseo de permanencia temporal de las imágenes.

3. METODOLOGÍA

Este estudio es fruto de reflexiones e investigaciones que hemos llevado a cabo a lo largo de años, en las cuales de una manera u otra la dimensión espectral del cine y la fotografía siempre ocupaban un espacio o bien destacado o bien más colateral, pero la cuestión ontológica de estos medios siempre estaba presente de un modo u otro. En esta ocasión, se ha tratado de proponer una reflexión e itinerario que ponga en claro los vínculos que ambos guardan con la muerte y, por consiguiente, con el deseo de superarla mediante la imagen y, en consecuencia, vencer el olvido. Para poder acometer esta investigación, tan extensa en términos de siglos y contemplando tanto la fotografía como el cine, ha sido preciso acudir a fuentes de muy variada naturaleza, especialmente aquellas de teoría e historia del cine, de teoría e historia de la fotografía, también de arqueología de los media y estudios sobre la mirada en el siglo XIX, siendo especialmente relevantes en este sentido los estudios de Jonathan Crary (Crary, 2008a, 2008b).

4. RESULTADOS

Como indicábamos previamente, el presente estudio es fruto de reflexiones desarrolladas a lo largo de años en publicaciones cuyo objeto de atención era otro, pero en las cuales la dimensión fantasmal del cine y de la fotografía invariablemente acababa estando presente, de modo que eso nos ha permitido certificar la intuición que teníamos de que el deseo de permanencia siempre ha sido una pieza clave. Por ello, el resultado ha sido conseguir un recorrido que lo pone de manifiesto y que llega a la realidad más inmediata, contemplando cómo ahora mismo el deseo de perdurar implica incluso que la fotografía conquiste otros planetas o que la IA cree fotografías que nunca llegaron a ser. El recuerdo, pues, como veremos en el siguiente punto, no sólo se preserva en la fotografía, sino que deviene, incluso, fotografía.

5. DISCUSIÓN

Hemos sostenido en varias publicaciones que tanto la fotografía como el cine son dispositivos espectrales (Piñol Lloret, 2018; Piñol Lloret, 2021; Piñol Lloret, 2023) y ello se evidencia tanto en la forma como en el fondo: ambos implican una virtualización de la imagen, retomando la senda iniciada por distintos dispositivos previos que son fundamentales para el posterior desarrollo de la fotografía, y, al mismo tiempo, entroncan con el deseo de derrotar a la muerte aunque sea en el ámbito simbólico. Además, en múltiples ocasiones reactivaron un imaginario vinculado al mundo del espectáculo relacionado con la muerte. Y es que, como bien planteó ya en su momento Noël Burch, el siglo XIX está atravesado por una voluntad muy fuerte de vencer a la muerte (Burch, 2008, pp. 37-38), algo que lo atestigua de manera muy clara la novela *Frankenstein* (1818), de Mary Shelley (Shelley, 1818), y tal anhelo resulta satisfecho por la fotografía, aun cuando ese derrotar a la muerte se produce en el ámbito de la imagen: se logra vencer el paso del tiempo, se consigue la eternidad en la imagen.

Para atender tanto a la virtualización de las imágenes como a la iconografía vinculada con fantasmas y esqueletos, debemos acudir a la arqueología de los medios y, por ello, traer a colación la cámara oscura,

evidente antecedente mecánico de la fotografía en su condición de instrumento óptico. Como es evidente, lo que permite tal artilugio es la obtención de una proyección plana de una imagen externa en el interior de su superficie y, a pesar de que ya se conocía desde la Antigüedad. Fue a partir del siglo XV cuando empezó a usarse para ayudar a conseguir una mímesis de la realidad en el ámbito del dibujo y es el claro antecedente de la cámara fotográfica, pues solo con cambiar la hoja de papel por un papel fotosensible ya estaríamos hablando de una cámara estenopeica. Así las cosas, estamos ante imágenes virtuales, casi visiones fantasmales, y si invirtiéramos el proceso lo que lograríamos es precisamente que, en vez de conseguir una imagen de lo exterior en el interior, podríamos proyectar una imagen dispuesta en el interior hacia el exterior, y eso es justamente lo que hace una linterna mágica, un aparato que inicialmente se llamó *lanterne de la peur* (Mannoni, 1991). Pues bien, mediante un sistema de lentes y un soporte donde se colocaban transparencias pintadas sobre placas de vidrio, las imágenes se podían proyectar gracias a la luz que atravesaba la lente; dicho de otro modo, funcionaba exactamente al revés que la cámara oscura. Su uso en este caso se remonta a la época moderna, de hecho, se considera como su creador a Athanasius Kircher, quien en la segunda edición del *Ars Magna Lucis et Umbrae* (1671, libro X) describe su funcionamiento (Kircher, 1671). Este elemento fue muy popular y había láminas de temas muy variados, desde paisajes, actualidades, o escenas sacras y profanas, pero las que tuvieron mayor éxito fueron las que mostraban temas fantásticos (Casid, 2015).

Así, este aparato se empleó para múltiples usos, como soporte a la enseñanza, por ejemplo, o bien con fines religiosos (Lenk, 2022), pero aquello que realmente alcanzó mayor popularidad fue un tipo de espectáculo que conocemos como fantasmagoría (Warner, 2006; Mayrata, 2017), donde sobresalen nombres como los de Thomas Ramussen Walgerstein, Paul Philidor, Carmonetelle, Christian Huygens o el más conocido de todos, Étienne-Gaspard Robert, apodado Robertson. Éste último, que era un clérigo apasionado por la física y la óptica, dejó los hábitos para devenir ilusionista y complejizó mucho los espectáculos al usar varias linternas mágicas montadas en una estructura, usando distintas telas,

efectos de luz y de sonido (Levie, 1990). Por consiguiente, y como bien indicó Raymond Bellour, lo que permitía era restituir a los vivos la imagen de los muertos, exactamente aquello que años más tarde sería la obsesión principal de la fotografía espiritista (Bellour, 2013).

Así pues, proponemos entender la fantasmagoría como la culminación de este proceso de espectralización de las imágenes y sostenemos que no debemos comprenderla de manera aislada, sino al lado de otras prácticas, y en esa línea sobresale el planteamiento de Barbara Stafford a propósito de la visualidad en el siglo XVIII, pues esta autora precisó que la visión se entendía según dos vías de naturaleza opuesta: dentro de un modelo de conocimiento focalizado en la mirada, y como una fuente de engaño. Lo que estaría en el interregno de ambas es el ilusionismo, pues el paradigma de la visión se halla sumergido en lo fantasmal (Stafford, 1992). Y en el siglo XIX, volviendo de nuevo a las palabras de Bellour, "Es espectralmente como hay que comprender una nueva constelación de dispositivos que se organizan y reorganizan en torno a la visión" (Bellour, p. 40).

Por consiguiente, la fotografía conecta con la espectralización de las imágenes y con toda una serie de propuestas espectatoriales como las fantasmagorías que se aproximan a esta dimensión espectral también en el contenido de sus propuestas, y no sólo este tipo de espectáculos lo hicieron, sino que también luego influyeron en la iconografía del cine de los orígenes, siendo evidente por ejemplo si pensamos en las películas de Georges Méliès.

Esa dimensión visual de lo espectral o mortuorio no era algo privativo de las fantasmagorías, sino que hay que entenderlas en una constelación con otras propuestas, como son el Salón de las figuras del Dr. Philippe Curtius, las cabezas cortadas de Madame Tussaud, o ya a comienzos del siglo XX el Teatro de Magia de Robert Houdin dirigido por George Méliès. Todas ellas atestiguan una nueva manera de entender la vida, la muerte y los cadáveres que tiene que ver con el giro que se produjo en el contexto de la Revolución Francesa, es decir, con aquello que Philippe Ariès llamó la "muerte romántica" y que nos conduce al fervor que despertaban la morgue, las tumbas o la guillotina, espectacularización evidente de la muerte (Ariès, 2000). Es un París profundamente

obsesionado por la muerte y poblado por espectros, que generan placer. Unas ideas que entroncan de manera clara con el Romanticismo; en palabras de Ramon Mayrata: "El ilusionismo, la fantasmagoría, las ilusiones ópticas y escénicas, serán los laboratorios donde se virtualizan las imágenes y visiones espectrales que están en el origen de las fantasías góticas y románticas" (Mayrata, 2017, p. 321).

También podemos traer a colación un espectáculo que se basa justamente en imágenes espectrales y que tuvo gran éxito, el *Pepper's Ghost Illusion*, inventado por Henry Dicks y perfeccionado y presentado en 1862 en el Royal Polytechnic Institute de Londres (Groth, 2007; Brooker, 2007), y que jugaba con que una imagen estuviera en un lugar diferente al que ocupaban los actores y, por tanto, se basaba en la descorporeización.

Sombras y fantasmas, pues, como protagonistas, y también en el siglo XIX vivieron un momento de auge el ocultismo y el esoterismo, pero siguiendo en el ámbito del ocio, también se abrieron cabarets como le *Chat Noir,* creado por Rodolphe Salis, donde había un teatro de sombras; o el *Cabaret du Néant*, ubicado en Montmartre, fundado por el ilusionista Antonin Dorville (Greene, 2022) y, junto con Méliès, crearon veladas de gusto infernal, proponiendo en realidad una traslación del Cabaret de la muerte que abrió sus puertas en Bruselas en 1892.

El cine y la fotografía culminan todos estos procesos de virtualización, descorporeización y virtualización de las imágenes, pues la fotografía nace en un siglo dominado por una dicotomía entre aquello científico y aquello fantástico. Así, el Positivismo vio en su nacimiento la culminación del deseo de la copia perfecta del mundo, esa mímesis tan ansiada desde el Renacimiento, lograda ahora además mediante una máquina y, por consiguiente, desmarcada de cualquier subjetividad creadora. No obstante, la vía fascinada por la fantasía se focalizó en las relaciones de ausencia y presencia que despliega el registro fotográfico, en su calidad mental o en la noción del otro. En palabras de Edgar Morin:

> La riqueza de la fotografía reside no en aquello que está en ella, sino en lo que nosotros fijamos o proyectamos en ella […] todo sucede como si esta imagen material tuviera calidad mental […] La imagen es una presencia vivida y una ausencia real, una presencia-ausencia (Morin, 2011, p. 29).

La fotografía parecía satisfacer cosas que anticipó la ficción pero que parecían imposibles, como lo demuestra el relato *Le Mécanicien roi* (1832), de Étienne-Jean Delécluze, donde se apela a un espejo capaz de guardar un reflejo, aunque el referente desaparezca, algo que evidentemente posibilitó el daguerrotipo (Delécluze, 1832). y llegamos a hallar una asociación entre magia y fotografía en distintas fuentes. A continuación, traemos a colación lo que dijeron al respecto tres figuras clave del ámbito cultural: el arquitecto Eugène Viollet-le-Duc, el escritor Honoré de Balzac o los hermanos escritores Goncourt.

En el caso del primer mencionado, se advierte en la correspondencia que mantuvo con su padre, pues concretamente en una carta de 14 de octubre de 1836 llega a afirmar que si es cierto que el daguerrotipo es real, debe ser producto de la magia y es algo que no creerá hasta que lo vea con sus propios ojos, pues sostiene que se debe ser muy ingenuo para creer que mediante un procedimiento químico, alquímico o incluso mágico se pueda fijar sobre una materia blanca el reflejo de una cámara oscura, salvo que ese tal Daguerre fuese discípulo de Fausto o de Pico della Mirandola (Bajac, pp. 131-132). Balzac por su parte menciona este procedimiento en su novela *El primo Pons* (Le cousin Pons, 1847) en un capítulo dedicado nada menos que a las ciencias ocultas (Balzac, 1847), pero todavía es más interesante lo que cuenta de él Nadar en su autobiografía *Quand j'étais photographe* (1900), pues explica que el escritor pensaba que a cada fotografía que hacían le extraían una capa de sí mismo, y Nadar por su parte sostiene que la fotografía es lo que le permite al ser humano materializar el espectro impalpable que se desvanece sin casi haber dejado una sombra en el espejo (Nadar, 1900, pp. 1-8). Los hermanos Goncourt, en una entrada del día 14 de enero de 1861 de su Journal (1887-1896), señalan que llegará un día en el que los pueblos tendrán un dios encarnado en humano y de él habrá imágenes en las iglesias, que ya no serán ni pinturas ni el equivalente al velo de la Verónica, sino que serán sus fotografías y entonces la civilización estará en su punto más álgido (Goncourt, Goncourt, 1906). Unas palabras muy relevantes, pues a lo que remiten es a la presencia o ausencia de referente, ya que para poder tener una fotografía de Dios requerimos de su presencia física.

Evidentemente esta cuestión del referente ha sido un asunto clave para la teoría de la fotografía, pues ya Charles S. Peirce expuso que la naturaleza indicial del medio era resultado de un referente (Peirce, 1978), aunque fue Roland Barthes quien más profundizó en esta cuestión en *La chambre Claire*, donde manifestó que el noema de la fotografía es el "eso ha sido" (Barthes, 1982) y por eso carece de futuro en tanto que repite de manera mecánica aquello que en el plano existencial no podrá volverse a producir y siempre manifiesta la presencia de una ausencia.

Todo ello nos interpela en esta ponencia en tanto que los espectros no tienen fisicidad y sobrepasan la esfera de realidad en un sentido perceptivo, y justamente esa noción de lo real o de realidad ha estado muy presente en múltiples autores al tratar lo inicial, como sería el caso de Susan Sontag, quien afirmó que la fotografía es algo que se ha copiado con plantilla directamente de lo real y que cualquier instantánea es un *memento mori* en tanto que ha implicado participar de la mortalidad (Sontag, 2005). En relación a los espíritus, Pierre Bourdieu indica que es bajo la apariencia de evocar el pasado como se invoca a los espíritus y la fotografía lo exorciza recordándolo como tal y reavivando la memoria de aquellos que ya no están (Bourdieu, 2003). Incluso Rosalind Krauss acudió a esa dimensión esotérica al pensar sobre la fotografía, pues a propósito de la importancia de la huella y de la luz, afirmó que ésta segunda era la piedra angular del pensamiento de Swedenborg en tanto que era la conexión entre el mundo sensible y el del espíritu, de modo que los difuntos elegían manifestarse como espectros en las sesiones de espiritismo del siglo XIX como imágenes luminosas, añadiendo que "después de 1839, sólo hizo falta dar un pequeño paso en la sucesión lógica para concebir el registro de dichas apariciones a través de medios fotográficos" y, además, apunta que al parecer de Swedenborg "el mundo visible es, una vez más, un mundo de huellas en el que lo invisible debe impresionarse sobre lo visible" (Krauss, 2002, p. 30).

Tampoco podemos pasar por alto otra idea clave en la teoría de la fotografía en tanto que conecta con lo espectral y es la idea de la imagen latente, pues es el fantasma de una imagen, aquella imagen imaginaria que aguarda a ser revelada y que esperamos que exista una correspondencia entre ella y el resultado que obtengamos. Un caso paradigmático

de ficción en la que no se da tal equivalencia lo encontramos en el film *Blow Up* (Michelangelo Antonioni, 1966).

Habida cuenta la relevancia de la dimensión espectral en un plano teórico y su presencia en las prácticas espectatoriales del siglo XIX, no es de extrañar que en el ámbito práctico se desarrollara la llamada fotografía espiritista (AA.VV., 2005). El espiritismo se desarrolló a finales de la década de 1840 en América del Norte, aunque tuvo una rápida expansión en Europa, y sostenía que quedaban en este mundo los espíritus de los fallecidos y en ocasiones se manifestaban. Ahí la fotografía podía jugar un rol clave, porque precisamente por su dimensión indicial, por su dependencia de un referente, en caso de captar un espíritu certificaba su presencia. Pensamos en fotógrafos como William H. Mumler, Édouard Isidore Buguet, William Crookes y Ada Emma Doane. De todos ellos resulta de especial interés Buguet, pues Allan Kardec, la figura más relevante del espiritismo francés y fundador en 1858 de la *Revue Spirite*, que dirigió hasta que falleció en 1869, se manifestó acerca de la fotografía espiritista (Chéroux, 2004). Así, en 1863 se supo que Mumler fotografiaba espíritus y eso le generó a Kardec cierto recelo, escribiendo en marzo del mismo año que de ser cierto podría tener grandes consecuencias, pero cabía ser cautos porque podía tratarse de un rumor. Pierre Gaëtan Leymarie, sucesor en la dirección de la citada revista, sí que consideró que cabía incluirla en la publicación en tanto que demostraba lo que defendían, y en 1874 publicó la obra de Buguet junto con testimonios de sus clientes, algo que generó un gran revuelo y, puesto que las autoridades habían reparado en Buguet, fue detenido por estafa junto a Leymarie -evidentemente era cierto que eran fotos trucadas-, de modo que este tipo de fotografía recibió un duro golpe.

También el cine es un dispositivo espectral y, allí donde la fotografía enlaza con la muerte, éste lo hace con la vida, con el vencer a la muerte. Incluso la etimología de algunas empresas del primer cine lo denotan: Bioscope, Vitascope… la vida forma parte de su raíz. Pero a pesar de que culmine el proyecto frankensteniano de vencer simbólicamente a la muerte, que como bien indicó Noël Burch recorrió todo el siglo XIX, también conecta con los fantasmas. En ese sentido, en 1895 acontecieron

tres hechos clave: el descubrimiento de los rayos X por parte del Dr. Wilhelm Rötgen, la publicación de un libro de Freud clave para el psicoanálisis y la primera proyección comercial del cinematógrafo de los hermanos Lumière. El primer elemento implica que desde la ciencia se puede ver lo invisible, de ahí el interés que despertó la fotografía de la mano de Anna Bertha Ludwig, esposa del Dr. Rötgen. Unas imágenes que conectan con la muerte en tanto que evidencian que en nuestro interior hay un cadáver, algo que horrorizó al joven Hans Castorp en *La montaña mágica* (Mann, 2001). Sobre el psicoanálisis obviamente implica dar cuerpo a imágenes mentales, a fantasmas, y con respecto al cine, podríamos pensar que los primeros textos escritos ante su invención se maravillaron a causa de su dimensión mimética, pero no fue así. El escritor ruso Maxim Gorki se fascinó por su distancia para con la realidad -no integra ni sonido ni color- y lo denominó en 1896 como "el reino de las sombras" (Montiel, 1999, p. 16). También dos críticas de estreno, publicadas en *Le Radical* y en *La Poste* en 1895 subrayaron el vínculo entre el cine y la derrota de la muerte, apelando a que gracias al cinematógrafo la muerte dejaría de ser absoluta. Así, se planteó en la primera publicación mencionada que permitía reproducir la vida y, por ello, podríamos ver en movimientos a aquellos que ya hayamos perdido desde hace tiempo, y en *La Poste* se indicó que cuando el público disponga de estos aparatos será posible fotografiar a sus seres queridos y, por ello, "la muerte dejará de ser absoluta". Sólo un año más tarde Jules Claretie indicaría que el cinematógrafo nos da el espectro de los vivos y por ello podríamos conservar el fantasma de los desaparecidos (ambas críticas se reproducen en Banda, Moure, 2011, pp. 40-41).

Por otra parte, el cine de Georges Méliès condensa muchas de las cuestiones expuestas, pues por un lado revitaliza la iconografía propia de las fantasmagorías, al mismo tiempo que también entronca con la tradición de la magia en tanto que él adquirió el teatro de Robert Houdin y allí realizó espectáculos en los que se muestran decapitaciones; es decir, de nuevo apelamos al peso de la Revolución Francesa y de la espectacularización de la muerte, a los espectros, a los espectáculos de sombras o incluso a los rayos X, como el espectáculo denominado *Les rayons Roentgen*.

En el ámbito cinematográfico, especialmente en la ciencia ficción, también hay diversos títulos que emplean la fotografía en relación con la memoria y que activan varias de las cuestiones que hemos desarrollado. En este sentido, aludiré a tres propuestas, muy distintas entre ellas, comenzando por el caso de *Blade Runner* (Ridley Scott, 1982), película clave dentro de la corriente biopunk en la que se vincula la fotografía a la memoria y, por ende, a la dimensión humana, pues aquello que distingue a los androides -llamados en el film replicantes- de los humanos es la memoria, causante de la empatía que surge de la vivencia de experiencias personales. Los replicantes tienen, sin embargo, unos recuerdos que les han implantado para que así tengan una identidad y gestionen emociones. Rachel, personaje fundamental del film, cree que es humana y que, por ello, sus recuerdos son verdaderos, y aquello que lo atestigua y que según ella lo prueba son unas fotografías que tiene, siguiendo la máxima barthesiana de que la fotografía es testimonio de aquello que ha sido. En tanto que este medio depende de un referente, certifican que sus vivencias son ciertas y, por consiguiente, evidencian su dimensión humana; el problema es que esas fotografías no son suyas y, en consecuencia, han participado en crear una memoria, pero no dan cuenta de su pasado y, por tanto, tampoco de su humanidad.

La segunda que traemos a colación es *Memento* (Christopher Nolan, 2000), una película en la que la fotografía deviene un elemento clave en términos diegéticos como herramienta de memoria, así como la temporalidad es fundamental en la propia exposición del relato, trufado de *flashbacks* y *flashforwards*, para aproximarnos a las vivencias del protagonista, Leonard, un hombre que padece amnesia anterógrada a causa de un trauma cerebral. Ello provoca que no pueda almacenar recuerdos y olvida constantemente aquello que acaba de hacer, de modo que la fotografía instantánea, junto con la escritura de múltiples notas, deviene una herramienta clave para saber aquello que vive o incluso donde reside o con quien habla. De hecho, comienza ya con una fotografía instantánea en color, que es agitada por el protagonista mientras espera que ésta revele la imagen, pero la secuencia se muestra en orden invertido, de modo que vemos un cadáver cuya imagen se va desvaneciendo cada vez que el protagonista la agita, hasta que la instantánea entra

dentro de la máquina Polaroid que la expulsó, él aprieta el obturador, la sangre regresa al cadáver, la bala entra de nuevo en la pistola, dispara, y el muerto todavía está vivo. Una secuencia de apertura que evidencia cómo la fotografía se inscribe siempre en el pasado, pero en cambio el cine puede permitirse esa gestión lábil del tiempo, invirtiendo las relaciones pasado-presente-futuro allí donde la fotografía sólo puede ser registro de lo que ya ha acontecido.

La segunda propuesta corresponde al capítulo 3 de la primera temporada de *Black Mirror* (Charlie Brooker, 2011-…), titulado *The Entire History of You*, donde se explora una cuestión aparentemente utópica en clave distópica. Ese deseo de tener un registro de todo lo que hemos hecho, de que la fotografía devenga una herramienta perfecta para poder lograr un archivo ideal de todo cuanto vivimos, eliminando la posibilidad del olvido, se ha convertido en algo factible en el contexto de este episodio: los humanos tienen un elemento instalado detrás de su oreja que les permite registrar como si de un vídeo se tratara todo aquello que viven, y luego uno mismo lo puede visionar de manera individual en sus propios ojos o incluso puede proyectarse para que otros lo vean. Así, el registro será prueba de lo vivido, de modo que puede convertirse en herramienta de control y destruir las vidas de las personas. El olvido, pues, o la dulcificación de los recuerdos, devienen recursos necesarios para la vida.

La tercera y última realización que mencionamos es *La Jetée* (Chris Marker, 1962), probablemente la película que mejor explora la temporalidad de la fotografía en su forma y en su fondo, es decir, en su propia constitución y puesta en escena, y en la trama que desarrolla. Se trata de un film creado sólo con imágenes fotográficas y, a partir del montaje de una tras otra, se genera la temporalidad necesaria para el medio cinematográfico, es decir, mediante la suma del tiempo-instante connatural de la fotografía se alcanza el tiempo-congelado del cine. Y toda la obra gira en torno a la memoria, al recuerdo que tiene el protagonista del rostro de una mujer en el contexto de un París asolado por la supuesta Tercera Guerra Mundial que ha provocado que deba vivirse en el subsuelo. Precisamente por esa obsesión por una imagen, el protagonista es enviado por unos científicos al pasado para conseguir

alimentos, y la película evidencia en su conclusión que la temporalidad de la fotografía es la temporalidad de la muerte: no se puede vivir en el tiempo de la imagen, no se puede huir del tiempo, y vivir dos veces una misma cosa es morir.

A través de este itinerario, certificamos que la dimensión espectral ha acompañado a la fotografía desde su nacimiento, mientras que la temporalidad del cine lo ha decantado hacia esa victoria simbólica de la muerte. Sin embargo, como es evidente, a partir del advenimiento de la fotografía digital entramos en la era de la denominada postfotografía, en la que ésta ya no certifica ningún referente, pues éste ni siquiera es necesario (Fontcuberta, 2015a; Fontcuberta, 2015b; Fontcuberta, 2020). Sin embargo, en el cruce entre la naturaleza de este medio y la potencialidad de la tecnología actual se despliegan antiguas utopías. En ese sentido, me referiré a dos proyectos que prolongan sueños del siglo XIX: el archivo perfecto y eterno, que sobrevivirá más que la propia tierra, y la posibilidad de tener recuerdos fotografiados aun cuando no los captamos con ninguna cámara en su momento.

El primero se debe a la Fundación Arch Mission, una iniciativa privada que en 2019 lanzó a la luna un archivo con 20 millones de ítems con información sobre la humanidad para que si desaparece la tierra ello permanezca, y está formado por contenidos que tratan de mantener la memoria de culturas, naciones, libros, lenguas,… todo ello en un dispositivo que, gracias a la nanotecnología, sólo pesa 100 gramos y está hecho de veinticinco discos de níquel, capaces de sobrevivir en ese ambiente durante 5 billones de años. Un *backup*, en definitiva, denominado *The Billion Year Archive*, de una selección de lo que debe perdurar de la humanidad, que fue a bordo de la nave Beresheet, juntando ese deseo del archivo total y de la expansión universal propios del siglo XIX.

Un proyecto, pues, que atañe a una (cierta) memoria colectiva, mientras que el último que mencionamos corresponde a la memoria individual, al recuerdo, juntando la fotografía y la Inteligencia Artificial. Se trata *Synthetic Memories*, una iniciativa de Domestic Data Streamers, que propone reconstruir visualmente, mediante la inteligencia artificial, los recuerdos de las personas, de modo que gracias a compartir verbalmente

un recuerdo el estudio lo reconstruye visualmente. Así, podemos tener fotografías cuyo referente es un recuerdo y depende, por consiguiente, de la fragilidad de la memoria, derrotando por completo el "eso ha sido" de Barthes, aunque mantengan tal vez más vivo que nunca el "punctum". En lo formal, además, se recurre a la imprecisión, a lo borroso, porque los recuerdos a diferencia de la fotografía no han encapsulado un instante con total precisión, sino que lo han ido reconfigurando.

Ahora con la fotografía ya no sólo podemos vencer al olvido en caso de haber activado el obturador, sino que directamente podemos convertir nuestros recuerdos en instantáneas.

6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión sostenemos que el deseo de permanencia asociado a los medios de la imagen de dimensión indexal ha sido claramente un bajo continuo desde su nacimiento. Ello lo advertimos remontándonos incluso a sus precedentes, así como prolongándolo hasta la época contemporánea, pues incluso cuando ya no son precisamente signos indexales, es decir, cuando ya no dependen de la realidad y pueden existir al margen de ésta, incluso entonces -o más todavía- tratan de lograr una memoria eterna. A pesar de que la fotografía y el cine hayan perdido su validez de testimonios de la realidad, no ha mermado en absoluto, sino al contrario, el deseo que se deposita en ellos de superar a la muerte y al olvido. De hecho, a la luz de la IA, creemos que la fotografía se ha aproximado más todavía a la memoria, emancipándose incluso de la necesidad del acto fotográfico, tan bien definido por Philippe Dubois (Dubois, 2010). Parece que la fotografía y el recuerdo están más unidos que nunca, pudiendo prescindir no sólo de la máquina sino incluso del gesto, del apretar el obturador. Por ello quizás la fotografía esté ahora más cerca de la pintura que de la realidad: si una cosa puedo recordarla, ya no sólo puedo pintarla, sino que incluso puedo (post)fotografiarla, y el recuerdo que tengo, y que jamás llegué a retratar, devendrá también imagen; una imagen que capturará un momento, que encapsulará, en definitiva, ya no un tiempo en concreto sino cualquier tiempo en potencia.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación se ha desarrollado en el marco de un proyecto y de un grupo de investigación. El proyecto corresponde al I+D Imaginarios del Tecnoceno. Análisis de la cultura visual y de las artes desde un enfoque ecocrítico (ITACA) (PID2023-151921NB-I00), dirigido por los IPs Daniel López del Rincón y Marta Piñol Lloret. El grupo de investigación es Temporalitats: Arts, Comunicació i Pensament (TARCOP) (2021SGR00245), liderado por la IP Marta Piñol Lloret.

8. REFERENCIAS

AA.VV. (2005). *The Perfect Medium. Photohraphy and the Occult*. Yale University Press

Ariès, Philippe (2000). *Historia de la muerte en Occidente. Desde la Edad Media hasta nuestros días*. Acantilado

Bajac, Q. (2015). *La invención de la fotografía. La imagen revelada*. Blume

Balzac, H. (1847). *Le Cousin Pons*. Calmann-Lévy

Banda, D. & Moure, J. (2011). Le cinéma: l'art d'une civilisation (1920-1960). Flammarion

Barthes, R. (1982). La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía. Gustavo Gili

Bellour, R. (2013). *El cuerpo del cine. Hipnosis, emociones, animalidades*. Shangrila Ediciones

Bourdieu, P. (2003). Un arte medio. Ensayo sobre los usos sociales de la fotografía. Gustavo Gili.

Brooker, J. (2007). The Polytechnic Ghost. Pepper's Ghost, Metempsychosis and the Magic Lantern at the Royal Polytechnic Institution. *Early Popular Visual Culture*, 5 (2), 189-206. Taylor & Francis

Burch, N. (2008). *El tragaluz del infinito*. Cátedra

Casid, Jill H. (2006). *Scenes of Projection. Recasting the Enlightenment Subject.* University of Minnesota Press

Chéroux, C. (2004). Le procès de la photographie spirite. L'image spectrale entre récréation et conviction. En AA.VV. (Eds.). Le troisième œil: la photographie et l'occulte. Gallimard

Crary, J. (2008a). Las técnicas del observador. Visión y modernidad en el siglo XIX. CENDEAC

Crary, J. (2008b). Suspensiones de la percepción. Atención, espectáculo y cultura moderna. Akal

Delécluze, E. J. (1832). Mademoiselle Justin de Liron, nouvelle, suivie de Le mécanicien roi. Librairie de Charles Gosselin

Dubois, Ph. (2010). El acto fotográfico. De la representación a la recepción. Paidós

Fonctuberta, J. (2020). La furia de las imágenes. Notas sobre la postfotografía. Galaxia Gutenberg

Fontcuberta, J. (2015a). El beso de Judas. Fotografía y verdad. Gustavo Gili

Fontcuberta, J. (2015b). La cámara de Pandora. La fotografí@ después de la fotografía. Gustavo Gili

Goncourt, E. & Goncourt, J. (1906). *Journal des Goncourt. Mémoires de la vie littéraire*. Bibliothèque-Charpentier

Greene, N. (2022). Autour du Néant: Dorville et l'invention du cabaret macabre. *1895. Revue de l'association française de recherche sur l'histoire du cinéma*, 96, 39-68. Association française de recherche sur l'histoire du cinéma (AFRHC)

Groth, H. (2007). Reading Victorian Illusions: Dickens Haunted Man and Dr. Pepper's "Ghost". *Victorian Studies*, 50 (1), 43-65. Indiana University Press

Gunning, T. (2003). Fantasmagorie et fabrication de l'illusion. Pour une culture optique du dispositif cinématographique. *Cinémas: revue d'études cinématographiques*, vol. 14 (1), 67-89. École des médias de l'Université du Québec à Montreal (UQAM)

Kircher, A. (1671). Ars magna lucis et umbr, in X. libros digesta. Quibus admirand lucis & umbr in mundo, atque adeo universa natura, vires effectusque uti nova, ita varia novorum reconditiorumque speciminum exhibitione, ad varios mortalium usus, panduntur. Apud Joannem Janssonium à Waesberge, & Haerdes Elizaei Weyerstraet

Krauss, R. (2002). Lo fotográfico. Por una teoría de los desplazamientos. Editorial Gustavo Gili.

Lenk, S. (2022). *Faith in Beam of Light: Magic Lantern and Belief in Western Europe, 1869-1940.* Brepols

Levie, F. (1990). *Étienne-Gaspard Robertson. La vie d'un fantasmagore*. Le Préamble

Mann, Th. (2001). La montaña mágica. Plaza & Janés

Mannoni, L. (1991). Christian Huygens et la "lanterne de peur". L'apparition de la lanterne magique au XVII siècle. *1895, Revue d'histoire du cinéma*, 2, 49-78. Association française de recherche sur l'histoire du cinéma (AFRHC)

Mayrata, R. (2017). *Fantasmagoría. Magia, terror, mito y ciencia*. La Felguera Editores

Montiel, A. (1999). *Teorías del cine. El reino de las sombras*. Montesinos

Morin, E. (2011). *El cine o el hombre imaginario*. Paidós

Nadar (1900). *Quand j'étais photographe*. Ernest Flammarion

Peirce, Ch. S. (1978). Écrits sur le signe. Seuil

Piñol Lloret, M. (2018). Hacer visible lo invisible. Un recorrido a través de los símbolos, la alquimia y el esoterismo. En M. Piñol Lloret (Ed). *Relaciones ocultas. Símbolos, alquimia y esoterismo en el arte* (pp. 15-66). Sans Soleil Ediciones

Piñol Lloret, M. (2021). Abismarse en la imagen fotográfico o especular: la muerte como sublimación del amor. En J. Rodrigo (Coord.), Vértigo. Deseo de caer. Shangrila Ediciones, pp. 166-185.

Piñol Lloret, M. (2023). La muerte es pasado y no futuro: utopías y distopías en el universo biopunk. En D. López del Rincón y M. Piñol Lloret (Ed.), *Tiempos de emergencia. Imaginarios, diagnósticos y ecologías* (pp. 81-100). Tirant Humanidades

Shelley, M. (1818). *Frankenstein; or, The Modern Prometheus*. Lackington, Hughes, Harding, Mavor & Jones

Sontag, S. (2005). Sobre la fotografía. Alfaguara

Stafford, B. M. (1992). Body criticism. Imaging the unseen in enlightenment art and medicine. MIT Press.

Warner, M. (2006). *Phantasmagoria. Spirit Visions, Metaphors, and Media into the Twenty-first Century*. Oxford University Press

FESTIVALES DE MÚSICA ELECTRÓNICA: PERFORMANCE ENTRE CUERPOS HUMANOS Y TECNOLÓGICOS

CITLALY AGUILAR CAMPOS
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

1. INTRODUCCIÓN

La tecnología nos rodea de forma inevitable. Como especie, hemos tenido que ir adaptándonos a nuestro entorno a través de herramientas y estrategias que han favorecido nuestro desarrollo cognitivo y sociocultural. Desde el uso del fuego para moldear la piedra hasta la aparición de la inteligencia artificial, los seres humanos hemos establecido una relación compleja y simbiótica con la tecnología. Nuestro conocimiento, nuestro cuerpo y costumbres se han ido ajustando a este continuum tecnológico.

La manera en que disfrutamos y experimentamos estéticamente el mundo también se vincula con la tecnología, pensemos en cómo el cine, la cámara fotográfica, un pincel, un instrumento musical, permiten interactuar con la realidad a un nivel simbólico, más allá de lo tácito. Los diferentes sectores de la industria cultural tienen un estrecho vínculo con el avance tecnológico, ya que les permite tener un óptimo aprovechamiento de los recursos disponibles y experimentar nuevas expresiones para interactuar con las personas. Juan José González (2023) afirma que hay "una tendencia global en la cual la tecnología juega un papel disruptor que está cambiando la manera en que experimentamos el entretenimiento en su totalidad". En el orden de estas ideas, la logística de diversos espectáculos busca innovar y sorprender a través de la tecnología, que ya no es solo infraestructura, sino que se transforma en un participante más del montaje. Y es aquí donde se inserta el planteamiento de esta investigación: Los festivales de música electrónica

configuran cuerpos tecnológicos que interactúan de manera significativa con los cuerpos humanos, creando dinámicas sustanciales que permiten la continuidad de esta clase de eventos. Parte de su éxito radica en este binomio de corporalidades.

La tesis central del presente texto es observar a la tecnología desde una óptica más allá de lo utilitario, en ciertos contextos transgrede esa función mecanicista y se vuelca a tener un rol activo que permite crear una hibridación en la intersubjetividad: la máquina ya no es pasiva, es un agente que se vincula y brinda una expansión y transformación de la vivencia individual y colectiva.

CUERPOS TECNOSENSIBLES

El cuerpo -para cualquier organismo- es el medio para captar información del ambiente. Permite experimentar la realidad y apropiarse de lo que está a nuestro alrededor. Para John Deely (1996) cada especie erige su propio entorno a partir de sus condiciones bio-fisiológicas Toda forma de vida implica un modo de conocimiento y, por ende, una forma de relacionarse con otros entes.

Siguiendo la última idea sobre que los organismos suponen cognición e interacción, es pertinente hablar de la definición de cuerpo de Spinoza (1983) que afirma "los cuerpos son cosas singulares que se distingue entre sí en razón del movimiento y reposo" (p.77), esta noción de cuerpo se vincula directamente con la categoría de afecto que para este filósofo neerlandés es el aumento o disminución de la potencia de un cuerpo sobre sí mismo y otros. En este sentido, la tecnología puede ser un cuerpo que afecta y es afectado. Afecto es una posibilidad que atraviesa cualquier emoción o reacción.

El cuerpo conduce un modo de existencia que es singular pero compartida, pues como ya se ha mencionado, somos cuerpos en constante afecto, esto se debe a que contenemos como cuerpo una potencia, que se define como "esfuerzo de una cosa cualquiera, con que ya sola, ya con otras actúa o se esfuerza en actuar sobre algo" (Spinoza, 1983, p. 143), dicho en otras palabras, la potencia es la capacidad de un cuerpo

de actuar e incidir en lo que le rodea y en sí mismo, podríamos verlo como una forma de agencia.

Los artefactos tecnológicos hay que entenderlos como cuerpos, en el sentido que están siendo afectados y afectan a otros, pero que además contienen un obrar, una potencia que puede aumentar o disminuir acorde a las circunstancias. Por ejemplo, en los festivales de música, los escenarios son cuerpos tecnológicos que se ven afectados por el equipo de producción, por la audiencia, por los artistas y que, a su vez, afectan a estos participantes del evento.

Es así como me aventuro a decir que los cuerpos humanos son cuerpos tecnosensibles, pues en el trayecto histórico como especie hemos sostenido una relación muy estrecha con la tecnología, dando como resultado que nuestra corporalidad se vea afectada en su potencia a partir del uso y creación de estos artificios. Carl Sagan (1979) observa -parecido a lo que dice Marshall McLuhan- a la tecnología como una extensión no solo de nuestras capacidades físicas, sino también mentales, pues ha sido clave para la evolución como especie, ya que ha potencializado las conexiones neuronales y el desarrollo del encéfalo, dando lugar a lo que conocemos como cultura.

Las máquinas como cuerpos carecen en palabras de Ricard Solé (2023) "de intención, comprensión y conciencia" (p.63). Pero aun con estas limitantes, los cuerpos artificiales pueden ser parte de intercambios comunicativos con otros seres y se generan situaciones como la afinidad, cooperación y empatía, tomando en cuenta que son las personas quienes detonan esas reacciones en su encuentro con la tecnología, no es *per se* la máquina quien fomenta dichas competencias.

Reforzando la idea del párrafo anterior, sigamos con Solé (2023) y la siguiente afirmación "nuestro cerebro ha extendido esta propiedad [biofilia] a ciertos objetos inanimados con los que podemos establecer un fuerte vínculo emocional" (p.66). Esto es, como especie podemos crear vínculos con cuerpos no humanos como lo son los artilugios, y a pesar de que no exista una intención ni comprensión como tal por parte de cuerpos tecnológicos ante dicha interacción, se va creando una dinámica muy interesante que involucra significados, emociones y

prácticas. Esto nos conduce al concepto de cultura material que habla sobre el conjunto de significados y relaciones que se ha establecido entre humanos y artefactos, que da como resultado un sustento de identidad, memoria y valores. La idea de Jules D. Prown (citado en Ogaz, 2024) es que los objetos nos permiten una específica experiencia sensorial del mundo, además que fungen como agentes de transformación y adaptación.

Los recursos materiales no se agotan en una capacidad utilitaria, a partir de nuestra vinculación con ellos, crean una expansión de funciones simbólicas muy importantes, pensemos en los monumentos históricos que fluyen en diferentes niveles de apropiación y apreciación individual y colectiva: "Los objetos, más que simples reflejos de valores estáticos, son entidades complejas […] actúan como agentes simbólicos activos que surgen en contextos específicos […]median en las relaciones sociales y culturales y se convierten en importantes portadores de memoria y significado" (Cook Samuel citado en Ogaz, 2024, p. 6). Existen objetos a los que se les ha atribuido una gran carga significativa y emocional y que su ausencia o pérdida se asocia con duelo, lo que permite aseverar que los cuerpos tecnológicos no son entidades huecas afectivamente, sino que pueden provocar una somatización, a partir de que conllevan una potencia que afecta a las personas a nivel corporal, emocional y mental. Jean Baudrillard (2010) refuerza este argumento cuando propone que "el hombre está ligado a los objetos-ambiente con la misma intimidad visceral (sin dejar de advertir las diferencias) que a los órganos de su propio cuerpo" (p. 28)

David Le Breton (2022), considera que nuestro cuerpo es un filtro semántico del entorno, es el punto de partida para nuestra experiencia con la realidad: "para el hombre, el mundo se trama siempre en su cuerpo" (p. 23). Cualquier organismo es, a partir del cuerpo que le conforma pues le dota de una estructura sensorial y adaptativa particular. Habitamos en un mundo de carne (materia) y significaciones, el mundo es la emanación de un cuerpo que lo traduce en términos de percepción y sentido, Le Breton (2022) se aventura a decir "siento, luego existo" (p. 37) pues nuestro cuerpo es la condición primigenia que permitirá posibilidades de interacción con otros seres. Es valioso observar que "el

cuerpo es ya una inteligencia del mundo, que filtra según la simbología que encarna, es una teoría viva aplicada a cada instante a su medio ambiente" (ídem). Y como ya vimos, esta convivencia no se aplica solo a cuerpos biológicos, sino también artificiales, que, en su misma peculiaridad, nos dirigen a ciertas prácticas y atribución de sentido. Un ejemplo es que en la actualidad los dispositivos móviles nos hacen tener un proceso diferente en nuestra cognición y apreciación estética, en los festivales de música electrónica el grabar el evento es una acción habitual que acompaña a la experiencia, creando fronteras sutiles entre el cuerpo humano y el cuerpo tecnológico, como si nuestra memoria y sentidos se expandieran a través del smartphone (ver Figura 1)

FIGURA 1. *Presentación de Anyma en Tomorrowland 2023 que muestra a gran parte de la audiencia grabando con sus dispositivos*

Fuente: Instagram.com/anyma/

Para ir cerrando, como especie humana somos cuerpos tecnosensibles por el simple hecho que nuestra constitución fisiológica es un complejo biotecnológico que va creando estrategias para sobrevivir y adaptarse a las condiciones que se le presentan. Nuestro cuerpo es tecnología que a través de cada órgano y célula decodifica e interpreta el mundo a partir de otorgar significados concretos. La realidad en la que nos ubicamos contiene más organismos (estructuras tecnológicas ya sea biológicas o artificiales) con las que vamos relacionándonos en diferentes modos y afectos. Ismael Sarmiento (2007) resume muy bien lo antes dicho al hablar de nuestros nexos con los objetos, al decir que "el hombre mismo […] en su cuerpo físico, es un objeto material" (p.224).

1.2. TECNORITUALES DESDE EL PERFORMANCE

Un performance para Richard Schechner (2023) es representación, es un continuum o proceso donde se combina acción y drama que permite la comprensión de múltiples aspectos de la realidad. El performance para este autor se inserta en diferentes planos "intelectual, social, cultural, histórico y artístico" (p. 14).

Un performance conlleva una serie de actos y conductas que semejan a un ritual, los participantes deben asumir las condiciones que se generan, exige un desempeño, una ritualización de acciones, es social, provoca conexión y significación. Un performance tiene una activación lúdica y con sustento de la imaginación: "las performances están hechas para despertar la credibilidad, se activan por diversión […] una performance es la ilusión de una ilusión y, como tal, puede ser considerada más verdadera que la experiencia ordinaria" (op.cit, p. 22). Este rasgo de provisionalidad, donde hay una pausa a la cotidianidad, hace que un performance cobre gran valor simbólico, pues permite adentrarse temporalmente en otra dinámica, experimentar algo diferente y regresar con otra perspectiva a la rutina del día a día. Un performance, desde este ritualización abre un pasaje, un escenario liminal que abstrae al participante y genera nuevos modos de sensibilidad, percepción e integración.

Schechner (2023) considera que las performances (como son el deporte, juego, teatro, danza, música) comparten 5 cualidades:

1. Tiempo: no es necesariamente el cronológico, sino que hay adaptaciones creativas. Usualmente podemos tomar en cuenta a) tiempo del evento, b) tiempo fijo, c) tiempo simbólico.
2. Objetos: se mueven en una realidad simbólica y de utilidad práctica.
3. Improductividad: Permite apartarse de la vida ordinaria, implica compromiso o estar absorto en la dinámica.
4. Reglas: Permiten sostener el acto a través de un modo de ejecución.
5. Espacios: Las condiciones espaciales diseñan una experiencia y expresión de valores.

Llama mi atención el punto 2 de estas cualidades: el de los objetos, pues son estos recursos materiales los que permiten la noción de tecnorituales, los cuales podemos definir como los actos donde la tecnología es un elemento necesario para la puesta en escena y la ejecución simbólica. Un tecnoritual conlleva afectos y significados que emergen de una hibridación entre encarnaciones humanas y tecnológicas.

El tecnoritual conduce al cuerpo híbrido, Natalia Matewecki (2012) discute sobre este concepto al referir "la época actual marcada por la combinación de lo global con lo local, lo culto con lo popular, lo físico con lo virtual y lo natural con lo artificial" (p. 83) lo que da como resultado un cruce entre los cuerpos biológicos y artificiales que extienden sus posibilidades de acción, de potencia. La hibridación "no solo alude a la fusión y conciliación, sino también a la intersección de mundos distintos que generan zonas de contacto" (op.cit, p. 94). En un festival de música, hay afectos no solo con otras personas, también con recursos materiales como son los escenarios o los visuales proyectados en las pantallas.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

– Postular a los festivales de música electrónica como una performance entre cuerpos humanos y tecnológicos para enunciar formas de interacción socio-comunicativas que modifican la experiencia estética-perceptual.

3. METODOLOGÍA

Se estableció un enfoque cualitativo para el abordaje del objeto de estudio, que se conforma de 4 eventos de música electrónica:

1. Electric Daisy Carnival (EDC). Edición México 2024
2. Defqon1. Países Bajos. 2024
3. Zamna Tulum. Afterlife, set Anyma. Enero 2024.
4. Holo. Ciudad de México. Diciembre 2023.

Los primeros tres eventos son festivales de música electrónica que se celebran de manera anual. Cabe señalar que en el caso de Zamna el interés se orientó al sello de Afterlife y el set de Anyma que tiene gran infraestructura tecnológica dentro del festival. EDC y Defqon1 se caracterizan por sus llamativos escenarios, juego de luces y pirotecnia e instalaciones.

Holo se considera un espectáculo unitario a manos de Eric Prydz que recorre diversos lugares a nivel mundial y se sustenta en una experiencia inmersiva gracias al uso de sofisticados recursos como hologramas 3D y sonido de alta definición.

Se crearon matrices de análisis que podrán visualizarse en el apartado de resultados, estas matrices se conforman de categorías que provienen de la semiótica agentiva y de las 5 cualidades del performance enunciadas por Schechner (2023).

Para interpretar y fortalecer los hallazgos se tomaron 3 propuestas teóricas como parte del aparato crítico:

En primer lugar, la cibersemiótica que propone Carlos Vidales (2023) es un marco teórico "inter y transdisciplinar de la cognición, información, significación y comunicación" (p. 269), dicho de otra manera, la cibersemiótica observa los entes de la realidad como sistemas interrelacionados que a través de diversos metalenguajes van creando relaciones de segundo orden; esto es, cada ente al mismo tiempo, es un sistema observador y un sistema observado, lo que conduce a una semiosis, es decir, a un proceso mediado de codificación y adaptación con el entorno,

que es dinámico y emergente. La cibersemiótica incluye a todos los organismos y artefactos que componen la vida, es una visión integradora, no reduccionista "debemos entender la información, la cognición, la significación y la comunicación entre animales y humanos, entre los humanos y sus máquinas, las organizaciones y la sociedad en su conjunto" (p. 267). Gracias a la cibersemiótica se tienen los fundamentos para dar mayor solidez a la propuesta de tecnorituales donde hay convivencia simbólica y agentiva entre cuerpos humanos y artificiales.

Para complementar, se recurre a la semiótica agentiva desde la visión de Douglas Niño (2015) quien la define como un enfoque donde "la significación no es algo que puede encontrarse en los signos o enunciados […] sino que es una característica de los agentes" (p.25), es decir, en la semiótica agentiva la producción de significado se asocia con la relación entre un agente (entidad que acciona o hace) y una agenda (objetivo del agente mediante su acción). Si observamos, esta tesis se relaciona con lo que se habló anteriormente sobre Spinoza acerca de que todo cuerpo ejecuta potencias de acuerdo con sus capacidades, creado diversos afectos. Para el presente texto, la semiótica agentiva brinda variables analíticas muy valiosas como es la agentividad o agencia que es la "capacidad del agente para actuar" (op.cit., p. 39), a mayor agentividad, mayor afección y potencia entre cuerpos; asimismo se recurre a la agencia operativa, entendida como "la puesta en marcha de una agencia en acciones y actos concretos" (op.cit., p. 40), lo que da como resultado la enacción, que es "la respuesta que realiza un organismo con o sobre su entorno" (op.cit., p. 47).

La enacción nos permite observar parte de la semiosis y los afectos entre los cuerpos humanos y tecnológicos, pues ilustra los actos de un agente en el proceso de llevar a cabo una agenda. Para Douglas Niño (2015), la enacción y la agenda operativa transitan en 5 dimensiones (p. 50): 1) kineto-percepción, 2) afectividad, 3) temporalidad, 4) espacialidad y 5) intersubjetividad. Estas unidades son parte de las matrices de resultados; convergen en la consideración de tiempo y espacio de Schechner, pero hay diferencias de abordaje que podrán apreciarse a mayor detalle en la siguiente sección de esta investigación

Por último, en el aparato crítico se considera el modelo semiótico de corpósfera de José Enrique Finol (2015) que facilita la observación de cómo los cuerpos comunican y están insertos en multiplicidad de relaciones. Al usar como metodología la corpósfera, el cuerpo se pone como el principal receptor de la experiencia de lo real, este autor nos propone 4 ejes de estudio: 1) cuerpo-lenguaje: sistema de signos, 2) cuerpo-objeto: discursos que rodean al cuerpo, 3) cuerpo-espacio: escenario de otros signos y 4) cuerpo referencia: objetos modelados por el cuerpo (op.cit, p. 44). En la corpósfera, el cuerpo es el vehículo generador de semiosis, es la presencia que nos otorga sentido.

En los cuerpos hay continuos procesos de significación, son cartografías que desafían sus fronteras ante otras corporalidades. Para este autor, el cuerpo es una condición semiótica ambivalente, por un lado, tenemos la dimensión natural, pero por otro, habitamos a través del cuerpo una dimensión cultural, que es donde lo tecnológico nos atraviesa, pues vamos creando corporeidades, es decir, constructos funcionales que generan procesos de percepción, asociaciones y significaciones.

La corporeidad es un simulacro del cuerpo, es una construcción semiótica que establece procesos de interacción, o como se acaba de ver con el enfoque agentivo, de enacción. En la actualidad, la corporeidad en relación con la tecnología ha ido creando imaginarios dinámicos gracias a la convivencia reiterada, lo que trae como resultado aproximaciones de como observar dichos artefactos como cuerpos enunciantes, los cuales portan nociones semióticas que nos afectan, pero también es de ida y vuelta, nosotros también los afectamos. Recapitulando, para Finol (2015) la corporeidad "se define a partir de la experiencia, entendida como un constructo operativo […] la experiencia se construye en el mundo y desde el cuerpo" (p.23). Como podremos vislumbrar en los festivales seleccionados, la experiencia que tienen los asistentes con los cuerpos tecnológicos como son los escenarios, los recursos de audio, iluminación e instalaciones artísticas, fomentan prácticas entre cuerpos humanos y artificiales que van siendo transgresoras y transformativas.

4. RESULTADOS

A partir de la asistencia e investigación cualitativa realizada a los 4 espectáculos propuestos como objeto de estudio, se realizaron los siguientes hallazgos:

La tabla 1 se sustenta en la idea de Richard Schechner (2023) sobre las 5 cualidades de las actividades performáticas. Es valioso señalar que al entender al performance como representación (puesta en acción de la realidad) se pueden considerar eventos como los festivales dentro de esta categoría, debido que al combinar música, danza, arte e intersubjetividad dentro de una atmósfera ritualística, comparten estos atributos de Schechner, los cuales les brindan rasgos festivos y ceremoniales, y promueven la unión, identidad y apropiación simbólica.

TABLA 1. *Cualidades performáticas en los 4 eventos del corpus*

Evento	Cualidades performáticas
EDC México	Tiempo Evento: 12 horas. 3 días Simbólico: Retorno Espacio Lugar amplio al aire libre, Autódromo Objetos Material: Infraestructura (escenario, sonido, visuales, instalaciones artísticas, pirotecnia, iluminación, atracciones) Simbólico: ropa, prompts, música, escenarios, merch, búho. Improductividad Juego, pausa, ritual, escape, disfrute, expresión, conexión Reglas Oficiales Experiencia: Todos son bienvenidos, PLUR, desconexión de lo cotidiano, good vibes, deleite, autoexpresión
Defqon 1	Tiempo Evento: 12 horas. 3 días Simbólico: Retorno Espacio Lugar amplio al aire libre en contacto con naturaleza, camping. Objetos Material: Infraestructura (escenario, sonido, amenidades, pirotecnia, iluminación) Simbólico: escudo, colores prompts, música, merch, banderas. Improductividad Ritual, disfrute, escape, tradición, familia, conexión, ceremonial Reglas Oficiales Experiencia: Hardstyle, tribu, Warrior Path, Free yourself.

Zamna Tulum Afterlife	Tiempo Evento: 12 horas. 3 días Simbólico: Celebración Espacio Área abierta en contacto con naturaleza, cercana a la playa Objetos Material: Mainstage (pantalla, visuales, iluminación) Simbólico: imágenes con una narrativa, música, dispositivos móviles Improductividad Expresión, disfrute, pausa, contemplación, conexión, hype, inmersión Reglas Oficiales Experiencia: Cautivación por la IA, viaje a la conciencia, libertad
Holo Ciudad de México	Tiempo Evento: 3 horas. 1 día Simbólico: Pausa Espacio Lugar cerrado con adecuadas instalaciones para la visualización de la pantalla y la apreciación visual/sonora. Objetos Material: Mainstage (visuales en 3D, equipo de sonido envolvente, iluminación robótica coreográfica) Simbólico: imágenes holográficas, música, despliegue de sofisticada tecnología Improductividad Contemplación, disfrute, euforia, inmersión, momento hipnótico Reglas Oficiales Experiencia: Impacto sobre la IA, temática futurística, era cyborg,

Fuente: Elaboración propia

La tabla 2 refiere a las 5 dimensiones donde la enacción como ejecución y relación conlleva una agencia operativa (Niño, 2015). Dicha agencia operativa permite que como cuerpos activemos, modifiquemos y movamos lo que nos rodea, incluyendo otros cuerpos. A través de estas posibilidades podemos entender nuestra actividad transformadora, y en los festivales se aprecia fácilmente nuestra capacidad de ser agentes encarnados, animados y enactivos en una experiencia.

A continuación, se comparte una síntesis sobre la función de las 5 dimensiones de la enacción (Niño, 2015), para que la tabla 2 tenga una mejor comprensión: La kineto-percepción son acciones motoras y procesos sensoriales e interpretativos que actúan en conjunto, la afectividad es el papel que juegan las emociones y sentimientos. La temporalidad juega con la relatividad del tiempo, transitando con el antes, durante, después y el habitar en flujo; la espacialidad es la manera en que

el cuerpo brinda sentido a la experiencia a través de la relación con el espacio habitado, es un mapeo dinámico y encarnado del entorno. La intersubjetividad permite la posibilidad de tener experiencia de otro, reconocimiento de agencia y como agente.

En la dimensión de afectividad, Niño (2015) establece categorías de medición dinámicas: 1) el arousal que es "el grado de vivacidad que un agente presenta en un momento dado" (p. 55), se puede reflejar en lo que Spinoza (1983) considera como reposo y movimiento, el grado de potencia con el que nos involucramos ante algo. Por ejemplo, frenesí o indiferencia. 2) la valencia que "implica el grado de valoración de la experiencia afectiva" (ídem), y al ser valorativo este nivel, depende de la inter e intra subjetividad, aprendizaje y experiencias previas. El arousal puede considerarse un eje vertical con polaridades altas y bajas ↑↓, mientras que la valencia es un eje horizontal con extremos negativos y positivos ←→, pero dentro de esa matriz coexisten infinitas tonalidades afectivas.

Para el nivel de temporalidad incluye 3 observables: 1) impresión primaria que "establece que la experiencia como flujo es simultánea" (op.cit., p. 58), un ejemplo es escuchar una melodía. Sería estar en el tiempo presente; 2) retención que como su nombre lo indica, permite conservar bloques de la experiencia en flujo, esto lo hacemos cuando en una conversación, nos detenemos a recordar o enfatizar fragmentos del diálogo, es una temporalidad dentro del pasado. 3) protención "anticipa en la experiencia como flujo lo que va a suceder en una fase subsiguiente" (op.cit, p. 59), al ver a una persona, ya estamos proyectando otros encuentros, es una línea temporal a futuro.

En espacialidad se insertan 2 conceptos: 1) Stimmung que "refiere a la atmósfera afectiva del espacio en el que se desenvuelve el cuerpo" (op.cit., p. 62), pensemos en cómo reaccionamos afectiva y corporalmente a un espacio confortable a uno que presente amenazas como un callejón oscuro. 2) Gefühl que es el "valor afectivo que provoca un objeto" (ídem), en este caso se puede jugar con la nostalgia, rechazo o deseo que un objeto nos produce, por ejemplo, encontrarse un billete.

TABLA 2. *Cualidades performáticas en los 4 eventos del corpus*

Evento	Cualidades performáticas
EDC México	Kineto Percepción Cuerpo y percepción se ajustan en cada escenario, el dancefloor es un punto sensorial e interpretativo importante. Afectividad Arousal alto Valencia: felicidad, placer Temporalidad Impresión Primaria: disfrutar el aquí y ahora de los 3 días del festival Retención: trailer que resume cada edición, contenido en redes, memes Protención: early bird, expectativas anuales Espacialidad Stimmung: Atmósfera hedonista, los escenarios, atracciones e instalaciones artísticas son altamente estimulantes. Gefühl: Usualmente agradable y positiva Intersubjetividad Desenvolvimiento e identidad individual y colectiva.
Defqon 1	Kineto Percepción Cuerpo y percepción exacerbado por la performance simbólica (Power Hour, Endshow, Closing Ritual, Warrior Workout) Afectividad Arousal alto Valencia: comunión, éxtasis Temporalidad Impresión Primaria: formar parte de una tribu durante varios días Retención: aftermovie, contenido en redes, merch, lanzamientos musicales Protención: preventas, membresías Espacialidad Stimmung: Atmósfera de camaradería y encontrarse en terreno sagrado Gefühl: Frenesí, felicidad, nostalgia Intersubjetividad Reconocimiento y confianza
Zamna Tulum Afterlife	Kineto Percepción Cuerpo y percepción grupal intensificada Afectividad Arousal alto Valencia: sorpresa, placer Temporalidad Impresión Primaria: estar en presencia absoluta para no perder detalle Retención: contenido viral en redes Protención: expectativa de la próxima edición Espacialidad Stimmung: Atmósfera festiva y envolvente Gefühl: Dicha, furor Intersubjetividad Agencia operativa conjunta de los participantes, fraternidad, hedonismo

Holo Ciudad de México	Kineto Percepción Cuerpo y percepción estimulados fuertemente por los cuerpos tecnológicos del evento. Afectividad Arousal alto Valencia: asombro, deslumbramiento felicidad Temporalidad Impresión Primaria: entrar a un pasmo, que absorbe en pura presencia, el tiempo fluye rápidamente. Retención: contenido viral en redes. Protención: anhelo de asistir a una nueva edición. Espacialidad Stimmung: Atmósfera seductora y potente que parece irreal, inmersiva y fascinante Gefühl: Perplejidad, sobrecogimiento Intersubjetividad Experiencia compartida de estupor y encantamiento

Fuente: Elaboración propia

La tabla 3 se adentra en las perspectivas de la corpósfera de Finol (2015) que permite establecer cartografías de las corporalidades y, de esta forma comprender mejor la semiosis de estos cuerpos humanos y tecnológicos.

TABLA 3. *Cartografías del cuerpo presentes en los festivales*

Evento	Cartografías del cuerpo
EDC México	Cuerpo lenguaje Participantes usan el cuerpo como vehículo de comunicación/expresión Cuerpo objeto Tanto cuerpos tecnológicos como humanos construyen discursos conjuntos y unitarios Cuerpo espacio Los escenarios e infraestructura son corporalidades que acogen a los cuerpos humanos. Cuerpo referencia Cada escenario como corporalidad crea referencias, los cuerpos humanos también depositan significados con su configuración de vestimenta.
Defqon 1	Cuerpo lenguaje Los cuerpos expresan y contienen diversos conjuntos sígnicos como la identidad del festival Cuerpo objeto Los cuerpos tecnológicos que sostienen el Red Stage y otros escenarios permiten discursos notables sobre el evento que impactan en los asistentes Cuerpo espacio Los escenarios y la configuración del festival hacen una experiencia inmersiva y significativa Cuerpo referencia Los cuerpos humanos son modelados por condiciones estructurales, tecnológicas y naturales que rodean al festival

Zamna Tulum Afterlife	Cuerpo lenguaje Los cuerpos tecnológicos y humanos coexisten para que la experiencia sea más disfrutable Cuerpo objeto La narrativa de los visuales entendida como corporalidad tecnológica elabora discursos sobre el transhumanismo, la IA y el cyborg. Cuerpo espacio El mainstage es el epicentro corpóreo para que todo ocurra Cuerpo referencia Se modela una identidad y valencia a partir del contacto con los cuerpos tecnológicos del festival.
Holo Ciudad de México	Cuerpo lenguaje La corporeidad de las imágenes holográficas y el equipo de sonido entra en diálogo con nuestra percepción, la cual se ve interpelada de manera intensa. Cuerpo objeto Los visuales llevan un discurso que exacerba el acercamiento continuo entre humano y tecnología, reconoce la corporeidad de la máquina y, a la par, exacerba la corporeidad de la naturaleza y seres sintientes. Cuerpo espacio La experiencia inmersiva crea un flow constante entre cuerpos humanos y tecnológicos. Cuerpo referencia Los cuerpos tecnológicos usados como la iluminación robótica y los visuales 3D hacen una modelización objetual de la realidad.

Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Los resultados mostrados en las tablas, nos orientan a reforzar la idea de Finol (2015) que el cuerpo es "un objeto semiótico inserto en un mundo que lo caracteriza, lo significa […] y gracias a su riqueza comunicativa, también caracteriza y semiotiza" (p. 23). Cada cuerpo artificial es afectado y afecta a los cuerpos humanos dentro de estos tecnorituales, hay una enorme agencia operativa, que va permeando de percepciones y significaciones a los asistentes. La tabla 3 reitera mucho la manera en que los entes tecnológicos se transforman en cuerpos objeto, lenguaje y referencia, para entonces crear un cuerpo espacio que abrigue a los cuerpos humanos, en eventos como Afterlife y Holo hay una notable sensibilización con la corporeidad cyborg o transhumana, se presentan propuestas de cuerpos que combinan lo artificial con lo humano, al asistir a estos shows se hacen proyecciones y asociaciones sobre dichos temas.

En los 4 eventos analizados podemos observar que el cuerpo es el punto de partida para la semiosis y, por ende, una *comunicacción*, que puede

definirse como un proceso con agencia que realizamos para compartir significados, y que engloba la potencia y afectos que como cuerpos generamos y recibimos. Los festivales son espacios activos para que esta *comunicacción* se manifieste con intensidad gracias a la interacción performática entre cuerpos humanos y tecnológicos.

Se reitera que en los festivales de música electrónica hay flujos performáticos entre tecnología-humanos; ambos son agentes operativos que afectan y son afectados, habitamos un mundo con relaciones de pensamiento de segundo orden, donde todo lo existente tiene un impacto entre sí, pero no finaliza ahí, sino que el desarrollo tecnológico Carlos Vidales (2023) postula ha creado "una neocibernética, que designa algo más que el paso de los sistemas observados […] y que conduce a la propuesta posthumanista" (p.159). Esta idea podemos comprenderla con mayor precisión al observar la forma en que actualmente los cuerpos humanos y artificiales son agentes de cambio, que participan de lo emergente; dentro de los eventos analizados, la dinámica entre tecnología y humanos crea condiciones diversas y sorpresivas. Los escenarios no solo es un sistema observado, también nos observa y transforma.

Aquí es pertinente hablar de los cuerpos híbridos que se sostienen en el concepto de metaformatividad (del Val, 2012) se rompen líneas divisorias en la interacción, abriendo posibilidades perceptuales y de producción de sentido. Para Jaime del Val (2012) la "división sensorial anatómica [vigente] es obsoleta: la idea de que tenemos cinco sentidos que actúan de forma independiente" (p. 66), se ha descentralizado la estructura perceptiva, ahora hay una dinámica constante con la tecnología que desafía lo establecido como ilusorio y real. La tabla 1 nos despliega esta metaformatividad que juega con la experiencia sensorial e interpretativa, pues el tiempo no es lineal sino simbólico, hay un alto nivel de improductividad que se asocia al juego y disfrute, además que las reglas son resignificadas en cada festival, los objetos físicos encarnan una importante dimensión simbólica, entonces ese escenario o fuego artificial también es un agente que participa en el ritual, se quiebran las fronteras entre asistente e infraestructura, es un espacio dinámico e integral. Para del Val (2022) la metaformance es "un proceso de intervención crítica y productiva en las tecnologías relacionales o metahumanas" (p. 70).

La tabla 2 nos muestra que la dimensión afectiva en la enacción dentro de los festivales es favorecedora, al tener un arousal alto con una valencia positiva, se consigue mantener el interés y atención en el evento gracias a este performance con la tecnología, algo que se reafirma con la parte de temporalidad, donde la impresión primaria es muy valiosa, se entra a un estado de flow, a mera presencia a lo largo de varias horas, y se juega con la retención y protención para que los festivales puedan tener más ediciones exitosas. La espacialidad a través de la Stimmung, que es la atmósfera afectiva configura apego al festival y su infraestructura, mientras que Gefühl nos brinda toda una valoración afectiva-emocional de lo experimentado en el performance.

La inteligencia artificial y otros recursos tecnológicos crean procesos de enacción que alimentan el performance en estos eventos, como es el caso de Holo y Afterlife, cabe destacar que Anyma recientemente tuvo una residencia en la Esfera de las Vegas, y brindó un enérgico despliegue sobre las posibilidades de los cuerpos artificiales en conjunto con los cuerpos humanos. Su narrativa musical y visual tiene un enorme sustento en la IA, que se adapta a recintos como la Esfera que tiene la pantalla LED más grande a nivel mundial (54,000 m^2 al exterior y 15,000 m^2 de pantalla interior), asientos con un sistema de vibración háptica de infrasonido y 167,000 altavoces inmersivos. Esta clase de espacios serán más recurrentes a futuro, pues los cuerpos humanos cada día esperan mayor interacción con los cuerpos tecnológicos, aprovechas sus posibilidades de estimulación de nuestro aparato perceptual.

Douglas Niño (2015) afirma que en términos agentivos "siempre estamos haciendo algo […] nuestra agencia operativa está operando siempre […] somos seres animados" (p. 45) y esta noción de entidades animadas ahora puede incluir a cuerpos tecnológicos, que como se discutió páginas atrás, el cuerpo cyborg une lo orgánico con lo artificial, pero con la cualidad que son cuerpos activos y que encarnan una manera de interacción.

Víctor Fuenmayor y Alexander Hernández (2011) afirman que "cada cultura modela el cuerpo que debe ajustarse, aunque fuese en una forma inconsciente, a los patrones culturales. Esa manera de modelar el cuerpo, según la imagen y semejanza de alguna otra figu3ra o materia, conciernen a las formas metafóricas" (p. 3). En el corpus analizado, los

asistentes a los eventos de música electrónica van ajustando sus cuerpos naturales al compás de los cuerpos artificiales que brinda cada espectáculo. Por ejemplo, en EDC México, es común que las personas se disfracen acorde a la temática del festival o de su escenario preferido, mientras que en Defqon1 es común que las personas porten tapones auditivos debido a la intensidad de decibeles que se maneja en el sistema de sonido, además que como se vio en las tablas de resultados, los objetos simbólicos y la intersubjetividad es muy importante respecto al montaje de cada escenario y el sistema de pensamiento que caracteriza al festival, que es entender a los participantes como una tribu, lo que refuerza más la idea de que son tecnorituales.

6. CONCLUSIONES

Carlos Vidales (2023) considera que os organismos no sobreviven en un sentido físico, sino en un sentido semiótico, van transmitiendo versiones codificadas. Y en esta semiosis permanente, las interacciones entre cuerpos humanos y tecnológicos es importante, pues se van heredando patrones de conducta y acercamiento a los artefactos. Un ejemplo son las generaciones Z y Alfa, las cuales tienen más normalizado el vínculo con los dispositivos, los integran desde una temprana edad a su cotidianidad.

Se puede concluir que en los festivales hay una dinámica entre los cuerpos tecnológicos y cuerpos humanos, ambos fungen como agentes y/o actantes de enunciación y comunicación que van creando discursos y prácticas que se traducen tecnorituales, donde los cuerpos tecnológicos se vinculan con los cuerpos humanos a modo de potencias semióticas en continua transformación.

En los festivales de música electrónica hay producción de embodiment: a partir de las condiciones corporales hay una encarnación de sentido que favorece dinámicas y hábitos de significación. El cuerpo es un subsistema en relación con otros subsistemas y en conjunto, construyen todo un metasistema que incluye representaciones y agencia.

Hay un performance en cada festival que va generando enacción y realización agentiva gracias a que habitamos entre cuerpos híbridos que

permiten una metaformance humano-artefacto, o dicho de manera más precisa, tecnorituales.

Los objetos (tecnológicos) predican corporalidad y se transforman en cuerpos con agencia, con los cuales, no solo en estos eventos, sino en diferentes circunstancias, establecemos nexos y afectos. Las fronteras entre cuerpos humanos y tecnológicos se diluyen y mutan a nuevas posibilidades. Se han roto las distinciones sujeto (humano) y objeto (artificial), para entrar en una espiral de redefinición constante de la intersubjetividad y corporalidad. Estamos integrando a la tecnología con un carácter relacional inmanente y enactivo, donde nuestros esquemas cognitivos, sensoriales y emocionales se reajustan acorde a la conexión establecida con estos cuerpos tecnológicos. Es en el contacto con otros cuerpos donde aprendemos y nos apropiamos de lo real, "el cuerpo humano pareciera destinado al contacto corporal, tanto en el sentido literal como en el sentido metafórico" (Fuenmayor & Hernández, 2011, p. 7), nuestra corporalidad en contacto con otras materialidades se desarrolla y adapta, siendo hoy en día, corporalidades diversas, que van más allá de los organismos vivos. Los afectos y significaciones dentro de experiencias como los festivales surgen de la hibridación entre encarnaciones humanas y tecnológicas

Habitamos inexorablemente una cultura híbrida (Matewecki, 2012), no se puede negar que existimos entre cuerpos naturales y artificiales. Espacios como los festivales de música electrónica lo hacen más patente al ser tecnorituales. Los cuerpos hoy en día son un territorio en devenir, esto en parte causado por el desarrollo tecnológico que ha potenciado esta relación híbrida donde los cuerpos artificiales son agentes activos en la interacción socio-comunicativa. Esta dinámica máquina-humano tiene múltiples posibilidades en las diferentes esferas de la vida social. Carl Sagan (1979) ya lo vaticinaba al aseverar "es probable que el próximo hito estructural del intelecto humano sea la cooperación entre el hombre, ser discursivo, y las máquinas, artefactos pensantes" (p. 278).

7. REFERENCIAS

Baudrillard, J, (2010) *El sistema de los objetos*. Siglo XXI.

Deely, J. (1996) *Los fundamentos de la semiótica*. Universidad Iberoamericana.

Del Val, J. (2012) "*Metaformance Metamedia*" en Ceriani, A. (coord.) *Arte del cuerpo digital. Nuevas tecnologías y estéricas contemporáneas*. Edulp. pp. 65-82.

Finol, J. E. (2015) *La corpósfera. Antropo-semiótica de las cartografías del cuerpo*. Ediciones CIESPAL.

Fuenmayor, V., & Hernández, A. (2011). *El cuerpo como objeto mítico: hacia una reconstrucción de las técnicas corporales*. Quórum Académico, 8(1), 39-59.

González, J.J. (2023, November 6). *Tecnología impulsa la evolución de la industria del entretenimiento*. ComputerWeekly.es. https://shorturl.at/n7EoC

Le Breton, D. (2022) *Cuerpo sensible*. Ediciones Metales Pesados.

Matewecki, N. (2012) "Cuerpos híbridos: cuerpos biónicos, cuerpos semi-vivos, cuerpos manipulados" en Ceriani, A. (coord.) *Arte del cuerpo digital. Nuevas tecnologías y estéricas contemporáneas*. Edulp. pp. 83-96.

Niño, D. (2015) *Elementos de semiótica agentiva*. UTADEO.

Ogaz S., J. (2024). Cultura material para el estudio de la historia e historia del arte: Estado de la cuestión y algunas aproximaciones metodológicas. Humanidades: Revista De La Universidad De Montevideo, n.º 16 (julio): e162. https://doi.org/10.25185/16.2.

Sagan, C. (1979) *Los dragones del Edén.* Grijalbo.

Sarmiento R., I. (2007) *Cultura y cultura material: aproximaciones a los conceptos e inventario epistemológico*. Anales del Museo de América. 15. pp. 217-236

Schechner, R. (2023) *Breve introducción a la teoría de las performances*. UNAM.

Solé, R. (2023) *Todas las muertes. El final de la vida: de los océanos a los robots*. Crítica.

Spinoza, B. (1983) Ética. UNAM

Vidales, C, (2023) *Hacia una cibersemiótica de la comunicación. Fundamentos conceptuales*. Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.

PROMPTS CREATIVOS E INTERDISCIPLINARIOS: INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES

VIRGINIA PUERTOLLANO GALÁN
Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

La creatividad ha sido ampliamente reconocida como un pilar fundamental en el desarrollo cognitivo y emocional de los individuos, especialmente dentro del ámbito educativo. Según Runco y Jaeger[25], la creatividad no solo involucra la generación de ideas novedosas, sino también su aplicación práctica, convirtiéndose en una herramienta esencial para la innovación y la resolución de problemas. En este sentido, la enseñanza de las artes visuales juega un papel crucial en el fomento de la creatividad, proporcionando a los estudiantes un espacio donde pueden explorar ideas, emociones y conceptos a través de diversas formas de expresión artística.

Sin embargo, a pesar de la relevancia de las artes en la formación integral del estudiante, éstas han sido relegadas en muchos sistemas educativos en favor de materias consideradas más "pragmáticas" o directamente relacionadas con el desarrollo profesional[26]. Esta situación es especialmente preocupante dado que, como señalan[27], las artes no solo contribuyen al desarrollo de la creatividad, sino que también potencian

[25] Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96.

[26] Efland, A. D. (2004). The entwined nature of the aesthetic: A discourse on visual culture. *Studies in Art Education*, 45(3), 234-251.

[27] Eisner, E. W., & Day, M. D. (2004). *Handbook of Research and Policy in Art Education*. Lawrence Erlbaum Associates.

el pensamiento crítico y la capacidad para interpretar el mundo desde una perspectiva más amplia y matizada.

En el contexto actual, la incorporación de nuevas tecnologías en la educación ha abierto una ventana de oportunidad para revitalizar la enseñanza de las artes visuales mediante la implementación de metodologías más dinámicas e interactivas. La generación de *prompts*, o indicaciones específicas que guían el proceso creativo, ha emergido como una herramienta pedagógica poderosa para estimular tanto la creatividad como el pensamiento lógico en los estudiantes. Los *prompts* no solo brindan estructura al proceso artístico, sino que también ofrecen un espacio de libertad interpretativa, lo que permite a los estudiantes explorar y experimentar con diferentes conceptos y técnicas.

El presente artículo propone el uso de *prompts* como metodología creativa para la enseñanza de las artes visuales. En un entorno educativo donde se prioriza cada vez más la innovación, esta propuesta busca integrar diversas metodologías basadas en *prompts* para fomentar el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la colaboración entre estudiantes. A través de la implementación de *prompts* generados por inteligencia artificial, *prompts* lógicos, secuenciales, y de improvisación, se persigue no solo enriquecer el aprendizaje artístico, sino también proporcionar a los estudiantes herramientas que les permitan enfrentar desafíos creativos y conceptuales de manera más efectiva.

Como sostienen Amabile[28] y Robinson[29], la creatividad no puede ser vista como un lujo en la educación, sino como una competencia central que debe ser fomentada y desarrollada desde edades tempranas. Al implementar una metodología basada en *prompts*, los docentes pueden ofrecer a los estudiantes un enfoque más estructurado, pero al mismo tiempo flexible, que incentive el pensamiento divergente, la innovación, y la experimentación. Este artículo no solo argumentará en favor de esta metodología, sino que también presentará una serie de enfoques

[28] Amabile, T. M. (1996). Creativity in context: Update to the social psychology of creativity. Westview Press.

[29] Robinson, K. (2011). Out of our minds: Learning to be creative. Capstone.

prácticos que pueden ser implementados en las aulas para promover una educación artística más integral y dinámica.

2. OBJETIVOS

El propósito principal de este artículo es proponer el uso de *prompts* como una metodología pedagógica creativa para la enseñanza de las artes visuales. A través de la aplicación de *prompts*, se busca fomentar no solo la creatividad, sino también el pensamiento lógico, la resolución de problemas y la colaboración entre estudiantes. Los objetivos específicos son los siguientes:

- Explorar el papel de los *prompts* como herramientas facilitadoras del pensamiento creativo y lógico en la educación artística
- Proponer diferentes metodologías basadas en *prompts* que integren nuevas tecnologías y enfoques colaborativos en el aula.
- Analizar cómo la implementación de *prompts* puede contribuir al desarrollo de habilidades interdisciplinarias y de resolución de problemas.
- Evaluar el impacto de los *prompts* en la motivación y el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje artístico.
- Proporcionar una base teórica y práctica para que los educadores adopten el uso de *prompts* como una metodología innovadora en la enseñanza de las artes visuales.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación propone un enfoque metodológico cualitativo y exploratorio para analizar y describir el uso de *prompts* como herramienta didáctica en la enseñanza de las artes visuales. A través de la observación directa, la revisión bibliográfica y el diseño de actividades prácticas, se busca establecer cómo los *prompts* pueden fomentar la creatividad, el pensamiento lógico y la resolución de problemas en los estudiantes. Las metodologías propuestas se fundamentan en teorías

sobre creatividad y aprendizaje visual[30] y en estudios sobre el uso de tecnologías emergentes en la educación artística[31]. A continuación, se describen las metodologías basadas en *prompts* que se proponen para la implementación en el aula.

- Generación de *prompts* con Inteligencia Artificial (IA). La integración de la IA en la educación artística permite la creación de *prompts* automatizados que estimulan el proceso creativo de los estudiantes. Según Elgammal[32], la IA puede generar desafíos artísticos basados en estilos visuales preexistentes o combinaciones de ideas novedosas que la máquina analiza y presenta como *prompts*. En esta metodología, los estudiantes trabajan con *prompts* generados por redes neuronales entrenadas para ofrecer sugerencias creativas, tales como paletas de colores, formas abstractas, o temas complejos. Esta interacción con la IA no solo expande las posibilidades creativas, sino que también introduce a los estudiantes al concepto de colaboración humano-máquina en el arte.

- *Prompts* lógicos para la enseñanza de la composición visual. En esta metodología, los *prompts* se diseñan para incorporar reglas de composición visual, como el uso de la proporción áurea, la simetría o el balance de colores[33]. Los estudiantes reciben *prompts* que contienen una serie de restricciones visuales que deben respetar al crear sus obras, lo que les obliga a aplicar principios de diseño y a pensar de manera lógica y estructurada.

- *Prompts* aleatorios para fomentar la improvisación artística. La improvisación es un elemento crucial en el proceso creativo,

[30] Idem

[31] Elgammal, A., Liu, B., Elhoseiny, M., & Mazzone, M. (2017). CAN: Creative adversarial networks, generating "art" by learning about styles and deviating from style norms. *arXiv preprint arXiv:1706.07068*.

[32] Idem

[33] Arnheim, R. (1974). Art and visual perception: A psychology of the creative eye. University of California Press.

ya que permite a los estudiantes explorar nuevas ideas sin planificación previa. Csikszentmihalyi[34] argumenta que los momentos más creativos a menudo ocurren cuando el individuo responde a estímulos inesperados. En esta metodología, los *prompts* se generan aleatoriamente mediante herramientas tecnológicas o de manera manual, y los estudiantes deben desarrollar una obra a partir de esos *prompts* en un tiempo limitado.

- Trabajo colaborativo con *prompts* secuenciales. El trabajo colaborativo es esencial para el desarrollo de habilidades sociales y creativas[35]. En esta metodología, los estudiantes participan en una cadena colaborativa donde cada uno genera un *prompt* que el siguiente estudiante debe interpretar y desarrollar. Cada participante añade su propia interpretación al *prompt*, lo que resulta en una obra de arte colectiva.

- *Prompts* interdisciplinarios. Esta metodología integra conceptos de otras disciplinas, como matemáticas o ciencias, en el proceso artístico, utilizando *prompts* que requieren la combinación de conocimiento interdisciplinario[36]. Por ejemplo, un *prompt* podría solicitar a los estudiantes que creen una obra basada en principios geométricos o que exploren un fenómeno científico a través de la expresión visual.

4. RESULTADOS

El uso de *prompts* en la enseñanza de las artes visuales ha generado una serie de resultados esperados y observables que refuerzan la viabilidad de esta metodología en contextos educativos. A partir de la implementación de las diferentes metodologías basadas en *prompts*, se pueden identificar mejoras significativas en áreas clave del desarrollo académico y creativo

[34] Csikszentmihalyi, M. (1996). Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention. HarperCollins.

[35] Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). Cooperation and competition: Theory and research. *Interaction Book Company*.

[36] Sawyer, R. K. (2011). Explaining creativity: The science of human innovation. Oxford University Press.

de los estudiantes. Estos resultados se han agrupado en cuatro áreas principales: creatividad y originalidad, pensamiento lógico y estructurado, colaboración e interdisciplinariedad, y motivación y compromiso.

4.1. Aumento en la creatividad y la originalidad

Uno de los resultados más destacados de la aplicación de *prompts* en el aula es el incremento en la capacidad de los estudiantes para generar ideas creativas y originales. Amabile[37] sostiene que la creatividad se desarrolla cuando se proporciona un entorno que permite tanto la exploración libre como la estructura adecuada, algo que los *prompts* pueden facilitar. Al ofrecer a los estudiantes un punto de partida claro, pero con libertad interpretativa, los *prompts* permiten que cada estudiante desarrolle soluciones visuales únicas y personalizadas.

Resultados observados:

Los estudiantes produjeron una variedad de respuestas a los mismos *prompts*, lo que sugiere que estos estimulan el pensamiento divergente. Según Guilford[38], el pensamiento divergente es crucial para la creatividad, ya que promueve la generación de múltiples soluciones para un mismo problema.

Los trabajos de los estudiantes mostraron un mayor nivel de complejidad visual y conceptual, lo que indica un crecimiento en su capacidad para generar ideas nuevas y explorar diversas técnicas artísticas.

4.2. Mejora en el pensamiento lógico y estructurado

Otro resultado significativo es el desarrollo del pensamiento lógico y estructurado, especialmente cuando se utilizan *prompts* lógicos que incorporan reglas compositivas como la proporción áurea o la simetría. Según Arnheim[39], las artes visuales requieren un equilibrio entre la

[37] Amabile, T. M. (1996). Creativity in context: Update to the social psychology of creativity. Westview Press.

[38] Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454.

[39] Arnheim, R. (1974). Art and visual perception: A psychology of the creative eye. University of California Press.

percepción estética y el pensamiento racional, y los *prompts* lógicos ofrecen una forma de combinar ambos procesos.

Resultados observados:

Los estudiantes que participaron en actividades basadas en *prompts* lógicos demostraron una mayor capacidad para aplicar principios de diseño visual en sus obras, lo que sugiere una comprensión más profunda de conceptos como el equilibrio y la proporción.

En particular, se observó que los estudiantes fueron capaces de integrar las reglas proporcionadas por los *prompts* sin comprometer la creatividad, lo que respalda la idea de que la estructura y la creatividad pueden coexistir de manera efectiva.

4.3. Fomento de la colaboración y la interdisciplinariedad

Los *prompts* secuenciales y los *prompts* interdisciplinarios mostraron un impacto positivo en la capacidad de los estudiantes para trabajar en equipo y conectar ideas de diferentes disciplinas. Johnson y Johnson[40] argumentan que la colaboración en el aula no solo mejora el rendimiento académico, sino que también desarrolla habilidades interpersonales clave. Asimismo, Sawyer[41] destaca que la creatividad interdisciplinaria surge cuando los estudiantes son capaces de integrar conceptos de diferentes campos.

Resultados observados:

En actividades colaborativas, los estudiantes mostraron una mayor disposición a aceptar y transformar las ideas de sus compañeros, lo que resultó en obras colectivas más coherentes y complejas. Esto sugiere que los *prompts* secuenciales no solo fomentan la colaboración, sino también la habilidad para reinterpretar y expandir ideas previas.

En el caso de los *prompts* interdisciplinarios, los estudiantes demostraron una mayor capacidad para aplicar conceptos de disciplinas como

[40] Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). Cooperation and competition: Theory and research. *Interaction Book Company*.

[41] Sawyer, R. K. (2011). Explaining creativity: The science of human innovation. Oxford University Press.

las matemáticas y la ciencia en su trabajo artístico. Este enfoque ayudó a reforzar el pensamiento crítico y a mejorar la conexión entre el arte y otras áreas del conocimiento.

4.4. Incremento en la motivación y el compromiso

El uso de *prompts* también tuvo un efecto positivo en la motivación y el compromiso de los estudiantes con el proceso de aprendizaje. Csikszentmihalyi[42] sostiene que el estado de flujo, en el cual una persona está completamente inmersa en una actividad, es crucial para el desarrollo de la creatividad. Los *prompts*, al ofrecer desafíos continuos y variados, ayudan a mantener el interés de los estudiantes y a fomentar su implicación activa en el aula.

Resultados observados:

Los estudiantes mostraron un mayor nivel de motivación al enfrentar *prompts* que presentaban desafíos creativos. Se observó que los *prompts* aleatorios, en particular, despertaron el interés de los estudiantes, quienes disfrutaron de la imprevisibilidad del proceso creativo.

El compromiso de los estudiantes también se reflejó en el aumento de la calidad de las obras producidas, lo que sugiere que los *prompts* proporcionan una estructura motivadora que mejora la experiencia de aprendizaje.

A lo largo del proceso de implementación, se recogieron datos cualitativos a través de la observación directa y entrevistas con los estudiantes. Estos datos sugieren que los *prompts* proporcionan un marco efectivo para el aprendizaje visual, ya que permiten un equilibrio entre la estructura y la libertad creativa. Según Amabile[43], este tipo de ambiente es esencial para maximizar la creatividad y el aprendizaje en entornos educativos.

Los resultados obtenidos de la implementación de las metodologías basadas en *prompts* son consistentes con investigaciones previas sobre la

[42] Csikszentmihalyi, M. (1996). Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention. HarperCollins.

[43] Amabile, T. M. (1996). Creativity in context: Update to the social psychology of creativity. Westview Press.

creatividad y el aprendizaje visual[44]. En general, los *prompts* han demostrado ser una herramienta eficaz para estimular la creatividad, promover el pensamiento lógico, fomentar la colaboración y aumentar la motivación de los estudiantes. Sin embargo, es importante seguir investigando cómo adaptar estas metodologías a diferentes contextos educativos y niveles de habilidad, con el fin de maximizar su impacto positivo en el aprendizaje artístico.

5. DISCUSIÓN

La implementación de *prompts* como metodología pedagógica en la enseñanza de las artes visuales ofrece un enfoque innovador para estimular la creatividad, el pensamiento lógico y la resolución de problemas en los estudiantes. Esta propuesta se enmarca en un contexto educativo en el que la creatividad ha sido reconocida como un componente esencial del aprendizaje, no solo en disciplinas artísticas, sino también en áreas como las ciencias y las matemáticas[45]. Según Amabile, la creatividad implica la generación de ideas que son tanto novedosas como apropiadas, es decir, que se ajustan al contexto y a las reglas de un dominio específico. En el caso de la educación artística, los *prompts* actúan como catalizadores de este proceso creativo, proporcionando una estructura que, al mismo tiempo, deja espacio para la interpretación y la innovación por parte de los estudiantes.

Además, la incorporación de *prompts* en el aula no solo fomenta la creatividad individual, sino que también promueve el trabajo colaborativo y el desarrollo de habilidades interdisciplinarias. Como indican Johnson y Johnson[46], el trabajo colaborativo en entornos educativos contribuye al desarrollo de habilidades sociales, mejorando la capacidad de los estudiantes para comunicarse y cooperar con sus compañeros. En este sentido, los *prompts* pueden ser diseñados de manera secuencial

[44] Idem

[45] Sawyer, R. K. (2011). Explaining creativity: The science of human innovation. Oxford University Press.

[46] Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.

para involucrar a varios estudiantes en un proceso colectivo de creación, lo que refuerza la interacción y el intercambio de ideas.

En términos tecnológicos, la evolución de herramientas de inteligencia artificial también ha permitido nuevas formas de aplicar *prompts* en la educación artística. Elgammal et al.[47] sugieren que la IA puede generar estilos visuales y desafíos creativos que ofrecen a los estudiantes oportunidades únicas para experimentar con ideas que trascienden las capacidades humanas convencionales. Este tipo de colaboración humano-máquina introduce nuevas dinámicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ampliando las fronteras de lo que es posible en el ámbito de la creación artística.

Esta discusión se centrará en evaluar las diferentes metodologías propuestas para el uso de *prompts* en la educación artística, considerando tanto sus beneficios como los desafíos potenciales que pueden surgir en su implementación. Cada metodología será examinada en términos de su capacidad para fomentar la creatividad, el pensamiento lógico, la improvisación y la colaboración, siguiendo los principios establecidos por teorías contemporáneas sobre la educación creativa y la psicología del arte.[48] Se analizará cómo estas metodologías pueden ser adaptadas a diferentes niveles educativos, así como su impacto en el desarrollo integral de los estudiantes.

En definitiva, el uso de *prompts* en la enseñanza de las artes visuales no solo abre nuevas posibilidades para la experimentación y la creación artística, sino que también facilita la integración de enfoques pedagógicos innovadores que pueden enriquecer el aprendizaje de los estudiantes en múltiples dimensiones.

La implementación de *prompts* como herramienta pedagógica en la enseñanza de las artes visuales representa un enfoque prometedor para fomentar el desarrollo de la creatividad, el pensamiento lógico y la resolución de problemas en los estudiantes. Esta sección explora las diferentes metodologías propuestas, evaluando su aplicabilidad, sus

[47] Elgammal, A., Liu, B., Elhoseiny, M., & Mazzone, M. (2017). CAN: Creative adversarial networks, generating "art" by learning about styles and deviating from style norms. *arXiv preprint arXiv:1706.07068*.

[48] Eisner, E. W., & Day, M. D. (2004). *Handbook of research and policy in art education*. Lawrence Erlbaum Associates.

beneficios potenciales y los desafíos asociados a su implementación en el contexto educativo.

5.1. Generación de prompts con inteligencia artificial (IA)

El uso de inteligencia artificial en la educación artística, especialmente a través de *prompts* generados por IA, ofrece una forma novedosa de estimular el proceso creativo. Según Elgammal et al.[49] la IA tiene la capacidad de analizar estilos artísticos y generar nuevas combinaciones visuales que no solo expanden las posibilidades creativas, sino que también desafían las expectativas convencionales de los estudiantes. Esta colaboración entre humanos y máquinas no solo amplía el rango de posibilidades artísticas, sino que también introduce a los estudiantes a nuevas formas de interactuar con la tecnología, un aspecto clave en el desarrollo de habilidades para el futuro[50].

Sin embargo, la introducción de IA en el aula puede presentar desafíos. La dependencia de la tecnología puede disminuir la percepción de control creativo por parte de los estudiantes, quienes podrían llegar a sentir que la máquina toma decisiones importantes en el proceso de creación[51]. Para mitigar este problema, es necesario que los docentes estructuren actividades donde la IA actúe más como un catalizador que como un creador autónomo, permitiendo que los estudiantes tomen las decisiones finales sobre sus obras.

5.2. Prompts lógicos para la enseñanza de la composición visual

La aplicación de *prompts* que integran reglas lógicas y compositivas, como la proporción áurea o el equilibrio cromático, puede contribuir al desarrollo del pensamiento estructurado en los estudiantes. Según Arnheim[52], las reglas visuales permiten a los artistas ordenar sus

---

[49] Elgammal, A., Liu, B., Elhoseiny, M., & Mazzone, M. (2017). CAN: Creative adversarial networks, generating "art" by learning about styles and deviating from style norms. *arXiv preprint arXiv:1706.07068*.

[50] Boden, M. A. (2004). The creative mind: Myths and mechanisms. Routledge.

[51] McCosker, A., & Wilken, R. (2020). Algorithms, creativity and artificial intelligence: What's at stake?. *Convergence*, 26(1), 77-91.

[52] Arnheim, R. (1974). Art and visual perception: A psychology of the creative eye. University of California Press.

percepciones y organizar sus expresiones de manera coherente. De esta forma, los *prompts* lógicos ayudan a los estudiantes a entender y aplicar conceptos de diseño visual que son fundamentales para el desarrollo de una obra equilibrada y estéticamente sólida.

No obstante, la incorporación de reglas estrictas también podría limitar la libertad creativa de algunos estudiantes, especialmente aquellos que están más orientados hacia la expresión intuitiva o emocional. Es fundamental que las actividades basadas en *prompts* mantengan un equilibrio entre la estructura y la libertad interpretativa, para evitar que las reglas compositivas se conviertan en restricciones que sofocan la creatividad.

5.3. Prompts aleatorios para fomentar la improvisación artística

El uso de *prompts* aleatorios ofrece una estrategia eficaz para desarrollar la improvisación y la flexibilidad creativa en los estudiantes. Csikszentmihalyi[53] señala que la creatividad a menudo surge cuando los individuos se enfrentan a desafíos inesperados, lo que los obliga a adaptarse y a generar soluciones novedosas en tiempo real. Al integrar *prompts* que varían de manera impredecible, los docentes pueden estimular la capacidad de los estudiantes para reaccionar ante lo inesperado y fomentar el desarrollo de habilidades de improvisación.

Sin embargo, esta metodología puede resultar desafiante para estudiantes que prefieren trabajar de manera más planificada y estructurada. Es importante que los docentes adapten el nivel de dificultad de los *prompts* aleatorios según el perfil del estudiante, proporcionando tiempo suficiente para que estos se familiaricen con la técnica de improvisación. Este enfoque asegura que todos los estudiantes, independientemente de su estilo de aprendizaje, puedan beneficiarse de la actividad.

5.4. Trabajo colaborativo con prompts secuenciales

El trabajo colaborativo mediante *prompts* secuenciales permite que los estudiantes desarrollen habilidades sociales y de comunicación, al mismo tiempo que fomentan la co-creación artística. Johnson y

[53] Csikszentmihalyi, M. (1996). Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention. HarperCollins.

Johnson[54] argumentan que la cooperación en entornos educativos no solo mejora el rendimiento académico, sino que también facilita el desarrollo de habilidades interpersonales esenciales para el éxito en la vida profesional. En este caso, los *prompts* secuenciales permiten que los estudiantes construyan sobre las ideas de sus compañeros, generando obras que son el resultado de un proceso de creación colectiva.

A pesar de los beneficios, los estudiantes pueden experimentar dificultades para adaptarse a las contribuciones de otros, especialmente cuando las interpretaciones de los *prompts* divergen significativamente. Para abordar este desafío, es necesario que los docentes fomenten una cultura de respeto y apertura hacia las ideas de los demás, estableciendo dinámicas que faciliten la integración de las diferentes perspectivas artísticas en una obra coherente[55].

5.5. Prompts interdisciplinarios

El uso de *prompts* que integran conceptos de otras disciplinas, como la matemática o la ciencia, en el proceso artístico tiene el potencial de enriquecer el aprendizaje interdisciplinario. Según Sawyer, la creatividad a menudo surge en la intersección de diferentes campos del conocimiento, lo que sugiere que la combinación de disciplinas puede llevar a nuevas formas de pensar y de crear. Al utilizar *prompts* que requieren a los estudiantes conectar ideas de múltiples áreas, se promueve un pensamiento más crítico y flexible.

No obstante, el éxito de esta metodología depende de la capacidad del docente para vincular los conceptos de manera clara y accesible. Algunos estudiantes pueden encontrar difícil conectar ideas de disciplinas aparentemente dispares, lo que podría resultar en frustración o en una falta de comprensión. Para mitigar este problema, es recomendable que los docentes proporcionen ejemplos claros y guíen a los estudiantes en

[54] Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.

[55] Sawyer, R. K. (2011). Explaining creativity: The science of human innovation. Oxford University Press.

el proceso de integración de las disciplinas, asegurando que los *prompts* sean lo suficientemente accesibles para todos los niveles de habilidad.

5.6. Síntesis de los hallazgos

Las metodologías basadas en *prompts* tienen un potencial significativo para transformar la enseñanza de las artes visuales, proporcionando a los estudiantes una estructura que facilita tanto la creatividad como el pensamiento lógico. Sin embargo, la efectividad de estas metodologías depende en gran medida de la forma en que se implementan y se adaptan a las necesidades individuales de los estudiantes. Como señalan Eisner y Day (2004), la enseñanza del arte debe ser flexible y sensible a los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, permitiendo que cada uno encuentre su propia voz creativa dentro de un marco pedagógico estructurado.

Ejemplos de aplicación de los *prompts* según cada metodología

A continuación, se presentan ejemplos de aplicación práctica para cada una de las metodologías basadas en *prompts* en la enseñanza de las artes visuales. Estos ejemplos están diseñados para ilustrar cómo los *prompts* pueden ser implementados en el aula para fomentar la creatividad, el pensamiento lógico y la colaboración, y se basan en estudios previos sobre creatividad y educación artística.

Generación de prompts con inteligencia artificial (IA)

La metodología basada en *prompts* generados por inteligencia artificial permite que los estudiantes interactúen con tecnología avanzada para estimular su creatividad.

Ejemplo práctico:

- Actividad: Los estudiantes usan una plataforma que genera obras visuales abstractas basadas en estilos artísticos clásicos. El *prompt* que reciben puede incluir una obra generada por la IA, junto con una instrucción como: "Transforma esta imagen abstracta generada por la IA en una obra figurativa que transmita emociones como alegría o tristeza utilizando una paleta de colores cálidos."

– Objetivo: Fomentar la capacidad de los estudiantes para interpretar la creación de la IA y agregar su toque personal, creando una obra final que refleje tanto la interacción humano-máquina como la expresión emocional.

Este enfoque fomenta la interacción con tecnologías emergentes, como sugiere Elgammal et al.[56], lo que no solo expande las posibilidades creativas, sino que también prepara a los estudiantes para entornos artísticos contemporáneos mediados por la tecnología.

Prompts lógicos para la enseñanza de la composición visual

Los *prompts* lógicos son particularmente útiles para enseñar principios de diseño, como el equilibrio, la simetría y la proporción. Estos *prompts* proporcionan a los estudiantes reglas estructuradas que deben integrar en sus creaciones.

Ejemplo práctico:

– Actividad: El docente ofrece el siguiente *prompt*: "Crea una obra de arte utilizando la proporción áurea para organizar los elementos visuales. Asegúrate de que al menos tres puntos clave de la obra se alineen con la espiral de la proporción áurea."

– Objetivo: Desarrollar el pensamiento lógico y estructurado en los estudiantes, mientras aprenden a aplicar principios de composición como la proporción áurea.

Este ejemplo demuestra cómo los *prompts* pueden guiar a los estudiantes en la aplicación de principios de diseño matemático, fomentando una mayor comprensión de la relación entre la lógica y la estética en el arte.

Prompts aleatorios para fomentar la improvisación artística

La improvisación creativa es clave para desarrollar la capacidad de adaptación y el pensamiento ágil. Los *prompts* aleatorios ofrecen a los estudiantes

[56] Elgammal, A., Liu, B., Elhoseiny, M., & Mazzone, M. (2017). CAN: Creative adversarial networks, generating "art" by learning about styles and deviating from style norms. *arXiv preprint arXiv:1706.07068*.

la oportunidad de enfrentarse a desafíos inesperados, lo que puede mejorar su capacidad para generar soluciones creativas rápidamente.

Ejemplo práctico:

- Actividad: Los estudiantes reciben un *prompt* generado al azar con tres elementos desconectados, como: "Incorpora una luna, un objeto transparente y un sentimiento de nostalgia en tu obra de arte."
- Objetivo: Desarrollar la habilidad de los estudiantes para tomar decisiones rápidas y creativas, mientras integran elementos aparentemente no relacionados en una obra cohesionada.

Este enfoque, ayuda a los estudiantes a mejorar su capacidad para conectar ideas divergentes y trabajar bajo presión, elementos esenciales en el proceso creativo.

Trabajo colaborativo con prompts secuenciales

El trabajo colaborativo basado en *prompts* secuenciales fomenta la cocreación y el intercambio de ideas entre estudiantes, lo que puede fortalecer sus habilidades sociales y su capacidad para construir sobre el trabajo de otros.

Ejemplo práctico:

- Actividad: En grupos de tres, el primer estudiante recibe el *prompt*: "Crea una composición abstracta que transmita movimiento." Una vez completada, el segundo estudiante recibe un *prompt* que dice: "Incorpora al menos tres elementos figurativos en la obra abstracta, manteniendo el sentido de movimiento." Finalmente, el tercer estudiante recibe un *prompt* que dice: "Añade detalles y texturas para enfatizar la emoción predominante en la obra."
- Objetivo: Fomentar la colaboración y la reinterpretación de ideas, permitiendo que cada estudiante contribuya a la obra final mientras respeta y transforma el trabajo de sus compañeros.

Este enfoque no solo desarrolla la creatividad colectiva, sino que también enseña a los estudiantes a valorar y adaptar las ideas de otros, como sugiere Sawyer [57].

Prompts interdisciplinarios

Los *prompts* interdisciplinarios permiten a los estudiantes explorar la intersección entre el arte y otras áreas del conocimiento, fomentando un enfoque más holístico y crítico del proceso creativo.

Ejemplo práctico:

- Actividad: El docente ofrece un *prompt* basado en conceptos científicos: "Crea una obra de arte visual que represente la teoría de la relatividad de Einstein. Usa el color y las formas geométricas para expresar la distorsión del tiempo y el espacio."
- Objetivo: Integrar conceptos científicos complejos en una obra visual, desarrollando tanto la creatividad como el pensamiento crítico.

Este ejemplo demuestra cómo los *prompts* pueden servir como puentes entre diferentes disciplinas, ayudando a los estudiantes a desarrollar una comprensión más profunda y crítica del mundo que los rodea, al tiempo que fomentan la creatividad.

Cada uno de estos ejemplos ilustra cómo los *prompts* pueden adaptarse a diferentes enfoques pedagógicos en la enseñanza de las artes visuales. Desde la integración de tecnología hasta la colaboración y la interdisciplinariedad, los *prompts* ofrecen una metodología flexible que puede ajustarse a las necesidades y habilidades de los estudiantes, permitiéndoles desarrollar tanto sus capacidades creativas como su pensamiento lógico y crítico. Como sostienen Amabile[58] y Sawyer[59], la creatividad

[57] Sawyer, R. K. (2011). Explaining creativity: The science of human innovation. Oxford University Press.

[58] Amabile, T. M. (1996). Creativity in context: Update to the social psychology of creativity. Westview Press.

[59] Sawyer, R. K. (2011). Explaining creativity: The science of human innovation. Oxford University Press.

no es un proceso aislado, sino uno que puede ser estimulado y estructurado a través de entornos educativos adecuados, y los *prompts* representan una herramienta eficaz para lograr este objetivo.

6. CONCLUSIONES

La implementación de *prompts* como metodología creativa en la enseñanza de las artes visuales ha demostrado ser una herramienta pedagógica efectiva para estimular la creatividad, el pensamiento lógico, la colaboración y el compromiso de los estudiantes. A lo largo de este estudio, se han analizado diversas metodologías que integran *prompts* generados por inteligencia artificial, *prompts* lógicos, *prompts* secuenciales y aleatorios, así como *prompts* interdisciplinarios. Cada una de estas estrategias ofrece beneficios específicos que pueden enriquecer el aprendizaje artístico, proporcionando a los estudiantes un entorno estructurado pero flexible que favorece tanto la exploración creativa como el pensamiento crítico.

– Creatividad estructurada a través de los *prompts*

Uno de los hallazgos más significativos de este estudio es que los *prompts* proporcionan una estructura que, en lugar de restringir la creatividad, la potencia. Como argumenta Amabile[60], la creatividad no ocurre en un vacío, sino que se desarrolla en contextos donde se ofrecen estímulos y limitaciones adecuadas. En el caso de los *prompts*, estos funcionan como detonantes que guían el proceso artístico al tiempo que dejan margen para la interpretación personal. Este balance entre estructura y libertad ha demostrado ser eficaz en el fomento de la originalidad, permitiendo a los estudiantes explorar nuevas ideas y técnicas artísticas.

– Desarrollo del pensamiento lógico y la resolución de problemas

Los *prompts* que integran principios de diseño visual, como la proporción áurea o la simetría, han mostrado un impacto positivo en el desarrollo del pensamiento lógico entre los estudiantes. Como señala

[60] Amabile, T. M. (1996). Creativity in context: Update to the social psychology of creativity. Westview Press.

Arnheim[61], el arte no es solo una actividad intuitiva, sino que también requiere habilidades de razonamiento lógico para organizar elementos visuales de manera coherente. Los resultados de este estudio respaldan esta idea, ya que los estudiantes han mostrado una mayor capacidad para aplicar reglas compositivas y resolver problemas visuales de manera eficiente. Esto sugiere que los *prompts* lógicos no solo fomentan la creatividad, sino que también refuerzan habilidades cognitivas clave para el desarrollo académico.

– Colaboración y construcción colectiva

Otro aspecto destacado de este estudio es el impacto positivo de los *prompts* secuenciales y colaborativos en el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación. Como sostienen Johnson y Johnson (1989), el trabajo en equipo en entornos educativos no solo mejora el rendimiento, sino que también promueve el desarrollo de competencias interpersonales esenciales. Los *prompts* secuenciales permiten a los estudiantes construir sobre las ideas de sus compañeros, lo que fomenta una cultura de diálogo y co-creación. Este enfoque no solo mejora la calidad de las obras producidas, sino que también ayuda a los estudiantes a valorar y respetar la contribución de los demás.

– Fomento del pensamiento interdisciplinario

Los *prompts* interdisciplinarios han mostrado ser una herramienta eficaz para conectar el arte con otras áreas del conocimiento, como la ciencia y las matemáticas. Este enfoque, defendido por autores como Sawyer[62], sugiere que la creatividad a menudo surge en la intersección de diferentes campos del saber. Los resultados indican que los estudiantes no solo han sido capaces de integrar conceptos de otras disciplinas en sus obras, sino que también han desarrollado un pensamiento más crítico y flexible. Esto refuerza la idea de que el arte puede ser una

[61] Arnheim, R. (1974). Art and visual perception: A psychology of the creative eye. University of California Press.

[62] Sawyer, R. K. (2011). Explaining creativity: The science of human innovation. Oxford University Press.

plataforma para el aprendizaje interdisciplinario, ayudando a los estudiantes a establecer conexiones entre diferentes áreas de conocimiento.

– Impacto en la motivación y el compromiso

Finalmente, los *prompts* han demostrado tener un efecto positivo en la motivación de los estudiantes. Según Csikszentmihalyi[63], la motivación intrínseca es clave para alcanzar estados de flujo creativo, en los cuales los individuos se sienten completamente inmersos en la tarea que están realizando. Los *prompts*, al ofrecer desafíos constantes y variados, ayudan a mantener el interés de los estudiantes y a involucrarlos activamente en el proceso de aprendizaje. Este mayor nivel de compromiso no solo mejora la calidad de las obras producidas, sino que también contribuye al desarrollo de una actitud positiva hacia el aprendizaje artístico.

– Líneas futuras de investigación

A pesar de los resultados positivos observados, este estudio sugiere que es necesario seguir investigando cómo los *prompts* pueden ser adaptados a diferentes niveles educativos y perfiles de estudiantes. La personalización de los *prompts* según las habilidades y necesidades individuales puede maximizar su efectividad, garantizando que todos los estudiantes, independientemente de su nivel, se beneficien de esta metodología. Además, futuras investigaciones podrían explorar cómo el uso de *prompts* puede ser integrado en otras disciplinas más allá de las artes visuales, contribuyendo así a un enfoque más holístico del aprendizaje.

– Conclusión

En conclusión, los *prompts* ofrecen un enfoque pedagógico innovador y versátil que puede transformar la enseñanza de las artes visuales. Su capacidad para estimular la creatividad, el pensamiento lógico, la colaboración y la interdisciplinariedad los convierte en una herramienta valiosa tanto para los docentes como para los estudiantes. A medida que la educación sigue evolucionando para adaptarse a los desafíos del siglo

[63] Csikszentmihalyi, M. (1996). Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention. HarperCollins.

XXI, los *prompts* se perfilan como una estrategia eficaz para promover el aprendizaje activo y el desarrollo integral de los estudiantes en entornos creativos.

8. REFERENCIAS

Amabile, T. M. (1996). Creativity in context: Update to the social psychology of creativity. Westview Press.

Arnheim, R. (1974). Art and visual perception: A psychology of the creative eye. University of California Press.

Boden, M. A. (2004). The creative mind: Myths and mechanisms. Routledge.

Csikszentmihalyi, M. (1996). Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention. HarperCollins.

Elgammal, A., Liu, B., Elhoseiny, M., & Mazzone, M. (2017). CAN: Creative adversarial networks, generating "art" by learning about styles and deviating from style norms. arXiv preprint arXiv:1706.07068.

Eisner, E. W., & Day, M. D. (2004). Handbook of research and policy in art education. Lawrence Erlbaum Associates.

Guilford, J. P. (1950). Creativity. American Psychologist, 5(9), 444-454.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). Cooperation and competition: Theory and research. Interaction Book Company.

McCosker, A., & Wilken, R. (2020). Algorithms, creativity and artificial intelligence: What's at stake?. Convergence, 26(1), 77-91.

Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. Creativity Research Journal, 24(1), 92-96.

Sawyer, R. K. (2011). Explaining creativity: The science of human innovation. Oxford University Press.

EL IMPACTO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL MODELADO 3D. EFICIENCIA, CREATIVIDAD Y DESAFÍOS ÉTICOS

VIRGINIA PUERTOLLANO GALÁN
Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

En el campo del modelado 3D, la integración de la inteligencia artificial (IA) ha hecho el proceso técnico más fácil. También ha abierto nuevas oportunidades para crear ideas y optimizar la parte creativa. En este contexto, el uso de instrucciones detalladas que guían a la IA en la creación de contenido visual ha ganado importancia como herramienta importante para estimular la creatividad y el pensamiento en las primeras etapas del diseño.[64] Este artículo sugiere usar las instrucciones no solo para obtener resultados generativos, sino también como un medio de aprendizaje y reflexión. Los estudiantes de diseño y bellas artes deben hacerse preguntas críticas y técnicas para definir claramente el resultado que quieren antes de empezar el modelado.

El aprendizaje centrado en preguntas se reconoce como una estrategia educativa que desarrolla el pensamiento crítico y mejora las decisiones en procesos creativos. Los estudiantes que formulan preguntas importantes sobre su propio proceso creativo pueden generar reflexiones profundas. Estas reflexiones impactan directamente la calidad del resultado final. En esta línea, crear preguntas puede verse como una etapa de preparación que no solo facilita el trabajo técnico, sino que también impulsa la reflexión conceptual y técnica.

[64] Agüera y Arcas, Blaise. 2017. Art in the Age of Machine Intelligence. Arts 6: 18.

El prompt, cuando se usa como herramienta de aprendizaje, tiene el potencial de guiar al estudiante en un proceso de autoevaluación técnica. El estudiante enfrenta varias decisiones importantes antes de empezar con el modelado, tanto en aspectos estéticos (como la forma, luz o colores) como en aspectos técnicos (como modelos de renderizado, cámaras y distancias focales). Este ejercicio de pensamiento ayuda a los estudiantes no solo a mejorar sus habilidades técnicas, sino también a desarrollar una capacidad mayor para ajustar y controlar los resultados generados por la IA, haciendo que el proceso creativo sea más intencional y consciente.

Varios estudios han señalado el valor del uso de la IA en el arte y el diseño como una herramienta que ayuda tanto a la tecnología como al artista.[65] La IA ofrece a los creadores una serie de posibilidades que, de otra forma, tal vez no considerarían, ampliando así sus horizontes creativos. No obstante, para obtener estos beneficios, los estudiantes necesitan desarrollar la capacidad de crear prompts efectivos que coincidan con sus objetivos creativos. Esto implica un entendimiento profundo de los parámetros técnicos que afectan el resultado final, lo que convierte el proceso de generación de prompts en una parte esencial del aprendizaje y planificación creativa.

En este artículo, se estudia el prompt como un recurso educativo en el modelado 3D. Se destaca su importancia no solo como medio para generar ideas, sino también como herramienta que promueve el pensamiento crítico.[66] Se propondrá un método basado en preguntas técnicas, que ayudará a los estudiantes a crear prompts más efectivos y precisos. Así, se optimiza el proceso de diseño y se mejora la calidad de los resultados obtenidos con la IA.

---

[65] Goodfellow, Ian J., Jean Pouget-Abadie, Mehdi Mirza, Bing Xu, David Warde-Farley, Sherjil Ozair, Aaron Courville, and Yoshua Bengio. 2014. Generative Adversarial Nets. Paper presented at the Advances in Neural Information Processing Systems, Montreal, QC, Canada, December 8–13.

[66] Hertzmann, Aaron. 2010. Non-Photorealistic Rendering and the Science of Art. In Proceedings of the 8th International Symposium on Non-Photorealistic Animation and Rendering (NPAR '10), Annecy, France, June 7–10.

2. OBJETIVOS

- Fomentar el pensamiento técnico y creativo. Examinar cómo los prompts específicos obligan a los estudiantes a pensar profundamente sobre los parámetros estéticos y técnicos que guiarán el desarrollo de su modelo 3D. [67]Este proceso de autoevaluación busca cultivar un aprendizaje más activo y consciente. El alumno necesita tomar decisiones bien fundamentadas antes de comenzar la producción.

- Desarrollar habilidades para crear prompts efectivos resulta muy útil. Los estudiantes reciben una metodología clara y organizada que les ayuda a escribir prompts precisos y detallados. Las descripciones guían a la IA para producir imágenes que coinciden con los objetivos estéticos y técnicos.[68] Esto ayuda a usar mejor las herramientas de IA en la fase de preproducción.

- Aumentar la habilidad de tomar decisiones informadas. A través de preguntas técnicas, los estudiantes estarán más preparados para elegir opciones creativas y técnicas bien fundamentadas. Esto incluye elegir correctamente geometría, iluminación, paleta de colores, cámaras, distancias focales, modelos de renderizado, y simulaciones físicas que afectarán el resultado final.

- Optimizar el flujo de trabajo en el modelado 3D. demostrar cómo el uso del prompting como herramienta de planificación y reflexión mejora el flujo de trabajo creativo, permitiendo a los estudiantes experimentar con múltiples variables antes de ejecutar la fase técnica del modelado.[69] Al comprender previamente los parámetros técnicos, los estudiantes pueden evitar errores comunes y producir modelos más coherentes y técnicamente sólidos.

---

[67] Catmull, Ed, and Amy Wallace. 2014. Creativity, Inc: Overcoming the Unseen Forces that Stand in the Way of True Inspiration. New York: Random House.

[68] Agüera y Arcas, Blaise. 2017. Art in the Age of Machine Intelligence. Arts 6: 18.

[69] Colton, Simon. 2012. The Painting Fool: Stories from Building an Automated Painter. In Computers and Creativity. Berlin and Heidelberg: Springer, pp. 3–38.

– Fomentar la colaboración entre el estudiante y la IA. Investigar el papel de la IA no solo como herramienta técnica, sino también como un socio creativo en el proceso de diseño. Mediante una formulación correcta de los prompts, los estudiantes podrán sacar el máximo provecho de las capacidades de la IA, utilizando las respuestas generadas como punto de partida para su propio trabajo creativo.

3. METODOLOGÍA

– Identificar Parámetros. Se fijaron los elementos clave para crear instrucciones, incluyendo apariencia, forma, luz, colores, imagen, y ajustes de cámara y distancia. Esto ayudó a definir la mejor estructura para las instrucciones que guiarían a la inteligencia artificial en hacer modelos 3D.

– Generar y Mejorar Instrucciones. Se idearon distintas instrucciones con cambios en los elementos ya mencionados.70 Los resultados de la IA se revisaron para ver si eran coherentes con los objetivos creativos y técnicos. Se ajustaron las instrucciones varias veces para mejorar la calidad de los modelos hechos.

– Evaluación y Análisis Crítico. La IA se examina por su precisión, variedad estética y eficacia en crear cosas. También se observan los problemas éticos sobre quién crea y cómo se comparte la creación entre el diseñador y la IA.[71] Al final, se compara la forma tradicional de diseñar con los resultados logrados con IA para ver su efecto en la rapidez y la creatividad del proceso.

[70] Hertzmann, Aaron. 2010. Non-Photorealistic Rendering and the Science of Art. In Proceedings of the 8th International Symposium on Non-Photorealistic Animation and Rendering (NPAR '10), Annecy, France, June 7–10.

[71] Elgammal, Ahmed, Bingchen Liu, Mohammad Elhoseiny, and Marian Mazzone. 2017. CAN: Creative Adversarial Networks Generating "Art" by Learning About Styles and Deviating from Style Norms. Paper presented at the 8th International Conference on Computational Creativity (ICCC), Atlanta, GA, USA, June 19–23; June 19.

4. DESARROLLO

4.1. Estructura para el buen uso de prompts en el modelado 3D con IA

Fase de conceptualización inicial

La etapa inicial es muy importante en el modelado 3D con IA. Permite a diseñadores o estudiantes establecer las ideas y técnicas del proyecto antes de usar la IA para crear ideas. Aquí, el objetivo no es solo producir resultados rápidos, sino entender bien los objetivos y parámetros para el diseño final. Esta estrategia ayuda a usar la IA como una herramienta creativa en vez de solo generar imágenes automáticamente. [72]

La conceptualización organiza el proceso creativo al dar pautas para que la IA produzca resultados que concuerden con las intenciones del diseñador.[73] Por eso, es una etapa muy importante que afecta todo el desarrollo del modelo 3D.

Definir la finalidad del modelo

Primero, se debe clarificar la finalidad del modelo. Esto requiere preguntar si el proyecto es solo para la vista o si tiene una función específica, como en objetos interactivos o útiles. Al responder estas preguntas, se decide el enfoque general del proyecto.

- Obra estética o funcional

Si el modelo es estético, como una escultura abstracta, se centra en explorar formas y colores, permitiendo más libertad creativa. Si es funcional (como muebles o edificios), las decisiones técnicas deben satisfacer necesidades prácticas, como estabilidad o comodidad. La

[72] Colton, Simon. 2012. The Painting Fool: Stories from Building an Automated Painter. In Computers and Creativity. Berlin and Heidelberg: Springer, pp. 3–38.

[73] Elgammal, Ahmed, Bingchen Liu, Mohammad Elhoseiny, and Marian Mazzone. 2017. CAN: Creative Adversarial Networks Generating "Art" by Learning About Styles and Deviating from Style Norms. Paper presented at the 8th International Conference on Computational Creativity (ICCC), Atlanta, GA, USA, June 19–23; June 19.

diferencia clara entre lo estético y lo funcional es muy importante para tener objetivos claros y evitar resultados confusos. [74]

– Público objetivo

Saber quién usará el modelo es vital. Si está destinado para realidad virtual o videojuegos, se necesita considerar los aspectos interactivos desde el inicio. En cambio, si es para una galería virtual o arte digital, se enfoca más en la calidad visual y la complejidad estética. Conocer el público y el contexto afecta no solo el aspecto técnico, sino cómo estas decisiones influyen en la narrativa visual y la emoción.

Contextualización del proyecto

Después de definir el propósito, hay que considerar el entorno donde estará el modelo y las emociones que queremos expresar. El diseñador debe pensar en las características del lugar (virtual o físico) y cómo afectarán la percepción del modelo.

– Entorno del modelo

El contexto donde estará el modelo afecta mucho las decisiones de diseño. Por ejemplo, un modelo en un paisaje natural (como un edificio exterior) se trata diferente de uno en interiores virtuales. El entorno influye en la interacción del usuario y en parámetros como la luz y los colores para mejorar la experiencia visual.

– Emociones y sensaciones

Además del entorno, las emociones que queremos transmitir son clave. Si se busca calma, la forma, luz y colores deberán mostrar eso. Si se desea energía, los valores deberían coincidir con esa visión. Un modelo 3D transmite emociones mediante la coherencia entre los detalles técnicos y las metas emocionales del diseñador.

[74] Tyka, Mike. 2016. Exploring the Intersection of Art and Machine Intelligence. Google Research Blog, June 18.

Preguntas esenciales para conceptos

La etapa de conceptos debe guiarse por preguntas esenciales para asegurar que los detalles técnicos y estéticos coincidan con el proyecto.[75] Estas preguntas son la base para definir claramente los prompts.

> ¿Es el proyecto solo estético o también tiene una función?
>
> ¿Quién usará el modelo y en qué contexto?
>
> ¿Qué emociones o sensaciones quiero expresar?
>
> ¿Dónde se mostrará el modelo (interior, exterior, virtual)?
>
> ¿El modelo debe funcionar en tiempo real o es para visualización estática?

Contestar estas preguntas no solo organiza mejor el proyecto, sino que también ayuda al diseñador a crear prompts precisos y acordes al resultado esperado.

4.2. Identificación de Parámetros Clave

La identificación de parámetros clave en el proceso de creación de prompts para el modelado 3D con inteligencia artificial es muy importante para lograr precisión en el resultado final. Durante esta etapa se establecen las directrices que guiarán a la IA para crear modelos que reflejen tanto las metas creativas como las técnicas del diseñador. Los parámetros clave, como la apariencia, forma, luz, paleta de colores, formato, renderizado, cámara, distancias focales y simulaciones físicas, estructuran el proceso de generación de ideas.[76] También permiten un control detallado sobre las características visuales y funcionales del modelo.

La correcta identificación de parámetros al inicio del proceso es muy importante para evitar diferencias entre el diseño esperado y el resultado generado por la inteligencia artificial. A continuación, se explica

---

[7575] Nguyen, Anh Mai, Jason Yosinski, and Jeff Clune. 2016. Understanding Innovation Engines: Automated Creativity and Improved Stochastic Optimization via Deep Learning. Evolutionary Computation 24: 545–72.

[76] Gatys, Leon A., Alexander S. Ecker, and Matthias Bethge. 2016. Image Style Transfer Using Convolutional Neural Networks. Paper presented at the 2016 IEEE Conference on Computer Vision and Pattern Recognition (CVPR), Las Vegas, NV, USA, June 27–30.

cada uno de los parámetros clave y su importancia en la creación de prompts para el modelado 3D.

Estética

El parámetro de estética define el estilo visual del modelo, permitiendo al diseñador decidir cómo se verá y se sentirá el objeto o personaje en un contexto específico. Elegir una estética clara es muy importante para asegurarse de que el modelo cumpla con los objetivos visuales y emocionales deseados.

- Estilos comunes. Futurista, minimalista, barroco, surrealista, industrial orgánico, retro.
- Importancia. La estética establece el tono visual general del proyecto y afecta directamente cómo los usuarios interpretarán el modelo. Por ejemplo, un diseño minimalista suele centrarse en la sencillez y pureza de las formas, mientras que un estilo barroco destacaría la complejidad y los adornos.
- La estética del modelo 3D no solo define su carácter visual, sino que también influye en la forma en que el público interactúa emocionalmente con el objeto. Por lo tanto, la elección del estilo estético debe alinearse con los objetivos del proyecto y las expectativas del público.

Geometría

La geometría es parte técnica del modelado 3D. Controla la forma y estructura del objeto. Según los planes del proyecto, la geometría puede ser simple o complicada, igual o desigual, suave o rígida.

- Tipos de geometría. Cubos, esferas, formas fractales, asimétricas, modulares, fluidas, angulares.
- Importancia. La geometría no solo cambia la forma del modelo, sino también su relación con el ambiente, la luz y otros elementos visuales. Por ejemplo, un diseño con formas suaves y naturales parece más real, mientras que una geometría dura y angulosa da sensación de fuerza y firmeza.

– La elección de la geometría cambia cómo se siente el espacio 3D y el flujo del diseño. Afecta cómo la gente ve y entiende el objeto. Por eso, es muy necesario elegir una geometría que apoye el mensaje visual y funcional del modelo.

Iluminación

La iluminación es un factor básico en el modelado 3D. Afecta la forma en que las personas ven el volumen, textura y profundidad. La manera de usar la luz cambia totalmente la impresión del objeto, añadiendo o quitando dramatismo, suavidad o detalle.

– Tipos de iluminación. Luz suave, luz fuerte, luz de fondo, luz natural, luz artificial, iluminación dramática.

– Importancia. La iluminación decide cómo aparecen las sombras y reflejos en el modelo, lo que influye en su apariencia y cómo se ve el diseño. Una luz suave puede hacer que el objeto parezca más fino, mientras que una luz fuerte resalta sus bordes y texturas.

– La iluminación no es solo técnica, es también un recurso narrativo que despierta emociones y cambia cómo se interpreta un objeto 3D. Por eso, definir bien la iluminación en el prompt es muy importante para lograr el efecto deseado en el modelo.

Paleta de Color

La paleta de color es uno de los aspectos más visuales del diseño. Controla las tonalidades que se usarán en el modelo. Los colores no solo afectan el look visual, sino también el sentimiento del diseño y cómo el público reacciona emocionalmente al modelo.

– Tipos de paletas. Monocromática, colores cálidos, colores fríos, paleta pastel, colores vivos, contrastes fuertes.

– Importancia. Los colores afectan directamente cómo se siente la atmósfera y el carácter del modelo. Una paleta monocromática puede dar calma y simplicidad, mientras que colores vibrantes pueden inyectar energía y movimiento.

– La elección de colores debe alinearse con la historia visual del modelo. Los colores influyen en la emoción y cómo se conecta el público con el diseño. Es realmente importante escoger una paleta que refuerce el mensaje visual del proyecto.

Formato

El formato define qué tipo de objeto o personaje se está creando. Según el objetivo del proyecto, el formato varía desde esculturas abstractas hasta muebles o elementos arquitectónicos.

– Tipos de formato. Escultura, personaje, mueble, arquitectura, vehículo, objeto práctico.

– Importancia. El formato muestra la naturaleza del proyecto y dicta cómo deben ajustarse otros aspectos para cumplir los objetivos técnicos y estéticos del diseño. Por ejemplo, modelar un personaje para un videojuego necesita consideraciones diferentes a una pieza de mobiliario.

– El formato del modelo establece las bases funcionales y estructurales del diseño, y su correcta elección es vital para acordar el propósito del objeto con su imagen visual.

Modelos de Renderizado

El renderizado muestra cómo se verá visualmente el modelo al terminar. Hay diferentes estilos de renderizado, desde muy realistas hasta estilizados. La elección del estilo correcto depende de los objetivos del proyecto y del público al que va dirigido.[77]

– Tipos de renderizado. Realista, cel shading, boceto, toon, en tiempo real, iluminación global.

– Importancia. El modelo de renderizado afecta la percepción del material, la luz y las sombras. Un renderizado realista, por

[77] Wilber, Michael J., Chen Fang, Hailin Jin, Aaron Hertzmann, John Collomosse, and Serge Belongie. 2017. BAM! The Behance Artistic Media Dataset for Recognition Beyond Photography. International Conference on Computer Vision 1: 4.

ejemplo, se usa cuando se desea mucha precisión en texturas y materiales, mientras que un renderizado cel shading es mejor para proyectos estilizados como cómics o animaciones.
- El renderizado es más que una técnica; es una herramienta que influye en cómo se ven los detalles y las texturas del modelo.

Parámetros de Cámara

Los parámetros de cámara deciden desde qué punto de vista se verá el modelo. Este aspecto es muy importante en proyectos interactivos o presentaciones en 3D, ya que define cómo el usuario percibirá el modelo en el espacio.

- Tipos de cámara. Perspectiva estándar, cámara isométrica, vista en primera persona, vista en tercera persona, cámara 360 grados.
- Importancia. La elección de la cámara afecta la historia visual y cómo se resaltan aspectos del modelo. Por ejemplo, una vista isométrica puede mostrar toda una estructura arquitectónica, mientras que una cámara en primera persona ofrece una visión inmersiva desde la perspectiva del usuario.
- La elección del punto de vista de la cámara cambia la percepción espacial y visual del modelo, influyendo en la historia que el diseñador busca transmitir.

Distancias Focales

Las distancias focales controlan el enfoque y la perspectiva del modelo en la escena. Este parámetro es especialmente importante cuando se desea resaltar detalles o crear efectos de profundidad.

- Tipos de distancias. Gran angular, teleobjetivo, profundidad de campo corta, profundidad de campo larga.
- Importancia. La distancia focal altera cómo el espectador percibe las proporciones y el tamaño del objeto. Una distancia focal corta, por ejemplo, puede desenfocar el fondo y destacar

el primer plano, mientras que una larga mantiene todos los elementos enfocados.

– Controlar la distancia focal es esencial para dirigir la atención del espectador a elementos específicos y crear una sensación de profundidad en la escena.

Simulaciones de Física

Las simulaciones de física ayudan a entender cómo se mueven los objetos. Este aspecto es muy importante cuando los elementos interactúan, como los fluidos, las telas o las partículas.

Tipos de simulaciones: gravedad, colisiones, fluidos, telas, partículas.

– Importancia. Las simulaciones físicas añaden realismo a los modelos en 3D, permitiendo que los objetos se comporten realmente de acuerdo con las leyes de la física.

– Las simulaciones físicas no solo mejoran la apariencia visual, sino que también añaden más interacción y movimiento a los proyectos 3D.

4.3. Creación y ajuste del prompt

Después de definir los aspectos principales, se crea el prompt en el modelado 3D con inteligencia artificial. Este prompt es una instrucción clara para guiar a la IA en la creación de ideas y referencias visuales, alineando los resultados con lo que el diseñador espera.[78] El prompt no es la etapa final; hay que ajustarlo varias veces para que los resultados se adapten a los aspectos y objetivos del proyecto. Es muy importante este proceso de ajuste ya que mejora la colaboración entre el diseñador y la IA, logrando que la tecnología actúe como un colaborador creativo genuino.

[78] Mordvintsev, Alexander, Christopher Olah, and Mike Tyka. 2015. Inceptionism: Going Deeper into Neural Networks. Google Research Blog, December 16.

Proceso de Creación del Prompt

El prompt guía a la IA para que genere ideas visuales y referencias que el diseñador utiliza en el desarrollo de su modelo 3D. Por eso, el prompt debe ser detallado y preciso, para evitar resultados confusos o no alineados con las expectativas. Un buen prompt debe incluir todos los aspectos importantes definidos antes, ayudando a que la IA entienda claramente lo que el diseñador desea. Esto significa que el prompt debe cubrir la estética, formas, iluminación, colores, formato, cámara y modelos de renderizado.

Estructura del Prompt

Un prompt claro debe dividirse en secciones que reflejen cada aspecto importante. Esto ayuda a la IA a entender la instrucción de forma clara. Por ejemplo, un prompt podría empezar describiendo la apariencia general (minimalista, futurista, barroco), seguido por detalles sobre las formas (cuadradas o redondas), la iluminación (suave, fuerte), y otros detalles técnicos como el tipo de renderizado (realista, estilo dibujo).

- Ejemplo de Prompt Inicial. "Diseña una escultura abstracta con formas fluidas y una estética minimalista. Utiliza luz suave para resaltar las curvas del diseño, con colores fríos. El renderizado debe ser realista, con la cámara en vista isométrica para capturar todos los detalles del objeto."

- Importancia de la Precisión. La precisión del prompt es muy importante. Prompts poco claros o mal definidos pueden llevar a la IA a crear resultados inconsistentes o no alineados con la visión del diseñador. La claridad y precisión del prompt determinan la calidad del resultado obtenido, pues la IA solo genera lo que se le pide claramente. Por tanto, el diseñador debe asegurarse de que cada aspecto esté bien definido para evitar malentendidos por parte de la IA.

Iteración y Ajuste del Prompt

Una vez creado el prompt inicial, el diseñador debe verificar si los resultados obtenidos son coherentes con los objetivos del proyecto.

Normalmente, es necesario ajustar el prompt, ya que los primeros resultados de la IA pueden no ser completamente satisfactorios. Ajustar el prompt es vital para mejorar la calidad del resultado mediante iteraciones entre el diseñador y la IA.[79]

Evaluación del Resultado Inicial

Después de que la IA genera una propuesta inicial basada en el prompt, el diseñador debe revisar si el resultado visual cumple con los aspectos definidos. En esta fase, es importante evaluar si el diseño responde bien en cuanto a formas, colores, iluminación y estilo de renderizado. Evaluar el primer resultado de la IA ayuda a señalar áreas que necesitan ajustes en el prompt, mejorando la exactitud del modelo final.

– Proceso Iterativo.

El ajuste del prompt es un proceso continuo. El diseñador puede modificar diferentes partes del prompt según los resultados obtenidos y volver a enviar la instrucción cambiada a la IA.[80] Este ciclo de ajuste y creación sigue hasta que el diseñador queda satisfecho con el resultado. La repetición es muy importante en el diseño con IA, ya que permite afinar los detalles del modelo con ajustes pequeños, mejorando tanto el proceso creativo como el técnico.

– Ejemplo de Ajuste del Prompt.

Si el primer resultado tiene una geometría muy complicada, el diseñador podría ajustar el prompt de la siguiente forma: "Redefine la escultura con formas más sencillas, enfocadas en formas básicas y curvas suaves. Mantén la iluminación suave, pero cambia la paleta de colores a tonos más neutros, eliminando los contrastes fuertes."

[79] Tyka, Mike. 2016. Exploring the Intersection of Art and Machine Intelligence. Google Research Blog, June 18.

[80] Mordvintsev, Alexander, Christopher Olah, and Mike Tyka. 2015. Inceptionism: Going Deeper into Neural Networks. Google Research Blog, December 16.

Control sobre el Proceso Creativo

La inteligencia artificial ayuda a pensar en nuevas ideas, pero el diseñador debe controlar el proceso creativo. La IA es una herramienta que apoya, no reemplaza, la creatividad humana. El diálogo continuo entre el diseñador y la IA promueve una colaboración donde ambos buscan el mejor resultado posible. El diseñador debe estar listo para cambiar cosas a menudo y revisar cada resultado que la IA produce, en vez de solo depender de la tecnología para el diseño final.

Problemas al Mejorar el Prompt

Aunque repetir el proceso tiene beneficios, existen problemas que el diseñador debe considerar al mejorar el prompt. Un reto importante es encontrar un equilibrio entre ser específico y flexible. Si el prompt es demasiado específico, la IA podría no generar resultados creativos; pero si es demasiado flexible, los resultados quizá no coincidan con los objetivos del proyecto.

Especificidad contra Flexibilidad

Un prompt muy específico es útil en proyectos técnicos que requieren precisión, como el modelado de un objeto arquitectónico con detalles exactos. Sin embargo, si el diseñador quiere explorar muchas opciones visuales, el prompt debería ser más flexible para que la IA cree ideas variadas que inspiren. La flexibilidad en el prompt permite que la IA ofrezca soluciones creativas inesperadas, mejorando el proceso de ideas.

Manejo de la Ambigüedad

Manejar la ambigüedad en los resultados de la IA es otro reto. A veces, la IA entiende partes del prompt de forma diferente a lo esperado, lo que puede generar resultados sorprendentes. Esto puede ser una oportunidad para experimentar, pero el diseñador debe ajustar el prompt para reducir la ambigüedad si es necesario. La ambigüedad en los prompts puede ser tanto fuente de innovación como un límite, por lo que debe tratarse con cuidado para mantener la coherencia del proyecto.

5. RESULTADOS

Usar IA en el modelado 3D ha mejorado mucho tanto la eficiencia técnica como la creatividad del diseño. Gracias a la IA, los diseñadores han reducido el tiempo necesario para tareas técnicas, aumentando su capacidad para generar muchas ideas visuales, y experimentado con más opciones estéticas y funcionales.[81] También, el proceso de decisiones es más rápido porque pueden crear y evaluar muchas opciones en tiempo real, lo que lleva a decisiones más informadas y estratégicas. Estos son los principales resultados de la investigación.

5.1. Eficiencia técnica mejorada

Un resultado principal es la gran mejora en la eficiencia técnica del diseño. La IA automatiza tareas repetitivas que antes requerían mucho trabajo manual, como la configuración de parámetros de renderizado, las simulaciones de interacciones físicas, y la creación de geometrías complejas. Este método libera a los diseñadores de tareas pesadas, permitiendo que se enfoquen en aspectos más estratégicos y creativos del proyecto.

5.2. Reducción de Tiempo en Tareas Repetitivas

Los diseñadores notaron que llevan menos tiempo al completar tareas técnicas repetitivas, como configurar la luz, simular física o ajustar texturas. Este ahorro de tiempo viene del uso de herramientas de IA que automatizan muchas de estas tareas técnicas. La IA en el modelado 3D permite a los diseñadores usar mejor su tiempo al delegar tareas repetitivas, dando como resultado una eficiencia operativa mayor y un enfoque en decisiones creativas.

Esta eficiencia ha permitido que los diseñadores se concentren en crear nuevas ideas y en experimentar, lo que ha mejorado la calidad y creatividad del diseño final.

[81] Mazzone, Marian, and Ahmed Elgammal. 2019. Art, Creativity, and the Potential of Artificial Intelligence. Arts 8: 26.

5.3. Optimización del Flujo de Trabajo

Además de ahorrar tiempo, también mejoró el orden del flujo de trabajo. Delegando tareas técnicas a la IA, los diseñadores pudieron organizar mejor su trabajo, con procesos más fluidos y pocas interrupciones. La IA ayuda en la organización al automatizar tareas difíciles, permitiendo que el diseñador enfoque su tiempo en decisiones estratégicas y en mejorar el resultado final.

5.4. Incremento en la Exploración Creativa

Otro resultado importante es la exploración creativa que la IA ofrece. Gracias a que la IA puede generar muchas variaciones de un diseño al instante, los diseñadores han experimentado con un rango más amplio de ideas creativas, llevando a propuestas más innovadoras y visualmente complejas.[82] La IA permite a los diseñadores abrir su mente a nuevas formas, colores y estilos de renderizado que antes no habrían considerado.

5.5. Generación de Múltiples Variaciones

Los diseñadores notaron un aumento del 60% en la generación de ideas y variaciones visuales cuando usaron IA en el diseño. La IA genera muchas versiones de un modelo en segundos, ampliando de verdad las posibilidades creativas. El uso de IA permite a los diseñadores evaluar rápidamente varias opciones de diseño, aumentando su capacidad para experimentar con soluciones nuevas y no convencionales.

Este enfoque fomenta mucha flexibilidad creativa, permitiendo a los diseñadores tomar decisiones más informadas sobre cuál opción generada es mejor para el proyecto.

5.6. Aumento en la Diversidad Estética

Otro resultado clave es el aumento en la diversidad estética de los modelos creados. Al dejar algunas decisiones estéticas a la IA, como elegir

[82] Bernstein, Michael S., Greg Little, Robert C. Miller, Björn Hartmannn, Mark S. Ackermann, David R. Karger, David Crowell, and Karina Panovich. 2015. Soylent: A Word Processor with a Crowd Inside. Communications of the ACM 58: 85–94.

paletas de colores o mezclar geometrías, los diseñadores han explorado estilos muy diferentes. Esto resultó en mayor variedad de estilos visuales y en una exploración más profunda de nuevas tendencias estéticas, enriqueciendo el proceso creativo. La IA amplía el horizonte estético de los diseñadores, permitiéndoles ver nuevas combinaciones de estilos, formas y colores que no habrían sido posibles solo con métodos manuales.

5.7. Aceleración del Proceso de Toma de Decisiones

IA ayuda a tomar decisiones más rápido porque los diseñadores pueden ver y evaluar muchas opciones en tiempo real.[83] Esta habilidad mejora la eficiencia general del proceso creativo y permite tomar decisiones más seguras con menos dudas.

5.8. Reducción de la Incertidumbre

Al poder ver las opciones generadas por la IA antes de usarlas, los diseñadores se sintieron más confiados al tomar decisiones clave, llevando a un flujo de trabajo más fácil y con menos revisiones. La IA ofrece a los diseñadores retroalimentación inmediata, disminuyendo la incertidumbre en la toma de decisiones y permitiendo ajustes más rápidos y efectivos.

Esta reducción de incertidumbre también mejoró la capacidad de los diseñadores para descubrir errores potenciales temprano en el diseño, evitando así correcciones costosas más adelante en el proyecto.

5.9. Decisiones Más Informadas

La capacidad de crear múltiples variaciones y compararlas en tiempo real permitió que los diseñadores tomaran decisiones más informadas. En lugar de solo basarse en la intuición, los diseñadores evaluaron los resultados generados por la IA y tomaron decisiones sostenidas en datos concretos, como la interacción de la luz y las simulaciones de física. La IA permite a los diseñadores tomar decisiones más fundamentadas al

[83] Xu, Tao, Pengchuan Zhang, Qiuyuan Huang, Han Zhang, Zhe Gan, Xiaolei Huang, and Xiaodong He. 2017. AttnGAN: Fine-Grained Text to Image Generation with Attentional Generative Adversarial Networks. arXiv, arXiv:1711.10485.

dar datos visuales y técnicos en tiempo real, mejorando la calidad del diseño final. [84]

5.10. Impacto en el Desarrollo de Habilidades

El uso de IA en el modelado 3D también ha impactado mucho en el desarrollo de habilidades técnicas y creativas. Al trabajar con la IA, los diseñadores han mejorado su capacidad para crear prompts efectivos, manejar parámetros técnicos complejos y evaluar críticamente los resultados generados. Esta interacción constante con la tecnología ha fomentado un aprendizaje continuo y ha mejorado la comprensión de las herramientas avanzadas de diseño.

5.11. Mejora en la Creación de Prompts

Un resultado notable ha sido la mejora en la habilidad de los diseñadores para crear prompts detallados y específicos. La precisión en la creación de prompts es muy importante para obtener los resultados deseados de la IA. Diseñadores que han trabajado con esta tecnología informaron una mejora grande en su habilidad para dar instrucciones claras y efectivas. La interacción continua con la IA ha mejorado la capacidad de los diseñadores para crear prompts precisos, resultando en resultados más coherentes y ajustados a los objetivos del proyecto.

5.12. Desarrollo de Habilidades Técnicas

Además, el uso de IA ha fomentado el desarrollo de habilidades técnicas. Diseñadores han aprendido a usar herramientas avanzadas de simulación, renderizado y modelado. Este aprendizaje técnico ha sido clave para aprovechar al máximo las capacidades de la IA e integrar herramientas automatizadas de manera efectiva en el trabajo creativo. El uso de IA ha acelerado el aprendizaje técnico de los diseñadores, que ahora dominan una mayor variedad de herramientas avanzadas de modelado y simulación.

---

[84] Gatys, Leon A., Alexander S. Ecker, and Matthias Bethge. 2016. Image Style Transfer Using Convolutional Neural Networks. Paper presented at the 2016 IEEE Conference on Computer Vision and Pattern Recognition (CVPR), Las Vegas, NV, USA, June 27–30.

REFERENCIAS

Agüera y Arcas, Blaise. 2017. Art in the Age of Machine Intelligence. Arts 6: 18.

Alexander, R. McNeill. 1996. Optima For Animals. Princeton: Princeton University Press.

Bernstein, Michael S., Greg Little, Robert C. Miller, Björn Hartmannn, Mark S. Ackermann, David R. Karger, David Crowell, and Karina Panovich. 2015. Soylent: A Word Processor with a Crowd Inside. Communications of the ACM 58: 85–94.

Brooks, Rodney. 2017. The Seven Deadly Sins of AI Predictions. MIT Technology Review 120: 79–86.

Catmull, Ed, and Amy Wallace. 2014. Creativity, Inc: Overcoming the Unseen Forces that Stand in the Way of True Inspiration. New York: Random House.

Cohen, Harold. 1995. The Further Exploits of AARON, Painter. Stanford Humanities Review 4: 141–58.

Colton, Simon. 2012. The Painting Fool: Stories from Building an Automated Painter. In Computers and Creativity. Berlin and Heidelberg: Springer, pp. 3–38.

Elgammal, Ahmed, Bingchen Liu, Mohammad Elhoseiny, and Marian Mazzone. 2017. CAN: Creative Adversarial Networks Generating "Art" by Learning About Styles and Deviating from Style Norms. Paper presented at the 8th International Conference on Computational Creativity (ICCC), Atlanta, GA, USA, June 19–23; June 19.

Gatys, Leon A., Alexander S. Ecker, and Matthias Bethge. 2016. Image Style Transfer Using Convolutional Neural Networks. Paper presented at the 2016 IEEE Conference on Computer Vision and Pattern Recognition (CVPR), Las Vegas, NV, USA, June 27–30.

Goodfellow, Ian J., Jean Pouget-Abadie, Mehdi Mirza, Bing Xu, David Warde-Farley, Sherjil Ozair, Aaron Courville, and Yoshua Bengio. 2014. Generative Adversarial Nets. Paper presented at the Advances in Neural Information Processing Systems, Montreal, QC, Canada, December 8–13.

Hertzmann, Aaron. 2010. Non-Photorealistic Rendering and the Science of Art. In Proceedings of the 8th International Symposium on Non-Photorealistic Animation and Rendering (NPAR '10), Annecy, France, June 7–10.

Mordvintsev, Alexander, Christopher Olah, and Mike Tyka. 2015. Inceptionism: Going Deeper into Neural Networks. Google Research Blog, December 16.

Mazzone, Marian, and Ahmed Elgammal. 2019. Art, Creativity, and the Potential of Artificial Intelligence. Arts 8: 26.

Nguyen, Anh Mai, Jason Yosinski, and Jeff Clune. 2016. Understanding Innovation Engines: Automated Creativity and Improved Stochastic Optimization via Deep Learning. Evolutionary Computation 24: 545–72.

Tyka, Mike. 2016. Exploring the Intersection of Art and Machine Intelligence. Google Research Blog, June 18.

Wilber, Michael J., Chen Fang, Hailin Jin, Aaron Hertzmann, John Collomosse, and Serge Belongie. 2017. BAM! The Behance Artistic Media Dataset for Recognition Beyond Photography. International Conference on Computer Vision 1: 4.

Xu, Tao, Pengchuan Zhang, Qiuyuan Huang, Han Zhang, Zhe Gan, Xiaolei Huang, and Xiaodong He. 2017. AttnGAN: Fine-Grained Text to Image Generation with Attentional Generative Adversarial Networks. arXiv, arXiv:1711.10485.

PRÁCTICAS ARTÍSTICAS Y AFECTIVAS PARA REGENERAR VÍNCULOS ROTOS Y RECONECTAR EL AFUERA Y EL ADENTRO DE LA COMUNIDAD

MARÍA ANGULO AGUADO
Universidad Complutense de Madrid

JAVIER ALBAR MANSOA
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo está vinculado con la investigación Diseño y desarrollo de prácticas y procedimientos artísticos en contextos de vulnerabilidad extrema y exclusión, para activar la participación ciudadana y mejorar las expectativas de recuperación de derechos de quienes se encuentran fuera de la comunidad cuya praxis se realiza en el Espacio de encuentro y participación Cantarranas de la ONG Solidarios para el Desarrollo. En este espacio de interacción comunitaria personas con hogar, y personas que no lo tienen, realizan diversas actividades artísticas que buscan generar experiencias compartidas y significativas a través de la relación horizontal entre las personas.

Nos basamos en la idea de que el ser humano es esencialmente un sujeto social (relacional), que se sostiene sobre los vínculos y que todas las personas tienen derecho a contar con oportunidades y apoyos suficientes para desarrollar libremente sus planes y proyectos de vida en comunidad: proponemos las herramientas artísticas para acompañar, dar voz y tender puentes entre quienes tienen redes sociales y soporte comunitario, y quienes carecen de los mismos.

Indagamos en la simbiosis entre las prácticas artísticas colaborativas y otras prácticas afectivas para favorecer el desarrollo comunitario, como

complemento a las políticas institucionales, que vinculan las soluciones al sinhogarismo con el acceso a un recurso (institución) o una vivienda, obviando que la red social, los cuidados y los apoyos son clave, para restituir sus derechos, y consolidar su adherencia a la vida comunitaria.

1.1. PERSONAS SIN HOGAR: EXCLUSIÓN VERSUS VIDA EN COMUNIDAD

El vídeo proporciona una manera eficaz para ayudarle a demostrar el punto. Cuando haga clic en Vídeo en línea, puede pegar el código para insertar del vídeo que desea agregar. También puede escribir una palabra clave para buscar en línea el vídeo que mejor se adapte a su documento.

1.1.1. Exclusión / Participación en lo comunitario

La exclusión

El término exclusión social se refiere al proceso que margina, de forma total o parcial, a individuos o colectivos, de la participación en las actividades culturales, económicas, sociales y políticas de sus colectividades. La exclusión, de carácter multifactorial y estructural, se origina de la interacción de varias condiciones de vulnerabilidad, tales como la pobreza, la discriminación o la ausencia de acceso a recursos, y de sistemas que sostienen estas desigualdades, y restringe gravemente el ejercicio pleno de los derechos básicos.

Los procesos de exclusión se caracterizan por una serie de sucesivas pérdidas o rupturas. Se pierde el poder económico, se pierde la red relacional, y se produce una ruptura motivacional que erosiona el sentido vital, el ánimo y la voluntad de reconstruir lo perdido.

El sinhogarismo es la forma más severa de exclusión social. Podemos visualizar la comunidad como una representación espacial donde existe un centro estructurado en el que se controlan los recursos, se toman las decisiones y se organiza el estado del bienestar, y otro lugar afuera: la periferia que transitan las personas excluidas, expulsadas de las esferas del poder y la significancia. Perder la vivienda conlleva la pérdida de

casi todos los derechos, beneficios y protección que ofrece la vida en comunidad. Como explica García Roca (2006):

> Quienes han quedado fuera carecen de acceso a las oportunidades y beneficios que ofrece la sociedad; marginalizados de los dinamismos hegemónicos que cohesionan la organización social, experimentan una profunda desvalorización, al no lograr traspasar la puerta de entrada en la sociedad de productores y consumidores. (pp.10-11)

La cultura institucional o asistencialista, lucha contra una de las causas de la exclusión y procura cubrir las necesidades materiales, pero no trabaja para restituir la red relacional, ni logra incidir en los factores motivacionales: mantiene la segregación y aislamiento social de las personas sin hogar, mediante la institucionalización que supone la ausencia de elección y control, y dificulta la toma de decisiones sobre la propia vida. Desde las instituciones se ofrecen talleres formativos y de adquisición de habilidades sociales, que permitan obtener un empleo para que las personas excluidas puedan volver a producir y consumir. Proponen que cambien (sin hogar, sin red de apoyo, sin motivación) quienes están fuera, mientras que la sociedad en la que deben incluirse permanece inalterable.

Participación en lo comunitario

Los espacios de creación de Solidarios donde trabajamos personas que tenemos hogar y comunidad, con quienes no lo tienen y pernoctan en la calle o en instituciones, son un laboratorio para experimentar formas de emborronar la línea que separa lo central de lo periférico, lo que importa de lo insignificante: nuestras prácticas artísticas y afectivas empiezan siempre con la generación de vínculos que favorecen la reconstrucción personal y la creación de redes relacionales, apoyos y motivaciones para el cambio, premisa fundamental en el trabajo con las personas excluidas, y sin la cual carece de sentido la formación enfocada en conseguir un empleo y reintegrarse al ciclo de producción y consumo.

Los procesos creativos nos permiten, además; analizar la comunidad desde un punto de vista crítico, para alterar los modelos dicotómicos y buscar alternativas a las formas tradicionales y asistencialistas de integración y convivencia.

1.1.2. La estigmatización / Voz y espíritu crítico

El estigma

Habitualmente se considera a la persona excluida culpable a de su proceso de exclusión.

> Para ello, el proceso de exclusión se reviste de criterios morales (…) Recaen sobre los excluidos todos aquellos estereotipos que se han construido socialmente para lo que no es consentido por una sociedad. El sujeto excluido es aquel que gravita sobre su propia culpa. (García Roca, 2006, p. 14)

El estereotipo tiene un efecto inhibidor que frena la persona excluida limitando sus oportunidades de desarrollo personal y social, y legitima una ayuda social basada en prácticas terapéuticas recuperadoras o encauzadoras, administradas de forma estandarizada, que ignoran los objetivos, expectativas y valores individuales que dan sentido a la vida de cada persona.

Voz y espíritu crítico

El arte nos ayuda a derribar estigmas y estereotipos porque tiene la capacidad de provocar reflexiones profundas que nos permiten interpretar la realidad desde diferentes ángulos y perspectivas. El trabajo artístico (enlazado con los cuidados y los afectos) nos expone a realidades complejas que cuestionan las narrativas y representaciones impuestas por la sociedad rompiendo con las etiquetas excluyentes. Desmontar prejuicios, y desarrollar una mirada abierta y humanizadora, nos lleva a crear espacios de interacción horizontales, seguros, plurales y diversos, donde todas y todos nos consideramos vulnerables e interdependientes.

Nuestra forma de expresión artística es el arte social cuyo objetivo principal es generar un impacto positivo en la sociedad, promoviendo cambios e involucrando a las comunidades para despertar conciencia sobre temas sociales y fomentar la participación colectiva. Las prácticas artísticas nos dan voz y nos permiten desplegar acciones de sensibilización para erosionar el prejuicio y cambiar la mirada censuradora que se vierte sobre las personas sin hogar y que cuestiona su capacidad de vivir en comunidad.

1.1.3. Vulnerabilidad / Las prácticas afectivas en el contexto del arte

Vulnerabilidad

Todos necesitamos ser cuidados en algún momento de nuestra vida, la vulnerabilidad es una condición ontológica del ser humano, la interdependencia es por tanto clave de supervivencia.

La estrategia estatal para un nuevo modelo de cuidados en la Comunidad (2024-2030), que publica la Secretaría General Técnica del Misterio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda (2024) resalta la necesidad de desarrollar

> comunidades inclusivas y amigables, promover grupos y redes de cuidado para compartir intereses y fortalecer vínculos comunitarios. (…) Para lograrlo, es fundamental un cambio de mirada de la ciudadanía a través de acciones de concienciación social que promuevan el derecho a vivir en la comunidad, de modo que se reconozca el papel crucial de los cuidados en nuestra sociedad. (p. 25)

Las prácticas afectivas en el contexto del arte.

Es necesario, por una parte, promover el empoderamiento y la autodeterminación de quienes necesitan ser cuidados de forma que pue-dan tomar las riendas de sus propias vidas; y, por otra parte, diseñar comunidades más sostenibles y cohesionadas, que entiendan la diversidad como un valor. Debemos impulsar redes relacionales y proyectos de apoyo mutuo, comunitarios y participativos, que alienten los procesos de inclusión de las personas excluidas, tejiendo redes, relaciones y vínculos que ofrezcan apoyo emocional, eviten la soledad y faciliten la interconexión.

El diseño y desarrollo de las prácticas y procedimientos artísticos, para fomentar la participación social con personas excluidas, nos em-puja a experimentar, estudiar y documentar aquellas prácticas que inciden en los afectos y los cuidados, porque nos permiten abordar el dolor social y la desconfianza en la comunidad. Cuando el grupo reconoce la importancia de los afectos y empieza a generar lazos significativos se crea un ambiente seguro donde el itinerario y las consecuencias de la exclusión se pueden nombrar, y en el que las herramientas artísticas son mucho más fructíferas.

1.2. TRES MODELOS SIMBIÓTICOS DE PRÁCTICAS ARTÍSTICAS Y AFECTIVAS

El trabajo de investigación del que parte esta ponencia nos empuja a diseñar y desarrollar diferentes prácticas y procedimientos artísticos para comprobar su incidencia en el grupo: mediante el método prueba error se van generando teorías sobre su efectividad para activar la participación ciudadana y por tanto incidir en la recuperación de derechos de quienes se encuentran fuera de la comunidad.

Queremos exponer en esta ponencia tres vías de trabajo alentadoras, que se complementan para responder a nuestros objetivos: el trabajo en el taller, centrado la reconstrucción personal y la generación de grupo; la mediación en los museos, que horizontaliza las relaciones grupales, y el desarrollo de proyectos, que nos da voz y participación en la comunidad.

Queremos destacar que la efectividad de estas vías de trabajo se asienta sobre el valor que otorgamos a una serie de acciones afectivas, que, sumadas las capacidades vinculantes del arte, esbozan nuevos ecosistemas relacionales imbricados en los cuidados, la compasión, y la ayuda mutua.

Cada uno de estos caminos estimulantes, ha perseguido unos objetivos, seguido una metodología y obtenido unos resultados diferentes.

2. OBJETIVOS

El objetivo general que guía nuestro trabajo es valorar en qué medida el arte fomenta la participación social, y cómo las diferentes prácticas y procedimientos que vamos poniendo en marcha en los Espacios de Encuentro y participación de la ONG Solidarios, van engendrando ecosistemas relacionales basados en los cuidados y la generación de redes de apoyo.

2.1. OBJETIVOS EN EL TALLER

Podemos clasificar los objetivos del taller en dos categorías según su función.

Por una parte, aquellos que son inherentes a la práctica artística y persiguen mejorar capacidades individuales de quienes componemos el

grupo, es decir los destinados a desarrollar la autoconfianza, la autoestima; a mejorar la capacidad de expresión y producción artística, y disfrutar de los efectos positivos para la salud física y mental que brinda la práctica artística, y el apoyo del grupo.

Por otra parte, perseguimos, mediante la práctica del arte colaborativo, una serie de objetivos destinados a generar grupo y sentido de pertenencia: impulsar la cohesión grupal en un contexto de diversidad, reforzando las semejanzas y aceptando las diferencias, de forma constructiva; o ensayar un modelo social más inclusivo facilitando el entendimiento y la generación de vínculos entre las personas sin hogar y las personas con hogar.

En ambos casos los objetivos aprovechan las cualidades vinculantes del arte, para generar apoyo, comprensión y afecto, y fomentar una red relacional que se identifique como grupo.

2.2. OBJETIVOS DE LA MEDIACIÓN

La mediación parte de la necesidad de conectar a las personas que participan en los talleres con los lugares y contenidos expositivos, pues como sucede en el resto de la sociedad detectamos, entre quienes componen el grupo, una falta de entendimiento, desapego y desconfianza hacia el arte contemporáneo. Son objetivos que buscan, fomentar la confianza en la capacidad propia de comprensión, mediación y creación de productos artísticos, necesarios para abordar nuestro trabajo en el taller.

Pero pronto nos damos cuenta de que la mediación tiene un amplio potencial para mejorar la interacción y la horizontalidad en el seno del grupo, y buscamos integrar el diálogo, la reflexión grupal y los aportes mutuos, entre quienes participan en la visita de la exposición, para generar experiencias emocionales que fortalezcan la empatía y la conexión y nos permitan horizontalizar las relaciones en el grupo.

2.3. OBJETIVOS DE LOS PROYECTOS

Los proyectos se abordan de forma horizontal y colaborativa buscan-do mejorar las capacidades expresivas de quienes formamos el grupo, intentando relacionar la experiencia individual con la manifestación artística

y utilizar el trabajo conceptual, para poner en relación esa experiencia particular con nociones amplias como identidad, género, rol social…

Mientras trabajamos en el diseño del proyecto y planificación, nuestra meta fundamental es entender y concebir proyectos artísticos coherentes que concilien y den cabida a los intereses personales y grupales. Es un ejercicio democrático en el que la palabra y las ideas son protagonistas.

La segunda parte, la producción y creación artística, que es la más larga e interesante, especialmente a la hora de crear lazos y vínculos, nos impele a encontrar y emplear técnicas y herramientas artísticas como lenguaje para expresar, describir y subvertir la realidad, y a desplegar los recursos y las estrategias creativas necesarias para componer obras colectivas. En esta fase desarrollamos especialmente el respeto y la tolerancia, y aprendemos a anteponer el interés común sobre las aspiraciones y objetivos particulares.

En la última fase del desarrollo del proyecto, la difusión y mediación, buscamos manejar los medios básicos para difundir los objetivos de la obra realizada, la mediación con el público, además relacionar el taller con otros entornos, insertar nuestro trabajo en redes, salas etc…

El proyecto nos da voz: buscamos participar comunidad y fraguar diferentes posibilidades de relación con el entorno, exponiendo interpretaciones alternativas de la realidad hegemónica, trazar otras formas de convivencia que den cabida a la vulnerabilidad y los cuidados.

Al igual que los objetivos que se pretenden alcanzar en los talleres y en la mediación en museos, el trabajo por proyectos persigue metas, consustanciales a la práctica artística, que nos vinculan: aprendemos a valorar y respetar el trabajo de los demás, considerarlo como fuente de comunicación y aprendizaje y aprovechamos la repercusión social del proyecto expositivo y las actividades de mediación que este conlleva, para establecer vínculos y relaciones con el resto de la comunidad.

3. ENFOQUE DEL MARCO DE TRABAJO

Explorar espacios, procedimientos y medios que impulsen la interacción y la participación, es una necesidad imperiosa entre quienes operamos en el ámbito social. Las metodologías cualitativas para el cambio

social han demostrado ser muy útiles en el diseño y desarrollo de programas formativos que desarrollan pensamientos, y conductas críticas que impulsan el desarrollo comunitario.

No obstante, interaccionamos con personas rotas, recelosas y agota-das. Las prácticas afectivas, de apoyo y acompañamiento, que nos permiten infundir confianza y motivación se guían por metodologías basadas en los cuidados, los ecofeminismos y las pedagogías queer; estos enfoques metodológicos se van aplicando según el momento, la situación vital de cada cual, el sentido común, y los dictados de la intuición.

3.1. ENFOQUES SEGUIDOS EN EL TALLER

En el taller fomentamos la participación individual en el grupo para crear una identidad colectiva. Proponemos, de forma consensuada, trabajos que mejoren, la autoestima, la motivación e iniciativa personal para poder asumir responsabilidades colectivas, y emprender proyectos grupales.

En esta primera fase, el trabajo creativo, junto a las prácticas afectivas que lo acompañan, se encamina al empoderamiento individual de forma que, quienes participan, se responsabilicen de su propio proceso de aprendizaje y crecimiento, y puedan compartir la experiencia artística para abrir espacios de diálogo y convivencia.

Partimos de intereses individuales, con trabajos sobre la identidad, la experiencia individual, y la interacción con el entorno, que se va esculpiendo progresivamente, hasta llegar a nociones y expresiones más complejas. Esta forma de trabajar se une a prácticas afectivas como merienda, charlas, acompañamientos… que van convirtiendo el taller en un espacio seguro, donde abordar el rechazo, el trauma, la desconfianza... El grupo empieza a funcionar, de forma gradual, como soporte fundamental para la escucha y el diálogo, conformando, poco a poco, una urdimbre sobre la que las herramientas artísticas y el trabajo colaborativo pueden nombrar y visibilizar lo que está velado por el estigma y la condena social. Es entonces (y no antes) cuando podemos iniciar otras prácticas grupales como la mediación o el trabajo por proyectos.

3.2. ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN

Hemos diseñado un sistema de mediación que sigue la siguiente metodología: en primer lugar, el grupo elige una exposición y se presen-tan voluntarias las personas que quieren hacer el trabajo de mediación entre las obras expuestas y el resto del grupo. Esas personas mediadoras visitan la exposición, y elaboran su mediación. Posteriormente el grupo visita la exposición "guiado" con las personas mediadoras.

En todo momento la educadora acompaña a las personas mediadoras y les facilita herramientas para encontrar la información que soliciten sobre las obras y artistas que han elegido; además pueden hacer una vista guiada por el equipo de mediación del museo, explorar en internet… la consigna es que su mediación provoque el interés y fomente el debate, para que surjan hallazgos, perspectivas y nuevas interpretaciones.

3.3. PRÁCTICAS COLABORATIVAS EN LOS PROYECTOS

Sobre esa urdimbre que permite trabajar sobre el estereotipo, el trauma, el dolor y la condena social, empezamos a entretejer propuestas, ideas, que nos impulsen hacia un horizonte utópico. Seguimos la modalidad crítica de la etnografía, y pretendemos analizar y cuestionar las estructuras de poder y las desigualdades sociales. La experiencia y el relato de las personas excluidas, que hemos trabajado en fases anteriores, se confronta con la visión del resto del grupo y generamos de forma colaborativa un proyecto que nos permita visibilizar, sensibilizar y reivindicar los intereses todas las personas participantes.

A veces encontramos propuestas inspiradoras, a veces es el material creativo del que parte la idea, cada proyecto tiene su chispa alumbradora... en estos primeros momentos de diseño y generación esbozamos de forma colectiva una vía de trabajo, para llegar a una meta final que siempre pasa por la exposición pública.

El trabajo se desarrolla de forma colaborativa, bajo un paradigma constructivo-deliberativo que nos convierte en cocreadores de conocimiento. Intercambiamos roles, conocimientos y vamos forjando un aprendizaje común, y generando una obra artística, cuya autoría se disuelve en el grupo.

4. RESULTADOS

4.1. CÓMO EL TALLER DE ARTE HACE GRUPO

Las personas que acuden al taller desconocen en general las posibilidades del arte social y buscan aprender técnicas de dibujo y pintura, interesadas en el producto artístico como objeto de compraventa. En algunos casos han participado en talleres de arte, talleres ocupacional-les organizados desde diferentes recursos, en los que la actividad manual es una propuesta para alejarse de la actividad mental.

Nuestra actividad parte sin embargo del ejercicio mental: empieza con el análisis de la identidad, la situación vital y las relaciones con el entorno. Diseñamos trabajos y dinámicas que contesten a las preguntas, quien soy, donde estoy, qué me ha traído hasta aquí, cuál es mi papel en el grupo… porque pensamos que es básico conocer el punto de partida para elaborar un camino y poder imaginar o vislumbrar un lugar para llegar.

Las obras resultantes, su capacidad para ahondar en la situación vital de cada cual, y el alcance que tienen en la interacción grupal son una eficaz herramienta para recolectar datos, que midan y comparen la efectividad de nuestras prácticas y gradúen la prevalencia de unas sobre otras.

La observación participante, así como los datos recogidos en nuestros cuadernos de bitácora (información triangulada en los períodos de trabajo en los que intervienen los estudiantes de prácticas), nos permite detectar la eficacia de las prácticas que promovemos, especialmente en lo que a la conexión intergrupal se refiere.

También basamos estos resultados en las entrevistas en profundidad con las personas participantes en las que indagamos cómo las prácticas en el taller influyen sobre sus avances y retrocesos en su proceso de inclusión en el grupo, y en la reelaboración de sus proyectos vitales.

En el siguiente cuadro resumimos capacidades vinculantes del arte, que no poseen otro tipo de estrategias de trabajo con las personas excluidas.

FIGURA 1. *Tabla de las capacidades vinculantes del arte*

Fuente: elaboración propia

Estas capacidades vinculantes del arte se pueden dar en cualquier taller, en nuestro caso, se ven, además, reforzadas por las siguientes variables:

La composición de los grupos

Las personas que participan en nuestros talleres forman un grupo heterogéneo intergeneracional, pluricultural, de distintos niveles educativos… pero lo que es especialmente interesante cuando trabajamos en contextos de exclusión es que las personas sin hogar, que carecen de redes sociales o tienen una red relacional muy precaria, interaccionan con quienes sí tienen hogar, derechos y redes relacionales. El trabajo del vecindario, el voluntariado y el estudiantado de prácticas da sentido a ese quehacer comunitario. Permite intercambios, aportes y aprendizajes en dos direcciones: quienes disfrutan del soporte comunitario pueden ofrecer una red de apoyo a las personas sin comunidad, y quienes carecen de ese soporte nos brindan ejemplos de supervivencia, que nos ayudan a entender nuestra propia vulnerabilidad y la trascendencia y la necesidad de lo comunitario.

La colaboración y toma de decisiones comunes.

Las metodologías colaborativas, favorecen, por una parte, el desarrollo de trabajos creativos competentes, partiendo de niveles de conocimiento muy diversos y dispares y, por otra parte, impulsan el empoderamiento, mejoran la participación social, de quiénes por el estigma, o la automarginación (interiorización de la mirada estigmatizadora y prejuiciosa que se vierte sobre quien no tiene hogar) sienten que tienen menos que aportar al grupo.

El trabajo desde la horizontalidad.

En el taller desarrollamos trabajos destinados a reconocer nuestra interdependencia y vulnerabilidad. No conocemos diagnósticos de salud física y mental, ni adicciones, ni situaciones vitales concretas de las personas que conforman el taller, aunque su devenir se encuentra profundamente marcado por estas situaciones, que dificultan la participación y la implicación, especialmente en el caso de quienes no tienen hogar. Todos precisamos atención y cuidados, aunque sea de forma diferente.

El trabajo artístico colaborativo se nutre de las contribuciones de cada miembro del grupo, todas y todos tenemos algo que aportar.

Las prácticas afectivas:

Merienda: es una parte fundamental del tiempo de taller.

Permite el intercambio de experiencias, y la escucha activa. El bienestar físico que produce un café humeante o una magdalena casera (sensaciones perdidas que a veces son el primer "gancho" motivacional para asistir al taller), nos abre a las confidencias, y nos permite traspasar desconfianzas disipando por un momento la sensación de soledad.

Presentaciones: explicar quiénes somos y por qué estamos aquí

En el taller hay un continuo vaivén de gente nueva, y proponemos la presentación desde un punto de vista creativo: no hace falta ceñirse a la realidad, podemos soñarnos diferentes, imaginar que nos presentamos a un extraterrestre, que lanzamos una botella al mar desde una isla solitaria…Esto nos permite conocer facetas personales recónditas y fascinantes que facilitan la interrelación. La palabra es el vehículo para expresar cómo queremos que nos vea el grupo, una forma de inclusión desde la libertad que proporcionan los espacios de creación.

Besos, abrazos… la física del afecto

El contacto físico se rehúye constantemente con las personas sin hogar, que ven limitadas sus oportunidades de contacto corporal y de apoyo emocional ya que generalmente carecen de una red familiar, amorosa o de amistades. Sin embargo, ese contacto de piel no solo es una fuente de consuelo y seguridad, sino que también es una necesidad biológica que tiene efectos profundos en el desarrollo y el mantenimiento de la salud física y mental. Al activar la producción de hormonas como la oxitocina, se reducen los niveles de cortisol, la hormona que provoca el estrés. La oxitocina también aumenta la sensibilidad hacia señales sociales positivas, tiene un papel fundamental en la construcción de relaciones de confianza y aumenta la empatía y la capacidad de establecer relaciones armoniosas, dos elementos esenciales en la cohesión social. (Van der Kolk, 1994).

En el taller promovemos el acercamiento corporal como símbolo de accesibilidad confianza y cercanía en la construcción de relaciones de apoyo mutuo.

4.2. CÓMO LA MEDIACIÓN Y LAS PRÁCTICAS EN MUSEOS PROCURAN HORI-ZONTALIDAD DENTRO EN EL GRUPO

La motivación primera que nos lleva al museo es la necesidad de acercarnos a propuestas artísticas contemporáneas, pues quiénes participan en los talleres están en general bastante alejados de estas manifestaciones, que desconocen, o no logran entender. Buscamos pues una mediación eficaz y significativa y se nos ocurre que podemos aprovechar esas prácticas en el museo para horizontalizar las relaciones en el grupo. En el taller, a pesar de nuestros esfuerzos, se mantienen las jerarquías y de forma inconsciente se asigna un diferente papel, a educadoras, estudiantes de prácticas, voluntariado y personas sin hogar. Esa jerarquización responde al prestigio (o desprestigio) que nos otorga de forma automática nuestra ocupación y presunto nivel cultural, no responde a la realidad y conlleva una mayor actividad o pasividad dentro del grupo, especialmente en lo que se refiere a toma de decisiones.

> Las personas sin hogar que viene en el taller establecen rápidamente lazos emocionales con voluntariado y personas que tienen un hogar, sin embargo, difícilmente establecen relaciones de confianza mutua con sus compañeras y compañeros de centro de acogida del que provienen, que tienen un estatus social y una calidad de vida similar. Y la colaboración horizontal para construir una red de apoyo entre quienes conformamos el grupo resulta ser un desafío considerable (Angulo Aguado y Albar Mansoa, 2023, p 43).

Dirigimos la práctica artística al museo y generamos un sistema de mediación en el que son, las personas menos activas o estimadas, las personas sin hogar, quienes preparan y dirigen una “visita guiada” que interpreta los contenidos expositivos y acerca las obras elegidas al resto del grupo.

El museo se convierte, así, en un campo de encuentros emocionales donde desarrollamos prácticas afectivas que se basan en sentimientos más reflexivos generados por el debate y el descubrimiento común, y

dónde aprendemos a apreciar las cualidades y capacidades de quienes son menos activos en el intercambio de emociones y saberes.

4.3. CÓMO EL TRABAJO POR PROYECTOS COHESIONA E IMPULSA AL GRUPO

Encauzamos el trabajo en los talleres, una vez que tenemos un grupo mínimamente estable, en proyectos artísticos colaborativos que testimonien nuestras prácticas, cohesionen el grupo y nos den voz, habilitando así una forma de participación social, especialmente necesaria para personas sin hogar, cuyos relatos y manifestaciones, son poco visibles para la ciudadanía.

Estos proyectos que parten de la incertidumbre, a veces de la desconfianza, mantienen un interés común y unas expectativas compartidas generalmente durante varios meses, que van afianzando las relaciones y fortaleciendo al grupo. Las variables que creemos que más favorecen la capacidad de cohesión y estímulo grupal son:

- La participación en todas las fases del desarrollo del proyecto: investigación y diagnóstico, diseño del proyecto y planificación, producción y creación artística, montaje y curaduría, difusión y mediación. Cuanta mayor sea la implicación de todo el grupo en las distintas fases, más garantía hay de conseguir la cohesión, y el estrechamiento de los vínculos.

- La repercusión del proyecto. Es importante poder exponer nuestros trabajos en el espacio público y con una cobertura mediática adecua-da de forma que las obras dialoguen con el público y para desplegar su eficacia como herramientas de denuncia, reivindicación y sensibilización.

- La autoría colectiva que mejora la horizontalidad: debatimos, consensuamos, añadimos, eliminamos…Someternos al designio grupal nos acostumbra al ejercicio democrático, al respeto y la tolerancia que son la base de nuestra convivencia.

En el campo artístico los proyectos expositivos nos abren puertas a la participación social, en el campo de la interacción grupal, la resolución de problemas y retos comunes, y la duración en el tiempo, per-mite formas de afecto más duraderas.

5. REFLEXIÓN INTEGRADA. VALORACIÓN DE LOS PROCESOS Y EFECTOS

Estas vías de trabajo despliegan su efectividad en tres diferentes campos.

Las prácticas en el taller, de carácter más íntimo e introspectivo, son especialmente necesarias en los primeros momentos de formación del grupo, permiten que cada cual se vaya reconociendo y situando, desarrollando el sentido de pertenencia al grupo y generando vínculos con el resto.

Las prácticas de mediación en los museos son más eficientes cuando el grupo empieza a funcionar. Antes de que las jerarquías se anquilosen, este tipo de prácticas acometen contra los prejuicios y permiten alterar roles y posiciones en el grupo.

Y el trabajo por proyectos nos da voz, cohesiona al grupo, nos responsabiliza y adhiere al trabajo común. El perseguir intereses y metas colectivas fomenta los lazos afectivos, y la confianza en la comunidad.

En nuestro taller se han ido simultaneando, por lo que, a modo de discusión, nos preguntamos si sus logros se refieren a las características inherentes a cada una de estas prácticas, o si su eficacia radica en su convergencia e interconexión, pues observamos que unas y otras se complementan, y se retroalimentan, de la misma forma que las prácticas artísticas y las afectivas, establecen una relación simbiótica que hacen casi imposible diferenciar qué resultados se deben a cada una de ellas.

Esta dificultad a la hora de detectar o distinguir qué objetivos conseguimos con unas u otras prácticas, hacen que las vías de trabajo que consideramos alentadoras y estimulantes en cuanto a su capacidad para generar grupo y participación sean difícilmente replicables. No es nuestra intención ofrecer un recetario sino más bien una brújula que nos oriente, en se magma difuso que une arte y trabajo social, hacia hábitos y procedimientos con potencial para general cambios significativos.

Somos conscientes de que, para demostrar la pertinencia del trabajo afectivo, paralelo o entrelazado al artístico, y la necesidad de investigar sobre los afectos, y los cuidados de los cuerpos, sería interesante poder determinar el alcance concreto de las prácticas afectivas, separándolo del campo de actuación de las prácticas artísticas. Quizás si investigáramos en un aula de matemáticas o en una farmacia, sería posible desbrozar y cuantificar resultados por separado, pero reconocemos que, en nuestra praxis en el taller, guiada metodologías cualitativas cambiantes, solo hemos podido constatar que artes y afectos presentan una profunda interconexión. Pero quizás esa sea al mismo tiempo la fortaleza de nuestro trabajo: destacar, en un momento en el que se evidencia la necesidad de explorar nuevas formas de intervención social que fomenten las redes relacionales, como ciertas prácticas artísticas, realizadas en unas condiciones concretas, conllevan una serie de prácticas afectivas, que a su vez mejoran las posibilidades vinculantes de los espacios de creación.

6. CONCLUSIONES

Las prácticas artísticas que desarrollamos en nuestros espacios de participación y encuentro no tienen alcance suficiente para restituir los derechos de aquellas personas que han sido excluidas de la comunidad, por la falta de hogar. Abordar el sinhogarismo como fenómeno complejo y multicausal, exige un nuevo enfoque, interseccional y multidimensional basado en los derechos humanos que, como se cita en el Estudio sobre los procesos de desinstitucionalización y transición hacia modelos de apoyo personalizados y comunitarios,

> considera a las personas como titulares activos de derechos, los cuales se les deben garantizar desde los valores fundamentales de nuestros sistemas políticos y jurídicos, como la dignidad, igualdad y libertad, para fortalecer los ámbitos y desarrollos genuinos de la autonomía, la participación, la inclusión plena y efectiva en la comunidad y, por lo tanto, el desarrollo de los planes de vida que libremente hayan escogido (Ribotta et al., p. 6).

Pretendemos, por tanto, al llevar el trabajo social al campo del arte y el arte al campo del trabajo social, ofrecer alternativas o complementos a los métodos utilizados para la inclusión de las personas sin hogar, que se dirigen a cubrir las necesidades materiales de las personas que no

tienen hogar, obviando que, sin la recuperación de vínculos relacionales y afectivos, de redes sociales y familiares de apoyo es imposible el acceso a la vida comunitaria, y por tanto la adquisición plena de derechos.

El trabajo artístico colaborativo, las prácticas de mediación en los museos y el trabajo en proyectos sensibilizadores y reivindicativos, realizados por personas que no tienen hogar, con personas que sí lo tienen, nos permiten generar espacios de relación igualitarios, en los que, además de impulsar la reconstrucción individual, el espíritu crítico y la motivación para el cambio, se establecen lazos afectivos y redes de apoyo.

Los espacios de creación se convierten en laboratorios donde explorar y poner a prueba nuevos ecosistemas relacionales, más atentos a la vulnerabilidad y la interdependencia; las prácticas afectivas que se enredan en las prácticas artísticas abren caminos para generar comunidades más justas e inclusivas.

La inconsistencia ética del sinhogarismo pone en evidencia el fracaso de una sociedad que no puede garantizar la participación de todas las personas en la comunidad. Debemos repensar e impulsar la estructura de los sistemas de protección social desde la comunidad. Nuestra investigación pretende ser un referente, o una brújula que oriente el trabajo de quienes consideran que las herramientas artísticas pueden ser un buen aliado en la lucha contra la exclusión y trabajan para implementar el arte en el ámbito del trabajo social; los espacios de transición y ecosistemas de relaciones, en los que el arte actúa como un interconector emocional, cultural y social, enlazan el adentro y el afuera de la comunidad, y permiten ensayar propuestas y formas de convivencia más éticas, que respeten los derechos de toda la ciudadanía.

8. REFERENCIAS

Angulo Aguado, M., & Albar Mansoa, P. J. (2023). *RdM. Revista de Museología: Publicación científica al servicio de la comunidad museológica*, *88*, 41-48.

Angulo Aguado, M., & Albar Mansoa, P. J. (2023). Traspasando las vías muertas: La hipótesis fallida como nueva oportunidad en la praxis del arte con personas sin hogar. In *Arte y educación en contextos multidisciplinares* (pp. 121-144). Dykinson.

Ayuso Leno, M. E. (2022). Más allá de la vivienda. Relaciones sociales y sinhogarismo. FACIAM.

Díaz Gorfinkiel, M. (2023). Ámbito temático 1. Situación actual de la institucionalización de las personas en el ámbito de los cuidados en España. Proyecto EDI. https://n9.cl/l8dok

Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030. (2024). Estrategia estatal para un nuevo modelo de cuidados en la comunidad. Un proceso de desinstitucionalización (2024-2030). Secretaría General Técnica. https://n9.cl/li3ib

Silvina Ribotta, et al. (2023). Estudio de investigación sobre los procesos de desinstitucionalización y transición a modelos de apoyo personalizados y comunitarios. Personas en situación de sinhogarismo. Proyecto EDI. https://n9.cl/fqs0g

Silvina Ribotta, et al. (2023). Estudio sobre los procesos de desinstitucionalización y transición hacia modelos de apoyo personalizados y comunitarios PERSONAS EN SITUACIÓN DE SINHOGARISMO1 RESUMEN EJECUTIVO https://estudiodesinstitucionalizacion.gob.es/wp-content/uploads/2024/01/2.-Resumen-ejecutivo-Sinhogarismo.pdf

Roca, J. G. (2006). Relatos, metáforas y dilemas. Para transformar las exclusiones. *Exclusión social y Estado de Bienestar en España*, 9-28. https://n9.cl/8627y

Van der Kolk, B. A. (1994). The body keeps the score: Memory and the evolving psychobiology of posttraumatic stress. *Harvard review of psychiatry*, *1*(5), 253-265. https://www.franweiss.com/pdfs/sensorimotor_vanderkolk_1994.pdf

Vidal, F. (2006). V informe FUHEM de políticas sociales. La exclusión social y el Estado de bienestar en España.

VISIÓN POR ORDENADOR EN LA HISTORIA DEL ARTE: RETOS Y POTENCIAL

MEI-HSIN CHEN
Universidad de Navarra

1. INTRODUCCIÓN

Los métodos de investigación de la historia del arte son marcos para observar obras de arte, comprenderlas y, finalmente, llegar a interpretaciones sobre su significado (Hatt y Klonk, 2006). Los historiadores del arte, independientemente del método de investigación que utilicen, recopilan y observan sistemáticamente imágenes de obras de arte que desencadenan preguntas de investigación o proporcionan respuestas a las preguntas que plantean. Por tanto, parece inevitable que la comunidad investigadora de la visión por ordenador (IBM, 2023) se interese por explorar aplicaciones de la visión por ordenador para la historia del arte.

En este artículo se presenta una breve revisión de las aplicaciones de visión por ordenador para la historia del arte. Se demostrará que la inmensa mayoría de las aplicaciones de visión por ordenador existentes para la historia del arte se refieren a una gama mínima de métodos de investigación histórico-artística. Este hecho es uno de los principales factores que contribuyen al continuo debate sobre el uso de métodos informáticos en la investigación de la historia del arte. Por otra parte, definir los métodos contemporáneos de historia del arte como problemas de visión por ordenador no es una tarea sencilla y requiere la estrecha colaboración de informáticos e historiadores del arte, que hasta ahora no se ha llevado a cabo. Para ello, la autora ha ideado una metodología para estudiar artículos de revistas de historia del arte desde una perspectiva informática. El objetivo es, en primer lugar, identificar cómo utilizan los historiadores del arte las imágenes de obras de arte dentro de los métodos de investigación contemporáneos y, en segundo lugar, describir las

características y propiedades de las imágenes utilizadas en la investigación histórica del arte en términos inmediatos y significativos para la comunidad investigadora de la visión por ordenador. Por último, se ofrecen paradigmas para futuras aplicaciones de la visión por ordenador en la historia del arte y se presentan las observaciones finales.

2. APLICACIONES DE LA VISIÓN POR ORDENADOR PARA LA HISTORIA DEL ARTE

El objetivo principal de la siguiente investigación es identificar qué métodos histórico-artísticos exploran las aplicaciones actuales de la visión por ordenador para la historia del arte. Por lo tanto, no se discutirán las diversas metodologías y técnicas de visión por ordenador empleadas. Este tipo de debate se trata en cierta medida en otras investigaciones presentes en la literatura (Stork, 2006; Smith et ál., 2009; Brachmann y Redies, 2017).

Las aplicaciones actuales de la visión por ordenador para la historia del arte se ocupan principalmente de tareas relacionadas con el *connoisseurship* y el formalismo (Hatt y Klonk, 2006), ambos establecidos durante el siglo XIX y principios del XX. El *connoisseurship* implica atender a características como las pinceladas, el color y la luz como un conjunto de herramientas para el análisis visual. Existen muchas aplicaciones de visión por ordenador que reproducen las tareas de los *connoisseurs*. Por ejemplo, datar (Brown et ál., 2014), atribuir (Ma et ál., 2017) y autentificar obras de arte (Leonarduzzi et ál., 2018). El Formalismo es el estudio del arte mediante el análisis y la comparación de la forma y el estilo. Los formalistas pretenden encontrar el estilo, es decir, los rasgos característicos de un artista individual, una época o una cultura. En consecuencia, las tareas de clasificar una obra de arte en un estilo (Falomir et ál., 2018) y de explorar similitudes e influencias (Saleh et ál., 2016) están asociadas al formalismo. Tanto el *connoisseurship* como el formalismo tienen en común que solo consideran los aspectos visuales de las obras de arte. Esta propiedad podría atestiguar el creciente interés de la comunidad de investigación en visión por ordenador por las tareas asociadas a estos métodos.

La primera etapa del método iconográfico-iconológico, introducido por Erwin Panofsky en 1920 (Hatt y Klonk, 2006), consiste en identificar objetos naturales (por ejemplo, seres humanos, animales, casas), sus relaciones y sus cualidades expresivas, por ejemplo, una pose o un gesto. Algunas aplicaciones que intentan analizar e identificar el tema de las obras de arte y que pueden asociarse a este método histórico-artístico se centran en identificar el género, por ejemplo, retrato y paisaje, o el tema, por ejemplo, pintura de flores y Bautismo de Cristo, de las obras de arte (Paul y Malathy, 2018). Otras aplicaciones se centran en detectar personas en las obras de arte (Westlake et ál., 2016) o incluso en reconocer a personas concretas, como Leonardo da Vinci y otros artistas (Srinivasan et ál., 2015). Algunas aplicaciones pueden detectar un conjunto más amplio de categorías de objetos en obras de arte (Crowley y Zisserman, 2016). El método iconográfico-iconológico fue el último y más reciente método histórico-artístico que pudimos identificar en nuestro estudio bibliográfico de aplicaciones de visión por ordenador para la historia del arte.

Otra dirección que se persigue es proporcionar a los historiadores del arte herramientas que faciliten la búsqueda y recuperación de imágenes de obras de arte en grandes bases de datos (Seguin et ál., 2016; Crissaff et ál., 2018). Además, muchas de las aplicaciones mencionadas anteriormente para reconocer características de nivel superior, como objetos y personas, se utilizan para describir obras de arte con metadatos adicionales, distintos de los que se usan habitualmente, como, por ejemplo, el artista, el estilo y el periodo, en los sistemas de recuperación de imágenes.

3. LA PERSPECTIVA DE LOS HISTORIADORES DEL ARTE

Existe un debate continuo sobre el uso de métodos computacionales en la investigación de la historia del arte, y pueden identificarse algunos problemas prevalentes y persistentes que explican por qué los historiadores del arte aún no han apreciado ampliamente las aplicaciones de la visión por ordenador.

Griselda Pollock (2014) describe las actuales aplicaciones de visión por ordenador para la historia del arte como un tipo de investigación similar

al que se practicaba en el siglo XIX o al que actualmente se lleva a cabo en las casas de subastas. Claire Bishop (2018) también es muy crítica y afirma que muestran un conocimiento limitado de los debates críticos dentro de la historia del arte. Gary Hall (2013) considera que la mayoría de las aplicaciones tienen en cuenta cuestiones relativamente poco importantes y poco problemáticas, si es que no se dan.

Sin duda, no todas las opiniones expresadas al respecto son tan duras. No obstante, en general se reconoce que, independientemente de cómo se aprecien las aplicaciones actuales de la visión por ordenador, estas reproducen las tareas tradicionales de la historia del arte (Drucker et ál., 2015), que ahora se consideran una etapa primordial del estudio y la documentación (Schelbert, 2017).

Como explica Johanna Drucker (2013), durante la década de 1980, la historia del arte experimentó una transformación significativa por el impacto de la teoría crítica. Esta disciplina se vio revolucionada por la incursión de la semiótica, el psicoanálisis, el marxismo, el feminismo, la teoría postcolonial y el postestructuralismo. Cambió la forma de entender las obras de arte y las preguntas de investigación que se planteaban. La historia del arte se centra en las interpretaciones y en el estudio de las obras de arte y el discurso que las acompaña para analizar el contexto histórico, incluidas las condiciones sociales, políticas, religiosas y geográficas en las que se crearon y adquirieron valor. Así, se hace más hincapié en analizar los discursos de la historia del arte que las imágenes de sus objetos (Drucker, 2013).

Los historiadores del arte no buscan sistemas que puedan automatizar los juicios y las interpretaciones. Están convencidos de que nunca se desarrollarán tales sistemas, sobre todo si solo se tienen en cuenta las imágenes de las obras de arte (Vaughan, 2005; Drucker, 2013; Klinke, 2016). Además, los historiadores del arte consideran que la investigación en visión por ordenador aún no ha avanzado tanto como el análisis de textos (Vaughan, 2005; Drucker et ál., 2015) y que es poco probable que alguna vez sea posible descubrir la historicidad de la obra de arte en sus píxeles (Rosenberg, 2016).

En su lugar, buscan sistemas que puedan mejorar y aumentar el proceso de investigación histórico-artística, un equivalente visual de la búsqueda por palabras (Vaughan, 2005) que les permita descubrir, encadenar y navegar por imágenes de obras de arte (Rosenberg, 2016). Muchos proponen desarrollar un sistema avanzado de búsqueda y recuperación de imágenes como dirección futura de las aplicaciones de visión por ordenador para la historia del arte (Brandhorst, 2013; Drucker, 2013; Fletcher, 2015; Klinke, 2016; Schelbert, 2017).

En la sección anterior, se ha demostrado que ya se persigue esta dirección. Sin embargo, los sistemas actuales no permiten a los historiadores del arte plantear preguntas nuevas e importantes, investigar de un modo nuevo o explorar relaciones que ya no pueden (Drucker, 2013; Klinke, 2016). Esto parece ser otra de las principales razones por las que las herramientas existentes no se aprecian mucho y siguen esperando a ser utilizadas.

Drucker (2013) imagina un sistema que, mediante la identificación y el análisis de características o propiedades específicas en grandes corpus, permita situar una obra de arte dentro de las múltiples redes de relaciones culturales de las que adquiere significado y valor. Proporciona un ejemplo en el que el análisis de los pigmentos de las imágenes de las obras de arte podría asociarse con los sistemas globales de comercio, intercambio y valor económico a nivel material. Brandhorst (2013) también proporciona algunos ejemplos de características y propiedades de las imágenes de obras de arte que sería útil identificar y analizar, aunque desde un punto de vista iconográfico. Asimismo, propone conectar el contenido visual y textual para la búsqueda y recuperación de imágenes.

4. LA PERSPECTIVA DE LOS INFORMÁTICOS

Los primeros métodos de historia del arte solo tienen en cuenta los aspectos visuales de las obras, por lo que son más fáciles de comprender para los informáticos y se definen como problemas de visión por ordenador basados en características de imagen de bajo nivel. Por otra parte, los métodos de historia del arte más recientes, dentro del impacto de la teoría crítica, estudian el contexto histórico en el que se crearon y adquirieron valor las obras de arte. En consecuencia, definir los enfoques

de la historia del arte contemporáneo como problemas de visión por ordenador bien definidos parece una tarea imposible o demasiado complicada, y se requiere la estrecha colaboración de informáticos e historiadores del arte.

Sin embargo, parece que existe una importante brecha de comprensión entre las dos comunidades de investigación implicadas. Emily, Spratt y Ahmed (2014) realizaron dos encuestas en 2014 para explorar las percepciones de los historiadores del arte e informáticos. En los resultados de estas encuestas, la gran mayoría de los informáticos creen que los avances de la informática ya han ayudado a la historia del arte. También creen firmemente que el uso de la tecnología de inteligencia artificial en las humanidades señala el comienzo de un cambio de paradigma positivo. En cambio, la mayoría de los historiadores del arte no están de acuerdo con esta afirmación. Sin embargo, en la misma encuesta, ambas partes coinciden en que los informáticos y los historiadores del arte deberían colaborar para beneficiarse de los recientes avances en inteligencia artificial. Aun así, un gran porcentaje de ambos colectivos afirma no haber oído hablar de una colaboración entre informáticos e historiadores del arte en instituciones universitarias.

5. ¿QUÉ BUSCAN LOS HISTORIADORES DEL ARTE EN LAS IMÁGENES DE LAS OBRAS DE ARTE?

Como se indica en la sección 3, la mayoría de los historiadores del arte están de acuerdo en que sería ventajoso disponer de un sistema avanzado de búsqueda y recuperación de imágenes que les permitiera plantear nuevas e importantes preguntas de investigación. Sin embargo, para los informáticos no está claro ni es sencillo determinar qué características y propiedades de las imágenes podrían contribuir a la realización de un sistema de este tipo.

Así pues, la pregunta central de este artículo es qué buscan los historiadores del arte en las imágenes de obras de arte al analizar el contexto en el que se crearon y adquirieron valor. Aunque la teoría y el discurso son profundamente importantes para el análisis del contexto, las imágenes de las obras de arte también son fundamentales en este análisis.

Sin embargo, los informáticos tienen un conocimiento mínimo de las características y propiedades que los historiadores del arte buscan en las imágenes (Brandhorst, 2013; Drucker, 2013).

La metodología utilizada consistió en estudiar artículos de revistas de historia del arte desde la perspectiva de la informática. El objetivo es compensar la falta de una estrecha colaboración entre las dos comunidades investigadoras implicadas. Aunque la pregunta planteada sobre qué buscan los historiadores del arte en las imágenes de obras de arte pueda parecer demasiado amplia o vaga, el objetivo de formularla es muy concreto. En primer lugar, identificar cómo utilizan los historiadores del arte las imágenes de obras de arte para el análisis del contexto en el marco de los métodos de investigación contemporáneos. En segundo lugar, describir las características y propiedades de las imágenes que podrían desencadenar o exponer cuestiones de investigación histórico-artísticas en términos inmediatos y significativos para la comunidad investigadora de visión por ordenador.

La metodología ideada consistió en estudiar artículos de *The Art Bulletin*, *Art Journal* y *Art History* publicados en 2017 y 2018. Las dos primeras revistas son las publicaciones oficiales de la College Art Association (CAA) de Estados Unidos, la organización internacional preeminente en el liderazgo de las artes visuales. La última es la publicación oficial de la Association for Art History (AAH), la asociación temática de historia del arte en el Reino Unido. Las tres son las revistas de historia del arte mejor valoradas a nivel internacional.

Por lo tanto, se considera que los artículos publicados en estas tres revistas representan adecuadamente la investigación puntera en historia del arte. Estos artículos también reflejan los diversos enfoques tomados como base para el análisis y las perspectivas de muchos historiadores del arte. Por último, el estudio de todos los artículos publicados en las tres revistas mencionadas representará los métodos y temas destacados actualmente en la investigación sobre historia del arte. En conclusión, con la metodología elegida, será posible explorar la exigencia más persistente y prevalente de los historiadores del arte, así como considerar el núcleo de las prácticas y preguntas actuales de la investigación en historia del arte.

Como era de esperar, este estudio reveló que, efectivamente, existen investigaciones sobre historia del arte que no se basan en el análisis de las imágenes de las obras para llegar a conclusiones sobre sus interpretaciones. Sin embargo, en muchos casos, se utilizan características y propiedades específicas de las imágenes durante las actividades de investigación en historia del arte de descubrir, encadenar y explorar, que se analizarán a continuación.

5.1. Características de la imagen utilizadas en la investigación actual sobre historia del arte

A continuación, se presenta una categorización de las características de la imagen identificadas durante nuestro estudio de los artículos de investigación sobre historia del arte. También se ofrecerá una breve visión general de cómo se utilizan estas características en la investigación sobre historia del arte.

En primer lugar, se trata de detectar las firmas para estudiar la presencia del artista en relación con el lienzo. Guichard (2018) analiza la función autoral de las firmas y la relación entre el pintor y su obra en función de su ubicación en el lienzo. Además, muestra especial interés en el análisis de las firmas de pintoras para estudiar las diferencias de autoría en comparación con los pintores. Las firmas que aparecen específicamente como *cartellini*[85] se utilizan para estudiar su explotación metapictórica, es decir, una imagen que revela algo sobre la naturaleza de la propia pintura (Ostrow, 2017). Las firmas detectadas en el arte latinoamericano ayudan a explorar su relación con el arte europeo (Hyman, 2017). Por último, se analizan las firmas que aparecen en una paleta en los autorretratos para hacer referencia al estilo y la identidad (Sohm, 2017).

Asimismo, se utiliza el idioma en el que está escrito el texto detectado para analizar cuestiones de etnicidad o de identidad nacional y cultural. Las firmas en caracteres chinos, así como las firmas dobles en caracteres chinos y en alfabeto latino, se utilizan para analizar la identidad de los artistas chinos modernos (Clunas, 2018). El lenguaje textual escrito

[85] Se refiere a un pequeño trozo de papel con la firma del artista.

en obras de arte público se usa para explorar la percepción de la soberanía indígena (Robinson, 2017).

El reconocimiento de la etnia de una persona, ya sea por sus rasgos faciales o por su vestimenta, también contribuye a analizar cuestiones de identidad nacional y colonialismo. Los durbars de coronación en los retratos de maharajás y las representaciones de soldados británicos junto con indios facilitan el análisis del colonialismo británico (Willcock, 2017). Del mismo modo, la representación de dignatarios siameses facilita el análisis del colonialismo francés (Martin, 2017). La representación de nativos americanos en el arte contemporáneo analiza los legados del colonialismo (Morris, 2017). Igloliorte (2017) explora la representación colonial de los inuit, el pueblo del Ártico, antes conocido como esquimales. Para un análisis similar, se empleó igualmente la detección de la bandera, el pasaporte y la moneda de una nación (Cherry, 2017).

Las imágenes de la cultura visual que conforman la cultura y la identidad de la diáspora africana cuando se encuentran en obras de arte se utilizan para estudiar cómo se transmiten las imágenes y cómo influyen en la percepción de los afroamericanos. Algunos ejemplos de estas imágenes de la cultura visual son los anuncios de Aunt Jemima, una marca comercial de la Quaker Oats Company, y de esclavos fugitivos (Elder, 2018); los carteles de *I AM A MAN* enarbolados por los trabajadores sanitarios de Memphis en huelga en 1968 (Copeland y Thompson, 2017); y las fotografías icónicas del levantamiento de Soweto en Sudáfrica (Young, 2017).

En las obras de arte se detectan imágenes emblemáticas de diferentes periodos para examinar el contexto político e histórico en el que se crearon. La imagen del Palacio de las Tullerías tras el incendio de 1871 es un acontecimiento político. Su representación en las obras de arte, tal y como era antes o después del incendio, se utiliza para considerar el contexto histórico del que surgieron estas obras y la política de la Tercera República Francesa (Wright, 2018). Del mismo modo, la representación del arco roto del Puente de Londres habla del contexto histórico de principios del siglo XIX en el que Londres era vista como la nueva Roma, la primera ciudad de un nuevo Imperio (Arnold, 2017).

El reconocimiento de figuras bíblicas y símbolos religiosos se utiliza para analizar los cambios en la percepción y la representación de la religión a lo largo del tiempo. Entre ellas se incluyen la representación de la Santísima Virgen María y Jesucristo (Brisman, 2017; Flora, 2017), Moisés y Aarón (Merback, 2017), monjas (González, 2017), fieles cristianos (Rowe, 2018), así como la decoración religiosa (Morrall, 2017). Un análisis similar se realiza al detectar las figuras mitológicas de Polifemo, Perseo y Andrómeda (Jones, 2018).

El reconocimiento de la temporalidad de las escenas representadas se utiliza para estudiar la relación entre el tiempo, la memoria y el olvido. La combinación de elementos arquitectónicos de distintas épocas se concibe como una expresión de la identidad étnica (McWilliam, 2017). Rowe (2018) analiza la combinación de arquitectura y vestimenta de distintas épocas. Por último, se utiliza una pintura que hace referencia a un acontecimiento histórico del pasado para analizar las connotaciones políticas (Chua, 2018).

Reconocer los tipos de ropa y su material también puede dar pistas sobre la temporalidad, así como sobre la clase y el estatus de las personas representadas. El vestido de algodón que lleva una mujer se asocia con el comercio de textiles (Elder, 2018). En la misma obra, las cualidades formales de un vestido —inacabado, sin sastre y uniforme— se asocian con los esclavos de las plantaciones del periodo colonial. Del mismo modo, Pointon (2017) reconoce la importancia del lino para la clase y el estatus. Por último, Flora (2017) analiza la conexión física entre la vestimenta de la Santísima Virgen María y la de Jesucristo.

Por otro lado, se emplea la visión por ordenador para situar escenas y objetos representados geográficamente en el análisis de los intercambios transculturales. La síntesis de escenas paisajísticas procedentes de lugares geográficos muy separados se utiliza para analizar el impacto de la colonización (Hook, 2017). El reconocimiento de las hojas de bambú crea un escenario geográfico específico para analizar la identidad de los artistas chinos modernos (Clunas, 2018). El reconocimiento de patrones en objetos originarios de diferentes culturas se utiliza para explorar su significado en términos de relaciones comerciales y otros (Rodini, 2018).

Aunque la lista de características de las imágenes presentada no es exhaustiva ni completa, proporciona suficientes paradigmas en los que podrían basarse las futuras aplicaciones de visión por ordenador para la historia del arte.

6. PARADIGMAS PARA FUTURAS APLICACIONES DE VISIÓN POR ORDENADOR EN EL CAMPO DE LA HISTORIA DEL ARTE

A continuación, se presenta un debate sobre la aplicación de las características de la imagen identificadas en la sección anterior y su relación con los esfuerzos de investigación actuales en visión por ordenador.

Los trabajos previos sobre el análisis de pigmentos y pinceladas (Romero et ál., 2018) podrían reorientarse para identificar diversos tejidos y otros materiales. Este enfoque también podría contribuir a poner en marcha una red que relacione los materiales con los sistemas mundiales de comercio, como prevé Drucker (2013).

Actualmente, en el campo de la investigación sobre visión por ordenador, ya existe un interés por el reconocimiento de materiales y prendas de vestir, así como por describirlos mediante atributos semánticos (Chen et ál., 2012; Liu et ál., 2016). Los trabajos que hacen hincapié en el reconocimiento de los estilos de moda (Kiapour et ál., 2014) y la evolución de las tendencias de la moda (He y McAuley, 2016) podrían permitir identificar la época de las prendas de vestir. Como se explica en la sección 5, la ropa y los materiales se utilizan en historia del arte para analizar la clase, el estatus y también la temporalidad, por lo que constituiría una característica interesante en los sistemas de búsqueda y recuperación de imágenes.

La temporalidad puede inferirse mediante el reconocimiento del estilo de la ropa, pero también a través del estilo arquitectónico. Los historiadores del arte suelen utilizar esta técnica con frecuencia. La plausibilidad del reconocimiento de estilos arquitectónicos de épocas concretas se desprende de investigaciones previas sobre visión por ordenador relacionadas con esta cuestión (Lee et ál., 2015; Shukla et ál., 2017).

Reconocer texto y firmas en pinturas también es una tarea plausible en una línea de investigación activa en visión por ordenador (Veit et ál., 2016) y puede aplicarse para detectar la etnia y otras cuestiones de identidad. La identificación de la etnia, el sexo y la raza de una persona también es una línea de investigación activa basada en el reconocimiento facial (Wang et ál., 2018). Sin embargo, la etnia de una persona también podría inferirse por el estilo de ropa que lleva, con enfoques similares a los descritos anteriormente para clasificar la ropa.

Los enfoques de reconocimiento facial ya se han utilizado en algunas aplicaciones de visión por ordenador para la historia del arte con el fin de reconocer a artistas y miembros de la realeza (Srinivasan et ál., 2013). Estos enfoques podrían ampliarse para reconocer figuras mitológicas, bíblicas y religiosas, ya que su representación en pinturas se utiliza a menudo en la investigación histórico-artística.

La localización de escenas representadas geográficamente mediante el reconocimiento de plantas puede implementarse utilizando diversos métodos de botánica computacional, un tema de investigación muy activo (Wäldchen y Mäder, 2018). Existe una amplia investigación en visión por ordenador para la geolocalización de entornos naturales (Brejcha y Čadík, 2017) y el reconocimiento de puntos de referencia (Zheng et ál., 2009); sin embargo, consideramos que estos enfoques no serán adecuados para las tareas tal y como están implicadas en la investigación histórico-artística. En su lugar, se consideran más apropiados los enfoques que se basan en la similitud de la imagen con una imagen de entrada dada, un tema muy estudiado en visión por ordenador (Lin et ál., 2017). Los enfoques de similitud de imágenes también pueden reconocer imágenes de entrada de paisajes, monumentos y sitios de referencia, así como imágenes de cultura visual.

En general, se ha demostrado que la investigación en visión por ordenador está suficientemente avanzada y que es factible tener en cuenta las características de imagen identificadas en la sección 5 para futuros sistemas de búsqueda y recuperación de imágenes que podrían aumentar y mejorar la investigación histórico-artística. De hecho, las características de imagen mencionadas no abarcan todos los posibles intereses de los historiadores del arte. Sin embargo, no cabe duda de que pueden servir

como nuevo punto de partida para explorar cómo las aplicaciones de visión por ordenador para la historia del arte pueden abordar el núcleo de las prácticas y preguntas de la investigación histórico-artística actual. Además, también pueden servir como nuevo punto de partida para una colaboración más estrecha entre historiadores del arte e informáticos.

Cabe señalar que la integración de todas las características de imagen propuestas en un sistema unificado de búsqueda y recuperación de imágenes podría potencialmente hacer realidad la capacidad de los historiadores del arte para formular nuevas preguntas. No obstante, se debe tener en cuenta la forma en que se definen dichos conceptos y características y cómo se entrena a un sistema para que los reconozca (Hall, 2013). Permitir la contribución de los usuarios a la definición y el entrenamiento de conceptos y rasgos, como en algunos paradigmas de investigación más recientes (Teng et ál., 2018), podría resultar beneficioso tanto para la capacidad de generalización del sistema como, lo que es más importante, para permitir a los historiadores del arte afinarlo en función de sus preguntas de investigación. Además, los recientes esfuerzos por conectar el contenido visual y textual (Wu et ál., 2017) también pueden emplearse para maximizar la riqueza de las características utilizadas.

Por último, la aplicación del sistema de búsqueda y recuperación de imágenes propuesto en una base de datos de imágenes a gran escala, que incluya tanto imágenes de obras de arte como imágenes de cultura visual procedentes de múltiples fuentes, es crucial para su eficacia. Los derechos de autor de las imágenes de obras de arte son bien conocidos (Vaughan, 2005), y los esfuerzos recientes se han dirigido a utilizar las imágenes en línea, cada vez más accesibles, para materializar bases de datos a gran escala de imágenes de obras de arte.

7. CONCLUSIÓN

Este artículo ha demostrado que, si bien las aplicaciones actuales de visión por ordenador en la historia del arte se han centrado principalmente en tareas tradicionales como el *connoisseurship* y el formalismo, existe un amplio potencial por explorar. A medida que la historia del arte ha evolucionado, especialmente bajo la influencia de la teoría

crítica y de la atención a los contextos sociales, políticos y culturales, las necesidades de los historiadores del arte han cambiado. La visión por ordenador, en su estado actual, no logra abarcar completamente estas nuevas perspectivas de investigación, lo que ha generado cierta resistencia en la comunidad académica.

Sin embargo, el artículo también sugiere que la colaboración entre informáticos e historiadores del arte puede abrir nuevas oportunidades para desarrollar herramientas que mejoren la búsqueda, recuperación y análisis de imágenes, lo que permitirá a los investigadores abordar preguntas más complejas e interdisciplinarias. Un sistema que no solo se centre en los aspectos visuales, sino que también conecte las imágenes con su contexto histórico, social y cultural, podría transformar profundamente el campo. El futuro de la visión por ordenador en la historia del arte depende de su capacidad para adaptarse a estas nuevas demandas, integrando características que permitan a los historiadores generar interpretaciones más ricas y explorar conexiones que, hasta ahora, han permanecido fuera de su alcance.

8. REFERENCIAS

Arnold, D. (2017). Misprisions of London. *Art History, 40* (4), 770–783. https://doi.org/10.1111/1467-8365.12336.

Bishop, C. (2018). Against Digital Art History. *International Journal for Digital Art History,* (3). https://doi.org/10.11588/dah.2018.3.49915

Brachmann, A. y Redies, C. (2017). Computational and Experimental Approaches to Visual Aesthetics. *Frontiers in Computational Neuroscience, 11*, 102. https://doi.org/10.3389/fncom.2017.00102.

Brandhorst, H. (2013). Aby Warburg's Wildest Dreams Come True? *Visual Resources, 29* (1–2), 72–88. https://doi.org/10.1080/01973762.2013.761129.

Brejcha, J. y Čadík, M. (2017). State-of-the-art in visual geo-localisation. *Pattern Analysis and Applications, 20* (3), 613–637. https://doi.org/10.1007/s10044-017-0611-1.

Brisman, S. (2017). The Unassembled Grammar of the Drawing in the Era of Reform. *Art History, 40* (2), 312–335. https://doi.org/10.1111/1467-8365.12308.

Brown, A. D., et ál. (2014). Can we date an artist's work from catalogue photographs? En *2013 8th International Symposium on Image and Signal Processing and Analysis (ISPA)* (pp.558–563). https://bit.ly/3NSqbqF.

Chen, H., Gallagher, A. y Girod, B. (2012). Describing Clothing by Semantic Attributes. En A. Fitzgibbon, S. Lazebnik, P. Perona, Y. Sato y C. Schmid (eds.), *Computer Vision - ECCV 2012* (pp. 609–623). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-33712-3_44.

Cherry, D. (2017). Suitcase Aesthetics: The Making of Memory in Diaspora Art in Britain in the Later 1980s. *Art History, 40* (4), 784–807. https://doi.org/10.1111/1467-8365.12338.

Chua, K. (2018). Courbet after Sudjojono. *Art History, 41* (2), 292–317. https://doi.org/10.1111/1467-8365.12333.

Clunas, C. (2018). The Politics of Inscription in Modern Chinese Art. *Art History, 41* (1), 132–153. https://doi.org/10.1111/1467-8365.12301.

Copeland, H. y Thompson, K. (2017). Afrotropes: A User's Guide. *Art Journal, 76* (3–4), 7–9.

Crissaff, L., Wood Ruby, L., Deutch, S., DuBois, R. L., Fekete, J. y Freire, J. (2018). ARIES: Enabling Visual Exploration and Organization of Art Image Collections. *IEEE Computer Graphics and Applications, 38* (1), 91–108.

Crowley, E. J. y Zisserman, A. (2016). The art of detection. En G. Hua y H. Jégou (eds.), *Computer Vision - ECCV 2016 Workshops* (pp. 721–737). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-46604-0_50.

Drucker, J. (2013). Is There a "Digital" Art History? *Visual Resources, 29* (1–2), 5–13. https://doi.org/10.1080/01973762.2013.761106.

Drucker, J., Helmreich, A., Lincoln, M. y Rose, F. (2015). Digital art history: the American scene. *Perspective, 2*. https://doi.org/10.4000/perspective.6021

Elder, N. (2018). Lorna Simpson's Fabricated Truths. *Art Journal, 77* (1), 30–53. https://doi.org/10.1080/01973762.2013.761106.

Falomir, Z., Museros, L., Sanz, I. y Gonzalez-Abril, L. (2018). Categorizing paintings in art styles based on qualitative color descriptors, quantitative global features and machine learning (QArt-Learn). *ESWA, 97*, 83–94. https://doi.org/10.1016/j.eswa.2017.11.056.

Fletcher, P. (2015). Reflections on digital art history. *CAA Reviews, 18*. http://www.caareviews.org/reviews/2726.

Flora, H. (2017). Fashioning the Passion: The Poor Clares and the Clothing of Christ. *Art History, 40* (3), 464–495. https://doi.org/10.1111/1467-8365.12260.

González, C. C. (2017). Beyond the Bride of Christ: The Crucified Abbess in Mexico and Spain. *The Art Bulletin, 99* (4), 102–132. https://doi.org/10.1080/00043079.2017.1327775.

Guichard, C. (2018). Signatures, Authorship and Autographie in Eighteenth-Century French Painting. *Art History, 41* (2), 266–291. https://doi.org/10.1111/1467-8365.12328.

Hall, G. (2013). Toward a Postdigital Humanities: Cultural Analytics and the Computational Turn to Data-Driven Scholarship. *American Literature, 85* (4), 781–809. https://doi.org/10.1215/00029831-2367337

Hatt, M. y Klonk, C. (2006). *Art history: A critical introduction to its methods*. Manchester University Press.

He, R. y McAuley, J. (2016). Ups and Downs: Modeling the Visual Evolution of Fashion Trends with One-Class Collaborative Filtering. En *Proceedings of the 25th International Conference on WWW* (pp. 507–517). https://doi.org/10.1145/2872427.288303.

Hook, G. (2017). Brushes with Infidelity: Truth to Nature in Three Composite Landscapes by Eugene von Guérard. *Art History, 40* (5), 1026–1053. https://doi.org/10.1111/1467-8365.12286.

Hyman, A. M. (2017). Inventing Painting: Cristóbal de Villalpando, Juan Correa, and New Spain's Transatlantic Canon. *The Art Bulletin, 99* (2), 102–135. https://doi.org/10.1080/00043079.2016.1249251.

Igloliorte, H. (2017). Curating Inuit Qaujimajatuqangit. *Art Journal, 76* (2), 100–113. https://doi.org/10.1080/00043249.2017.1367196.

Jones, N. B. (2018). Starting from Places: Continuous Narration and Discontinuous Perspectives in Roman Art. *The Art Bulletin, 100* (1), 7–35. https://doi.org/10.1080/00043079.2017.1367909.

Kiapour, M. H., Yamaguchi, K., Berg, A. C. y Berg, T. L. (2014). Hipster Wars: Discovering Elements of Fashion Styles. En D. Fleet, T. Pajdla, B. Schiele y T. Tuytelaars (eds.), *Computer Vision - ECCV 2014* (pp. 472–488). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-10590-1_31.

Klinke, H. (2016). Big Image Data within the Big Picture of Art History. *International Journal for Digital Art History, 2*. https://doi.org/10.11588/dah.2016.2.33527.

Lee, S., Maisonneuve, N., Crandall, D., Efros, A. A. y Sivic, J. (2015). Linking past to present: Discovering style in two centuries of architecture. En *2015 IEEE International Conference on Computational Photography*. https://bit.ly/3YST9Mv.

Leonarduzzi, R., Liu, H. y Wang, Y. (2018). Scattering transform and sparse linear classifiers for art authentication. *Signal Processing, 150*, 11–19. https://doi.org/10.1016/j.sigpro.2018.03.012.

Lin, L., Wang, G., Zuo, W., Feng, X. y Zhang, L. (2017). Cross-Domain Visual Matching via Generalized Similarity Measure and Feature Learning. *IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence, 39* (6), 1089–1102. https://bit.ly/4fz6z73.

Liu, Z., Luo, P., Qiu, S., Wang, X. y Tang, X. (2016). DeepFashion: Powering Robust Clothes Recognition and Retrieval With Rich Annotations. En *2016 IEEE Conference on Computer Vision and Pattern Recognition (CVPR)* (pp. 1096-1104). https://bit.ly/4eesUW4.

Ma, D., Gao, F., Bai, Y., Lou, Y., Wang, S., Huang, T. y Duan, L. (2017). From Part to Whole: Who is Behind the Painting? En *MM '17: Proceedings of the 25th ACM international conference on Multimedia* (pp. 1174–1182). https://doi.org/10.1145/3123266.3123325.

Martin, M. (2017). History Repeats Itself in Jean-Léon Gérôme's Reception of the Siamese Ambassadors. *The Art Bulletin, 99* (1), 97–127. https://doi.org/10.1080/00043079.2017.1265287.

McWilliam, N. (2017). Towards a New French Renaissance: Memory, Tradition and Cultural Conservatism in France before the First World War. *Art History, 40* (4), 724–743. https://doi.org/10.1111/1467-8365.12339.

Merback, M. B. (2017). Between these Two Kingdoms: Exile, Election, and Godly Law in Sebald Beham's Moses and Aaron. *Art History, 40* (2), 286–311. https://doi.org/10.1111/1467-8365.12307.

Morrall, A. (2017). The Family at Table: Protestant Identity, Self-Representation and the Limits of the Visual in Seventeenth-Century Zurich. *Art History, 40* (2), 336–357. https://doi.org/10.1111/1467-8365.12309.

Morris, K. (2017). Crash: Specters of Colonialism in Contemporary Indigenous Art. *Art Journal, 76* (2), 70–80. https://doi.org/10.1080/00043249.2017.1367193.

Ostrow, S. F. (2017). Zurbarán's Cartellini: Presence and the Paragone. *The Art Bulletin, 99* (1), 67–96. https://doi.org/10.1080/00043079.2017.1265286.

Paul, A. y Malathy, C. (2018). An Innovative Approach for Automatic Genre-Based Fine Art Painting Classification. En *Advanced Computational and Communication Paradigms* (pp. 19–27). Springer. https://bit.ly/48vk1q5.

Pointon, M. (2017). Enduring Characteristics and Unstable Hues: Men in Black in French Painting in the 1860s and 1870s. *Art History, 40* (4), 744–769. https://doi.org/10.1111/1467-8365.12343.

Pollock, G. (2014, 22 de agosto). Computers can find similarities between paintings – but art history is about so much more. *The Conversation*. https://bit.ly/3Aq65RA.

Robinson, D. (2017). Public Writing, Sovereign Reading: Indigenous Language Art in Public Space. *Art Journal, 76* (2), 85–99. https://doi.org/10.1080/00043249.2017.1367195.

Rodini, E. (2018). Mobile Things: On the Origins and the Meanings of Levantine Objects in Early Modern Venice. *Art History, 41* (2), 246–265. https://doi.org/10.1111/1467-8365.12332.

Romero, J., Gómez-Robledo, L. y Nieves, J. (2018). Computational color analysis of paintings for different artists of the XVI and XVII centuries. *Color Research & Application, 43* (3), 296–303. https://doi.org/10.1002/col.22211.

Rosenberg, R. (2016). Bridging Art History, Computer Science and Cognitive Science. *Zeitschrift für Kunstgeschichte, 79* (3), 305–314. https://doi.org/10.1515/ZKG-2016-0024.

Rowe, N. (2018). Devotion and Dissent in Late-Medieval Illuminated World Chronicles. *Art History, 41* (1), 12–41. https://doi.org/10.1111/1467-8365.12288.

Saleh, B., Abe, K., Arora, R. S. y Elgammal, A. (2016). Toward automated discovery of artistic influence. *Multimedia Tools and Applications, 75* (7), 3565–3591. https://doi.org/10.1007/s11042-014-2193-x.

Schelbert, G. (2017). Art History in the World of Digital Humanities. *Kunsttexte – Renaissance*. https://doi.org/10.18452/18694.

Seguin, B., Striolo, C., diLenardo, I. y Kaplan, F. (2016). Visual Link Retrieval in a Database of Paintings. En G. Hua y H. Jégou (eds.), *Computer Vision - ECCV 2016 Workshops* (pp. 753–767). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-46604-0_52.

Sethi, R. J., Buell, C. A. y Seeley, W. P. (2018). WAIVS: An Intelligent Interface for Visual Stylometry Using Semantic Workflows. En *Companion Proceedings of the 23rd International Conference on Intelligent User Interfaces.* https://doi.org/10.1145/3180308.3180363.

Shukla, P., Rautela, B. y Mittal, A. (2017). A Computer Vision Framework for Automatic Description of Indian Monuments. En *2017 13th International Conference on Signal-Image Technology & Internet-Based Systems (SITIS)* (pp. 116–122). https://bit.ly/4f9CPO3.

Smith, B. M., Stork, D. G. y Zhang, L. (2009). Three-dimensional reconstruction from multiple reflected views within a realist painting: an application to Scott Fraser's "Three way vanitas". *En Proceedings Volume 7239, Three-Dimensional Imaging Metrology (72390U)*. https://bit.ly/3CmUVNZ.

Sohm, P. (2017). Palettes as Signatures and Encoded Identities in Early-Modern Self-Portraits. *Art History, 40* (5), 994–1025. https://doi.org/10.1111/1467-8365.12291.

Spratt, E. L. y Elgammal, A. M. (2014). The Digital Humanities Unveiled: Perceptions Held by Art Historians and Computer Scientists about Computer Vision Technology. *CoRR, abs/1411.6.* https://doi.org/10.48550/arXiv.1411.6714.

Srinivasan, R., Roy-Chowdhury, A., Rudolph, C. y Kohl, J. (2013). Recognizing the royals: leveraging computerized face recognition for identifying subjects in ancient artworks. En *Proceedings of the 21st ACM international conference on Multimedia* (pp. 581–584). https://doi.org/10.1145/2502081.2502153.

Srinivasan, R., Rudolph, C. y Roy-Chowdhury, A. K. (2015). Computerized Face Recognition in Renaissance Portrait Art. *IEEE Signal Processing Magazine, 32* (4), 85–94. https://bit.ly/4fOtuLN.

Stork, D. G. (2006). Computer Vision, Image Analysis, and Master Art: Part 1. *IEEE MultiMedia, 13* (3), 16–20. https://bit.ly/3UzScr1.

Teng, E., Huang, R. y Iannucci, B. (2018). ClickBAIT-v2: Training an Object Detector in Real-Time. *arXiv preprint arXiv:1803.10358*. https://doi.org/10.48550/arXiv.1803.10358.

Vaughan, W. (2003). History of art in the digital age: Problems and possibilities. *Zeitenblicke 2* (1). https://bit.ly/4hzIpe6.

Veit, A., Matera, T., Neumann, L., Matas, J. y Belongie, S. (2016). COCO-Text: Dataset and benchmark for text detection and recognition in natural images. *arXiv preprint arXiv:1601.07140.* https://doi.org/10.48550/arXiv.1601.07140.

Wäldchen, J. y Mäder, P. (2018). Plant Species Identification Using Computer Vision Techniques. *Archives of Computational Methods in Engineering, 25* (2), 507–543. https://doi.org/10.1007/s11831-016-9206-z.

Wang, Y., Feng, Y., Liao, H., Luo, J. y Xu, X. (2018). Do They All Look the Same? Deciphering Chinese, Japanese and Koreans by Fine-Grained Deep Learning. En *2018 IEEE Conference on Multimedia Information Processing and Retrieval (MIPR)* (pp. 39–44). https://bit.ly/3ACvbN4.

Westlake, N., Cai, H. y Hall, P. (2016). Detecting People in Artwork with CNNs. En G. Hua y H. Jégou (eds.), *Computer Vision - ECCV 2016 Workshops* (pp. 825–841). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-46604-0_57.

Willcock, S. (2017). Composing the Spectacle: Colonial Portraiture and the Coronation Durbars of British India, 1877–1911. *Art History, 40* (1), 132–155. https://doi.org/10.1111/1467-8365.12233.

Wright, A. (2018). On the Origins of Abstraction: Seurat and the Screening of History. *Art History, 41* (1), 72–103. https://doi.org/10.1111/1467-8365.12289.

Wu, Q., Teney, D., Wang, P., Shen, C., Dick A. y Van den Hengel, A. (2017). Visual question answering: A survey of methods and datasets. *Computer Vision and Image Understanding, 163*, 21–40. https://doi.org/10.1016/j.cviu.2017.05.001.

Young, A. K. (2017). Visualizing Apartheid Abroad: Gavin Jantjes's Screenprints of the 1970s. *Art Journal, 76* (3–4), 10–31. ttps://doi.org/10.1080/00043249.2017.1412742.

Zheng, Y., Zhao, M., Song, Y., Adam, H., Buddemeier, U. y Bissacco A. (2009). Tour the world: Building a web-scale landmark recognition engine. En *2009 IEEE Conference on Computer Vision and Pattern Recognition* (pp. 1085–1092). https://bit.ly/40x3wHX.

LA INDUMENTARIA COMO LENGUAJE ARTÍSTICO: ANÁLISIS CRÍTICO DE LA MODA CONTEMPORÁNEA

MANUEL OLARTE GARCÍA
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En pleno siglo XXI, la moda y el arte se relacionan y entrelazan de maneras cada vez más significativas, avanzando hacia nuevas perspectivas gracias a la aparición de creadores que realizan obras interdisciplinarias de gran interés. Esta fusión no solo enriquece el marco teórico y conceptual de ambos campos, sino que también amplía la variedad formal en las obras de arte contemporáneas. En este estudio, la moda, a menudo considerada un fenómeno superficial vinculado al consumismo, se propone como una forma auténtica de expresión artística y un medio valioso para el análisis sociocultural.

Los estudios sobre las conexiones entre arte y moda han ganado relevancia en las últimas décadas, especialmente dentro del campo interdisciplinario de los estudios de moda. Desde la década de 1990, y con más fuerza en la actualidad, la moda se está consolidando como disciplina académica dentro del diseño. Este movimiento está impulsado por la historia del arte, el auge de los estudios culturales y una base investigadora que aborda su complejidad social desde diversas disciplinas como la filosofía, la literatura y la economía. Sin embargo, es importante destacar que las relaciones entre el arte y la moda han sido objeto de un análisis crítico durante siglos, y su lugar dentro de las artes siempre ha sido cuestionado por su finalidad utilitaria ligada al diseño de indumentaria y a la industria textil.

La moda nos invita a reflexionar sobre nuestra forma de relacionarnos con el mundo y nos proporciona datos clave sobre nuestro contexto

sociocultural y las tendencias globales. Actúa como una forma de expresión cultural que transmite mensajes y valores significativos. Estos aspectos no solo enriquecen nuestra comprensión de la moda como fenómeno estético, sino que también subrayan su papel como vehículo para el análisis crítico de las dinámicas sociales y culturales.

Actualmente, los estudios sobre arte y moda adoptan un enfoque crítico y contextual. Se analizan aspectos como cómo la moda refleja cambios sociales y culturales, las conexiones entre moda e identidad, así como el impacto que tienen las nuevas tecnologías en la creación y difusión de tendencias. También se consideran las intersecciones entre moda, sostenibilidad y ética. En este sentido, se entiende que la moda no es solo un fenómeno estético; es también un medio que refleja y moldea las dinámicas sociales contemporáneas.

Esta investigación busca ofrecer una nueva perspectiva sobre la moda de creador, considerando su potencial más allá del consumismo. Se propone ver la indumentaria como una forma legítima de expresión artística y una herramienta valiosa para el análisis sociocultural. En este contexto, se exploran proyectos que fusionan arte y moda, así como planteamientos innovadores que surgen en esta intersección.

Con todo esto, se espera contribuir a una comprensión más rica sobre las interacciones entre cultura, identidad y estética en nuestra sociedad contemporánea.

2. OBJETO DE ESTUDIO

El estudio se centra en áreas clave para comprender la moda como una disciplina artística significativa, capaz de sostener una práctica creativa en el contexto contemporáneo. La investigación aborda aspectos fundamentales que están sentando las bases de una perspectiva de la moda con base académica más allá de la parte industrial y utilitaria tradicional.

2.1. Objetivos teóricos y prácticos de esta investigación

- Legitimar la moda como forma de arte: examinar críticamente la moda como expresión artística, elevando su estatus en el discurso académico y cultural para equiparar su valor al de cualquier disciplina artística.
- Analizar la moda como expresión artística: explorando cómo las creaciones de moda transmiten mensajes, valores y conflictos que influyen en la sociedad.
- Descifrar la moda como lenguaje identitario: investigar la moda como lenguaje identitario, estudiando cómo la indumentaria actúa como medio de comunicación no verbal para expresar identidades individuales y colectivas.
- Explorar la convergencia entre moda, arte y tecnología: analizar las innovadoras interacciones entre estos campos en el contexto contemporáneo, revelando nuevas formas de expresión y creación.
- Proponer una metodología interdisciplinaria: crear un enfoque innovador que integre antropología cultural, historia del arte y estudios sociales para analizar la sociedad contemporánea a través de la indumentaria.

2.2. Antecedentes teóricos y conceptuales

Los estudios de moda han sido influenciados por diversos autores provenientes de distintas disciplinas. Estos autores han contribuido a establecer los estudios de moda como un campo académico interdisciplinario, analizando la moda no solo como un fenómeno estético, sino también como un reflejo de cambios sociales, culturales y económicos más amplios.

Algunos de los más influyentes por sus aportaciones son:

- Roland Barthes: su obra *El sistema de la moda* (1967) fue pionera en aplicar el análisis semiótico a la moda, estudiándola como un sistema de signos y significados.

- Elizabeth Wilson: historiadora y socióloga cuyo libro *Adorned in Dreams* (1985) es considerado un texto fundacional de los estudios de moda modernos. Analiza la moda desde perspectivas feministas y culturales.
- Caroline Evans: sus trabajos sobre la relación entre moda, modernidad y posmodernidad han sido muy influyentes. Su libro *Fashion at the Edge* (2003) explora la moda *avant-garde.*
- Valerie Steele: historiadora de moda y directora del Museo *Fashion Institute of Technology* de Nueva York. Sus numerosas publicaciones han ayudado a establecer la moda como un campo de estudio académico serio.
- Suzy Menkes: su larga carrera como crítica de moda ha influido significativamente en el discurso sobre la moda contemporánea.
- Robin Givhan: primera periodista de moda en ganar un Premio Pulitzer, sus análisis han elevado la crítica de moda a un nivel intelectual y cultural más amplio.
- James Laver: su obra *Costume and Fashion: A Concise History (*1969) sigue siendo un texto de referencia en la historia de la moda.
- Aileen Ribeiro: sus investigaciones sobre la historia del traje y la moda en el arte han sido fundamentales para entender la evolución de la indumentaria.

3. PERSPECTIVAS CLAVE EN EL ANÁLISIS DE LA MODA

En el panorama contemporáneo, la moda ha trascendido su papel convencional como mero mecanismo de consumo, revelándose como un fenómeno cultural rico en matices y complejidades. El ámbito académico ha reconocido progresivamente la importancia de los estudios de moda, que han florecido en las décadas recientes, tejiendo conexiones intrincadas con disciplinas como el arte, la comunicación y los estudios culturales. Nuestra investigación se sumerge en tres dimensiones cruciales que están reconfigurando nuestra percepción de la moda en la era actual.

3.1. La moda como categoría artística

La moda como categoría artística ha emergido como un campo de estudio fascinante y complejo en las últimas décadas. Esta área de investigación cuestiona las fronteras tradicionales que limitan la moda al ámbito del diseño utilitario o la industria del consumo, proponiendo en su lugar una visión que reconoce su potencial como forma de expresión artística y cultural.

Al considerar la moda desde esta perspectiva, se abre un rico diálogo sobre su papel en la sociedad contemporánea, su capacidad para reflejar y moldear identidades, y su relevancia en el panorama artístico global.

El estudio de las conexiones entre arte y moda abarca una amplia gama de temas relevantes que reflejan la complejidad de esta relación. Se examina la evolución histórica de la moda y su interacción con los estilos artísticos a lo largo del tiempo, desde la antigüedad hasta nuestros días. Hay grandes aportaciones en este campo como la del historiador de moda James Laver (1989), quien señala en su obra *Costume and Fashion: A Concise History*: La moda del Renacimiento, con sus siluetas dramáticas y su atención al detalle, era un reflejo directo de los ideales artísticos de la época, celebrando la forma humana y la opulencia material.

Este análisis no solo revela cómo la moda ha reflejado los cambios culturales y sociales, sino también cómo ha influido en la expresión artística de cada época. Además, se explora la influencia mutua entre diseñadores de moda y artistas visuales, reconociendo cómo estas colaboraciones han dado lugar a innovaciones creativas que trascienden las fronteras tradicionales entre disciplinas. La fotografía de moda se estudia como un medio artístico por derecho propio, capaz de crear narrativas visuales poderosas que van más allá de la simple documentación de prendas. Los desfiles de moda, por su parte, se analizan como performances artísticas que cuestionan la forma establecida y ofrecen experiencias inmersivas que combinan diseño, música, coreografía y tecnología. La creciente presencia de la moda en museos y exposiciones de arte subraya su legitimidad como forma de expresión cultural digna de estudio y preservación.

Por otro lado, la institucionalización académica de los estudios de moda ha sido fundamental para su reconocimiento como disciplina seria y rigurosa. Este proceso se ha manifestado a través de la creación de programas académicos específicos en prestigiosas escuelas de arte, ofreciendo a los estudiantes la oportunidad de explorar la moda desde perspectivas teóricas y prácticas.

El lanzamiento de publicaciones especializadas, como la influyente revista *Fashion Theory*, ha proporcionado una plataforma para el discurso académico sobre moda, facilitando el intercambio de ideas y la difusión de investigaciones innovadoras. En su publicación *Fashion Theory: The Journal of Dress, Body & Culture*, Valerie Steele (1997), argumenta: La moda no es una frivolidad superficial; es un fenómeno cultural complejo que refleja y moldea las identidades sociales, políticas y económicas. Como tal, merece un estudio académico serio y multidisciplinario.

Además, el desarrollo de cursos, diplomados y programas de posgrado enfocados en los estudios de moda ha ampliado las oportunidades para la investigación avanzada en este campo, formando a una nueva generación de académicos y profesionales capaces de abordar la complejidad de la moda como fenómeno artístico y cultural. Las perspectivas actuales en el estudio de la moda como categoría artística adoptan un enfoque crítico y contextual que refleja las preocupaciones contemporáneas. Por ello, se analiza cómo la moda actúa como un espejo de los cambios sociales y culturales, ofreciendo *insights* sobre las transformaciones en nuestros valores, normas y aspiraciones globales.

Las conexiones entre moda, identidad y representación se exploran en profundidad, reconociendo el papel crucial de la vestimenta en la construcción y expresión de identidades individuales y colectivas.

El impacto de las nuevas tecnologías y medios digitales en la creación y difusión de moda se examina críticamente, considerando cómo estas herramientas están redefiniendo los procesos creativos y los modelos de consumo.

Las intersecciones entre moda, sostenibilidad y ética han ganado prominencia, reflejando una creciente conciencia sobre el impacto

ambiental y social de la industria de la moda. Además, se aborda el fenómeno del hiperconsumo, cuestionando las implicaciones éticas y ambientales de este modelo de producción y consumo.

Estos enfoques contemporáneos demuestran cómo el estudio de la moda como categoría artística no solo aborda cuestiones estéticas, sino que también se involucra con los desafíos sociales, económicos y ambientales más urgentes de nuestro tiempo.

3.2. La moda como forma de expresión artística

Diseñadores contemporáneos como Iris Van Herpen, Martin Margiela y Demna Gvasalia utilizan sus obras para comunicar ideas complejas y desafiar normas estéticas. Así como estilistas y nuevos creadores que ocupan espacios aun sin poder clasificar como Michaela Stark o Straytukay, o artistas como Sterling Ruby que transitan del arte a la moda creando obras artísticas con los lenguajes teóricos y formales propios de la creación de indumentaria.

Iris Van Herpen ha fusionado la alta costura con la tecnología y la ciencia, creando piezas que son verdaderas obras de arte. Utiliza impresión 3D, corte láser y otros métodos de fabricación avanzados para crear prendas escultóricas. Trabaja con científicos, arquitectos y artistas para explorar nuevas formas y materiales. Se inspira en formas naturales y procesos biológicos para crear diseños que desafían la percepción de lo que puede ser una prenda. Sus diseños a menudo incorporan elementos cinéticos o transformables, borrando la línea separadora entre moda y escultura en movimiento.

Demna Gvasalia ha tenido un impacto significativo y transformador en la industria de la moda en los últimos años, con una visión más cercana a cómo concebimos el arte. Ha creado piezas que son objeto de culto y deseo, potenciando el freno al consumo del fast fashion al dar valor artístico a sus propias e icónicas creaciones. Gvasalia rompió los esquemas del mercado con Vetements, creando colecciones secretas y limitadas que generaban gran expectación. Fusionó la ropa deportiva con el lujo, elevando prendas cotidianas a objetos de deseo, y

popularizó una estética "fea" o antiestética que desafió los cánones de belleza tradicionales en la moda.

Ha transformado a Balenciaga, una casa de alta costura tradicional, en una marca de vanguardia y altamente codiciada. Crea piezas icónicas accesibles, como la camiseta de DHL, cuestionando el valor percibido en la moda de lujo. Diseña para un público diverso, promoviendo el individualismo en la moda. Sus diseños se vuelven virales en redes sociales y fueron adoptados por celebridades e influencers, contribuyendo a difuminar las líneas entre alta moda, streetwear y cultura popular.

Gvasalia es un creador comprometido que critica abiertamente el ritmo frenético de la industria y la sobreproducción, proponiendo nuevos modelos de negocio y presentación de colecciones.

Martin Margiela ha sido pionero en desafiar las convenciones de la moda y elevarla a una forma de arte conceptual. Es conocido por deconstruir y reconstruir prendas, revelando sus estructuras internas y cuestionando las nociones tradicionales de confección. Fue pionero en el uso del reciclaje y upcycling, utilizando materiales reciclados y prendas vintage para crear nuevas piezas, elevando el concepto de sostenibilidad a una forma de expresión artística. Martin Margiela comentó en su documental titulado *In His Own Words:*

> Con el paso de los años, sentía que el cuerpo humano como único medio de expresión me resultaba demasiado restringido y el sistema de la moda, cada vez más sofocante. Necesitaba un espectro de mayor amplitud que me permitiera total libertad en términos creativos. (Margiela, 2020, s.p.).

Por esta razón acabó dejando su posición como diseñador para dedicarse de pleno a la creación artística, pero eso sí, utilizando su lenguaje y su forma de hacer en la moda. De todos modos sus desfiles y presentaciones a menudo rompían con los formatos tradicionales, convirtiéndose en performances artísticas. También fue rompedor con su decisión de mantener el anonimato, cuestionando así el culto a la personalidad en la moda, centrando la atención en el trabajo en sí.

Michaela Stark es una diseñadora, modelo y activista que crea ropa interior, artefactos e imágenes que resaltan las imperfecciones del

cuerpo; utilizando el cuerpo como creación, fomentando la Inclusión y la Diversidad. Hace crítica de la industria de la moda desde dentro y por medio de las redes sociales.

Straytukay, es un artista finlandés que realiza trabajos dentro de la performance, el diseño de moda y el arte, sin llegar a decidirse por ninguno en concreto. Se sirve de los diferentes lenguajes para crear imágenes sugerentes y perturbadoras, creando un neo estándar con volúmenes identitarios y mezclando tecnología y arte.

Sterling Ruby es un artista contemporáneo conocido por su enfoque innovador y multifacético en el arte, que incluye el uso del lenguaje de la moda y la indumentaria. Ruby desafía las barreras entre el arte y la moda, creando piezas que son tanto visualmente impactantes como funcionales. Al hacerlo, invita a la audiencia a reconsiderar las definiciones de ambos campos. Se caracteriza por utilizar una amplia variedad de materiales, desde textiles hasta elementos reciclados, lo que resalta la versatilidad y la creatividad en el diseño de indumentaria. A través de su trabajo, Ruby aborda temas como la identidad, el consumismo y la cultura contemporánea. Sus piezas a menudo reflejan críticas y reflexiones sobre estos asuntos.

Su trabajo en la moda a menudo se presenta en instalaciones artísticas, donde el contexto y la presentación juegan un papel crucial. Esto pone de relieve la relación entre el espacio, el objeto y la experiencia del espectador. Algunas de sus obras incorporan aspectos performativos, lo que invita a la participación del público y transforma el acto de vestir en una experiencia artística en sí misma. Su estética se caracteriza por una combinación de formas, colores y texturas que desafían las convenciones de diseño convencional, destacando su visión artística única. Ruby ha trabajado en colaboración con casas de moda y diseñadores, lo que demuestra su habilidad para fusionar el arte y la moda de manera efectiva y creativa.

3.3. La moda como lenguaje identitario

Los estudios de semiótica de la moda, la psicología de la moda, el análisis del significado de los colores y la imagen corporal, así como la

investigación de la moda como forma de comunicación no verbal, han contribuido significativamente a la legitimación de la moda como disciplina artística y académica. Este desarrollo ha propiciado un desplazamiento del arte hacia la moda, adoptando su lenguaje, técnicas y formalismos para la realización de proyectos artísticos contemporáneos.

La comprensión de la moda como forma de comunicación no verbal ha ampliado su potencial como medio artístico. En su artículo *La moda como sistema de signos en un mundo hiperconectado* Patrizia Calefato (2021), argumenta que la ropa y los objetos que cubren el cuerpo actúan como un lenguaje, permitiendo que el cuerpo "hable" y signifique. Calefato opina que la ropa es mucho más que simple tela; es un lenguaje vivo, una forma de comunicarnos sin palabras. Por ello cada prenda que elegimos es como una declaración personal que nos sitúa en un momento y espacio específicos.

> La ropa, la cubierta, los objetos con los que nos cubrimos, los signos que nos graban o decoran son las formas a través de las cuales nuestros cuerpos entran en relación con el mundo y entre sí. (Califato, 2021, p. 1).

La moda moderna nos permite jugar con nuestra identidad, transformarnos y desafiar lo establecido. Nos sitúa ante un fenómeno cultural que trasciende lo superficial. La indumentaria se ha convertido en una performance donde nuestro cuerpo 'habla' sin pronunciar una sola palabra. Esta perspectiva ha inspirado a artistas a utilizar la moda como un medio para trabajar sobre la identidad, la cultura y la sociedad.

En el artículo *La psicología de la ropa: Significado de los colores, la imagen corporal y la expresión de género en la moda,* de Duje Kodzoman (2019), reflexiona sobre la idea de que la vestimenta es mucho más que una simple protección física. Afirma que funciona como una herramienta de comunicación social que nos permite transmitir información sobre nuestra identidad sin necesidad de hablar.

Así nuestro armario se convierte en un reflejo material de nuestra identidad. El color y el estilo de nuestra vestimenta no son casuales. Son una expresión consciente o inconsciente de nuestro estado emocional, valores y autoconcepto. La ropa se transforma en una extensión de nuestro yo corporal, mediando nuestra relación con el entorno social.

> A través de la ropa informamos a los demás de nuestras afinidades personales y colectivas. La ropa puede señalar muchos aspectos de la identidad social de una persona, como el estatus socioeconómico, el género, la religión y la ocupación (Kodzoman, 2019, p. 1)

Así Kodzoman analiza como elementos específicos como un uniforme o unos zapatos de tacón pueden modificar significativamente cómo somos percibidos, alterando las dinámicas de profesionalismo, competencia y distancia social.

En esencia, la moda opera como un lenguaje complejo que nos permite negociar y expresar nuestra identidad en diferentes contextos sociales, siendo mucho más que un simple acto de vestirse.

4. METODOLOGÍA

Para aplicar métodos cualitativos y teóricos a la investigación en moda, acercándola al arte como forma de creación y expresión, podemos considerar diferentes enfoques y planteamientos. Las metodologías más utilizadas son las cualitativas y mixtas, pudiendo usarse alguna metodología cuantitativa en casos de estudio muy específicos. Hay diferencias entre la investigación en arte y en moda, pero también varios puntos similares que permiten la hibridación de ambas metodologías.

4.1. Enfoques teóricos

- Semiótica de la moda: se analizan las prendas como sistemas de signos que comunican identidades y significados culturales.
- Fenomenología: se estudia la experiencia vivida del vestir y cómo la moda influye en nuestra percepción del yo y del mundo.
- Teoría crítica: se examina cómo la moda refleja y desafía las estructuras de poder en la sociedad.
- Estudios performativos: se considera la moda como una forma de performance cotidiana que construye y expresa identidades.

4.2. Planteamientos de la investigación en moda

En los sistemas de investigación y canales de difusión de la moda hay tres planteamientos con especial interés, tanto por académicos como en la industria.

- Interdisciplinariedad: toman teorías y métodos de análisis de distintas disciplinas como sociología, antropología, historia, economía, psicología y estudios culturales.
- Enfoque crítico: buscan propiciar el análisis crítico de la moda en sus diversas manifestaciones culturales y visuales.
- Contextualización: estudian la moda como fenómeno propio del contexto en que se genera, considerando factores sociales, políticos, económicos y tecnológicos.

4.3. Metodologías cualitativas y teóricas

En la investigación en moda se emplea una variedad de métodos de los que se pueden destacar:

- Análisis histórico y documental: analizando colecciones, desfiles y editoriales de moda como textos culturales.
- Estudios etnográficos y observación participante**:** observando y participando en espacios de creación y consumo de moda para entender su significado cultural.
- Análisis semiótico y del discurso: estudiando cómo se habla y escribe sobre moda en medios especializados y populares.
- Entrevistas y grupos focales: conversando con diseñadores, estilistas y consumidores sobre sus procesos creativos y experiencias con la moda.
- Estudios de caso de diseñadores, marcas o colecciones específicas: analizando en profundidad el trabajo de diseñadores o marcas específicas que desafían las convenciones y utilizan la moda como medio expresivo.

– Análisis cuantitativo de tendencias y datos de consumo: quizás sea el menos utilizado, pero en ocasiones aporta objetividad para el estudio de casos particulares.

Al aplicar estos enfoques y métodos, podemos estudiar la moda como una forma de arte y expresión, explorando cómo las personas utilizan el vestir para comunicar identidades, emociones y visiones del mundo. Este acercamiento nos permite ir más allá de la funcionalidad y la historia de la moda, centrándonos en su poder creativo y expresivo.

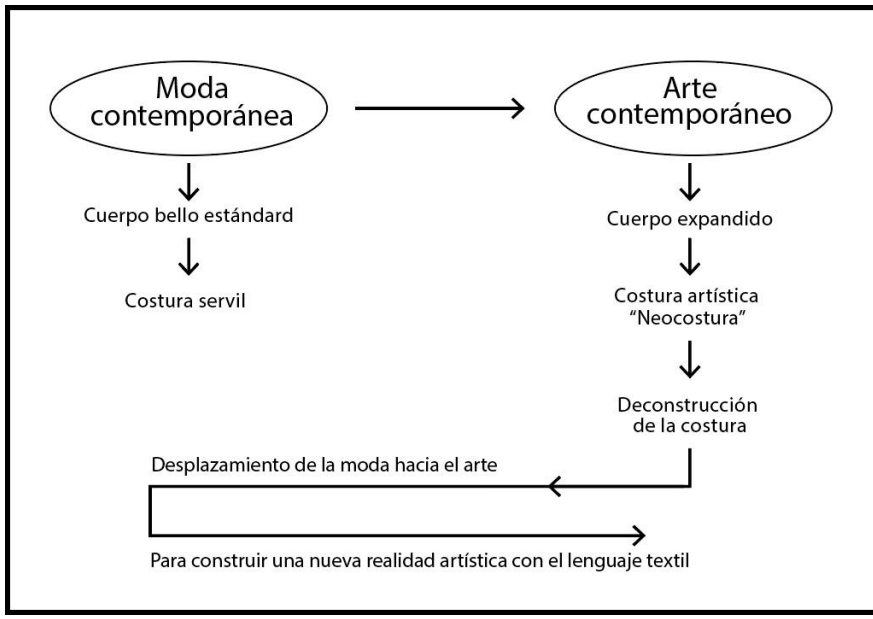
5. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN PLÁSTICA: CRIATURAS TEXTILES

Esta investigación explora un terreno más allá de fusionar arte y moda, se propone algo novedoso a lo que aún no hemos puesto una etiqueta clara. Lo verdaderamente interesante está en cómo se han difuminado los límites entre disciplinas, generando estos espacios intermedios inexplorados.

El interés radica en un desplazamiento conceptual desde el arte hacia la moda, con el propósito de apropiarnos de sus formas, tejidos y lenguaje, junto con toda la semiótica inherente a la indumentaria. Este enfoque interdisciplinario permite analizar la moda no solo como un fenómeno estético, sino también como un espejo de procesos sociales, culturales, económicos y políticos más amplios.

Desde esta perspectiva, lo que se propone es una fórmula creativa en la que las piezas surgen desde el arte, utilizando los elementos propios de la moda, pero sin el propósito de vestir a una persona o cubrir un cuerpo humano. Estas creaciones, o como yo las llamo "Criaturas textiles", podrían imaginarse como no-cuerpos, o "neocuerpos"; es una deconstrucción del cuerpo humano en sus memorias y su contexto. Pero el interés no radica en cubrir, sino en construir: trabajar desde la materialidad para explorar texturas, colores, formas, estructuras, y demás características sensoriales. Al mismo tiempo, no podemos obviar el poder comunicativo de los códigos de indumentaria ni cómo las prendas reflejan identidad y transmiten información sobre quienes las portan, y esto queda reflejado en las piezas.

FIGURA 1. *Mapa conceptual de la idea de desplazamiento de la moda al arte seguida en la investigación*

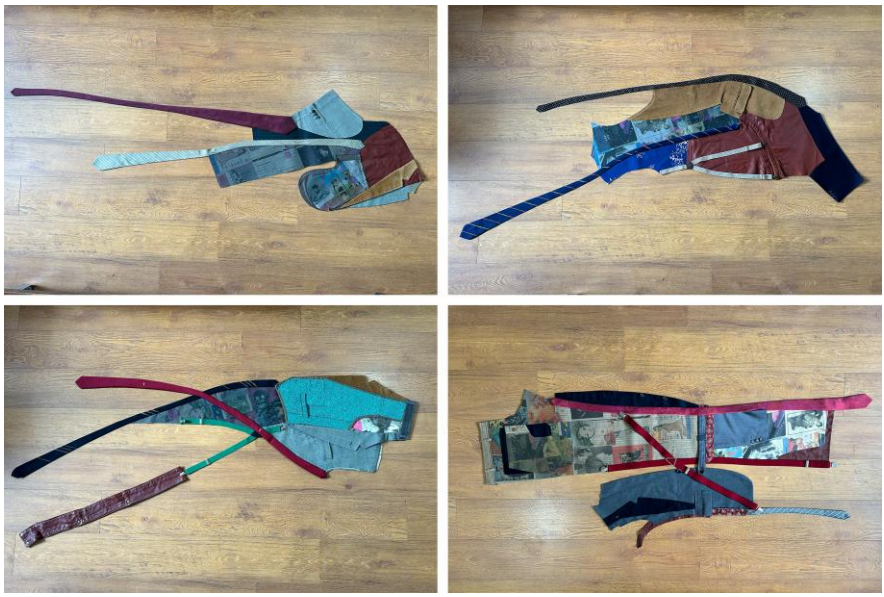


Fuente: Elaborado por el autor

Este desplazamiento creativo se materializa en este proyecto al construir piezas a partir de fragmentos de prendas, para dar lugar a algo completamente nuevo. Estas obras no solo reflexionan sobre el medio mismo de la moda y el arte, sino que también dialogan con nuestro propio contexto social y cultural contemporáneo.

En el proceso de investigación plástica, la exploración de materiales y técnicas juega un papel fundamental. Se comenzó visitando tiendas de segunda mano, donde fueron seleccionadas las prendas cuidadosamente, basándome en sus texturas, colores, tonos y tejidos. Esta fase de recolección fue crucial, ya que permitió experimentar con la yuxtaposición de diferentes piezas, observando cómo interactuaban entre sí. La selección no solo se basó en la estética visual, sino también en el peso y la densidad de los tejidos, factores que influyen significativamente en la composición final.

FIGURA 2. *Detalle de las piezas creadas en este proyecto. Fragmentos textiles y accesorios unidos en patchwork*



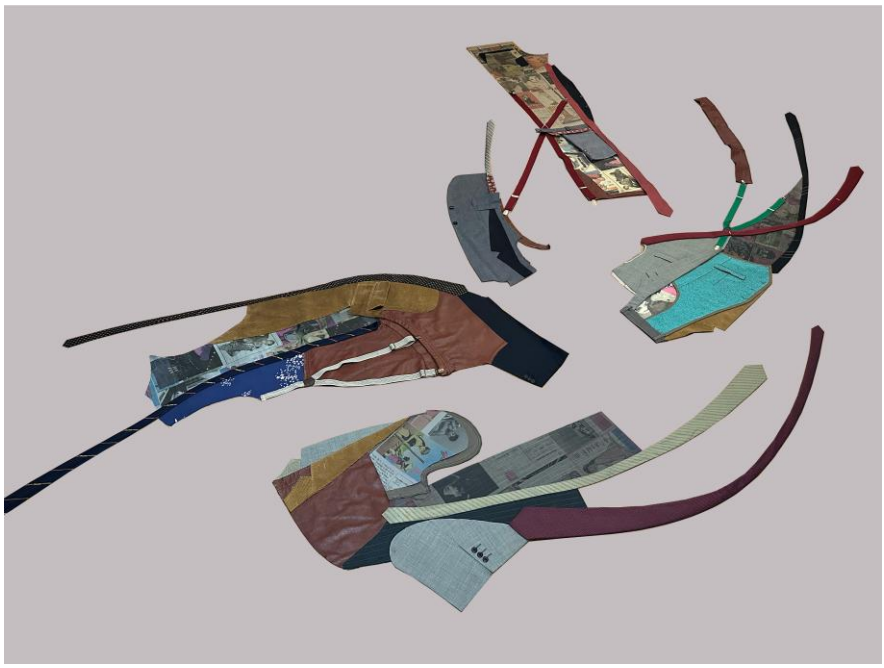
Fuente: Autor de las piezas y fotografía Maniel Olarte García

Una vez reunido el material, se inició un proceso de deconstrucción. Utilizando un descosedor, fueron separadas las prendas en sus componentes básicos: delanteros, espaldas, costados, mangas y cuellos. Esta fragmentación permitió mantener elementos reconocibles del patronaje tradicional, aspecto importante para que las piezas finales evocaran su origen en la indumentaria. Posteriormente, estas secciones se subdividieron aún más para crear las composiciones de patchwork.

La construcción de cada pieza se asemejó a resolver un puzle sin solución predeterminada, un proceso orgánico de unir fragmentos, creando nuevas conexiones y posibilidades. El objetivo era generar un ritmo visual, aprovechando las características únicas de cada forma, textura y color para componer una unidad coherente pero dinámica.

La disposición final de las piezas en el suelo, como si fueran un manto, fue decisiva para definir sus formas finales, permitiendo que "bailaran" entre sí, entrelazándose en una composición mayor y abierta a futuras expansiones.

FIGURA 3. *Imagen de las piezas terminadas proyectadas de forma que interactúan entre ellas*



Fuente: Autor Maniel Olarte García

6. INTERSECCIONES ENTRE MODA Y ARTE: IMPACTOS, COLABORACIONES E INNOVACIONES

La investigación ha revelado que la legitimación de la moda como disciplina artística provoca un impacto significativo en cómo la sociedad la percibe. Esto es potenciado actualmente por la colaboración entre diseñadores de moda y artistas generando innovación, abriendo nuevos territorios de investigación y creando productos únicos.

La fusión creativa es fundamental y se han identificado numerosos ejemplos de colecciones y creadores que fusionan de manera única el arte y la moda. Casos emblemáticos como los vestidos geométricos de Yves Saint Laurent inspirados en Piet Mondrian, o la colaboración de Gianni Versace con Andy Warhol, demuestran cómo estas alianzas han creado prendas que funcionan como obras de arte en movimiento.

La innovación en presentaciones y los desfiles de moda han evolucionado hacia espectáculos artísticos más complejos. Destacan ejemplos como la colaboración de Alexander McQueen con el escultor Anish Kapoor, o las innovadoras presentaciones de Demna Gvasalia, Virgil Abloh y Dior Homme con diversos artistas, elevando estas experiencias más allá de la simple exhibición de ropa.

Se ha establecido una conexión entre la evolución histórica de la moda y los estilos artísticos a lo largo del tiempo, revelando cómo la moda refleja e influye en los cambios culturales y sociales.

Se ha encontrado un impacto transformador de las nuevas tecnologías y medios digitales en los procesos creativos y de difusión del arte y la moda. Esta exploración tecnológica se entrelaza con un creciente interés por las intersecciones entre arte, moda, sostenibilidad y ética, reflejando una conciencia agudizada sobre el impacto ambiental y social de la industria. Esta innovación en creación y técnicas muestra una creciente experimentación con nuevos materiales y métodos de producción para lograr efectos artísticos únicos con prendas y accesorios de indumentaria.

Hemos hallado que la moda funciona como un sistema de comunicación no verbal sofisticado. Este hallazgo subraya el potencial de la indumentaria como medio de expresión artística y cultural, capaz de transmitir mensajes complejos sobre identidad, valores y contexto social sin necesidad de palabras.

Estos resultados sugieren que la interdisciplinaridad ha enriquecido significativamente la industria, redefiniendo los límites entre moda y arte, y creando nuevas formas de expresión y consumo cultural. Este enfoque no solo resalta la relevancia de la moda en el discurso académico, sino que también invita a una reflexión crítica sobre su impacto social y cultural en el mundo contemporáneo.

7. CONCLUSIONES

La moda es un fenómeno complejo que trasciende la simple creación de prendas y tendencias. Es un lenguaje universal que cruza fronteras y

una forma de comunicación tan sofisticada como cualquier obra pictórica o escultural.

Este estudio ha demostrado la necesidad de abordar la moda desde una perspectiva interdisciplinaria, integrando arte, comunicación y estudios culturales para comprender su verdadero alcance y significado.

Las colaboraciones entre diseñadores de moda y artistas han sido fundamentales en la difuminación de las fronteras entre arte y moda. Estas alianzas han dado lugar obras de arte que son una muestra de cómo la moda puede comunicar ideas complejas y hacernos reflexionar sobre el mundo en el que vivimos.

La moda comparte con el arte características esenciales como el enfoque en la cultura visual, la creatividad y la evolución histórica en contextos socioculturales específicos. Al estudiar la moda como categoría artística, se abren nuevas vías para entender y apreciar su poder como medio de expresión y reflejo de la sociedad contemporánea.

La indumentaria funciona como un lenguaje identitario complejo, comunicando aspectos fundamentales de nuestra persona y negociando nuestra identidad en diferentes contextos sociales.

En esencia, la moda es mucho más que un accesorio de la cultura; es cultura en sí misma. Cuando un diseñador crea una colección, está componiendo una narrativa sobre nuestra sociedad, nuestros deseos y nuestros conflictos. La moda nos permite reimaginar quiénes somos, jugar con nuestra identidad y cuestionar lo establecido. Es un espejo de nuestra época y un testimonio de nuestra capacidad para reinventarnos constantemente.

En conclusión, la moda debe ser entendida y sentida como un lenguaje vivo que nos habla de nosotros mismos, que evoluciona y nos desafía a ser más creativos, más libres y auténticos. Su estudio como forma de arte y expresión cultural nos ofrece una perspectiva valiosa sobre las interacciones entre cultura, identidad y estética en nuestra sociedad contemporánea.

7. REFERENCIAS

Calefato, P. (2021). La moda como sistema de signos en un mundo hiperconectado. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación, 127. https://doi.org/10.18682/cdc.vi127.4580

Kodzoman, D. (2019). La psicología de la ropa: Significado de los colores, la imagen corporal y la expresión de género en la moda. Textile & Leather Review, 2(2), 90-103. https://doi.org/10.31881/TLR.2019.22

Laver, J. (2012). Costume and Fashion: A Concise History (5th ed.). Thames & Hudson.

Margiela, M. (2020). Martin Margiela: In His Own Words [Documental].

Steele, V. (1997). Letter from the Editor. Fashion Theory, 1(1), 1-2. https://doi.org/10.2752/136270497779754589

7.1. BIBLIOGRAFÍA

Barthes, R. (1967). El sistema de la moda. Editorial Gustavo Gili.

Chalayan, H. (2011). Hussein Chalayan. Rizzoli.

Evans, C. (2003). Fashion at the Edge: Spectacle, Modernity and Deathliness. Yale University Press.

Maison Martin Margiela. (2009). Maison Martin Margiela. Rizzoli.

Phaidon Editors. (2017). Vitamin C: Clay and Ceramic in Contemporary Art. Phaidon Press.

van der Zijpp, S. (2015). Iris van Herpen: Transforming Fashion. Groninger Museum.

Wilson, E. (1985). Adorned in Dreams: Fashion and Modernity. Virago.

FACE CONTROL: NARRATIVAS SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD TECNOLÓGICA

ESPERANZA COBO ARNAL
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

El ciberespacio se erige como una realidad paralela y artificial intangible, en el que la sociedad moderna se ha liberado del cuerpo físico y la privacidad para proyectar una subjetividad construida y ubicua que satisface la inmediatez del internauta. La autorrepresentación, como medio de exposición del individuo en el omnipresente escaparate de las redes sociales, se constituye mediante un régimen narcisista y un exhibicionismo permanente y asumido de su intimidad. Es necesario, por tanto, reexaminar desde el presente tecnológico los modelos que muestran al sujeto contemporáneo a través de los dispositivos y artefactos tecnológicos y su sujeción a unas coordenadas impositivas de representación estandarizada. La hegemonía cultural y estética en las plataformas cibernéticas se adhiere a un complejo mecanismo ideológico de control, que lo sustenta y alimenta, y ha instaurado nuevos códigos y conductas sociales que se han generalizado a nivel global. La investigación pretende desde el contexto artístico mostrar una cartografía híbrida de proyectos artísticos contemporáneos, que cuestionan la resignificación de las identidades virtuales y deconstruyen algunas de las narrativas imperantes que operan acerca de la idea del *yo digital* dentro del ágora virtual. Como nos advierte el físico y escritor Agustín Fernández Mallo la identidad en el contexto tecnológico se edifica, en la actualidad, desde su atomización (2023, p.16):

> La situación actual es que eso que vagamente llamamos el yo y su correspondiente identidad, tras verse esta ampliada a lo largo del siglo XX, en el siglo XXI se ha visto fragmentada y finalmente reunida de nuevo, pero en eventuales redes que la reconfiguran más allá del cuerpo material que, por nacimiento, tal identidad tiene administrativamente asignada. No tenemos un doble de nosotros mismos sino millones de dobles fantasma.

1.1. UN OMNIPRESENTE Y PARADÓJICO ENTORNO VIRTUAL

Actualmente, asistimos, a escala internacional, a una revolución sin precedentes con la incorporación masiva de sistemas tecnológicos en red que han reconfigurado la cotidianeidad y la forma de relacionarse del individuo hodierno. Espacios virtuales recurrentes que abren infinitas posibilidades a nuevos modelos de representación y comunicación en una saturada y vertiginosa sociedad de la información.

La reformulación de los espacios e interacciones entre los individuos en los fluctuantes y "democráticos" escenarios digitales es un hecho y estas tendencias generalizadas no nos deben exonerar de una reflexión profunda acerca de las fisuras y resbaladizos paradigmas que acompañan la vida *online*. De cómo el medio tecnológico es ambivalente y la identidad en la cibercultura como problema filosófico y estético no es ajena a posicionamientos ideológicos y semióticos en el entramado virtual, se deriva esta investigación.

Desde el contexto artístico se visibilizan algunas de las múltiples paradojas narrativas que producciones plásticas intentan esbozar respecto al concepto del yo digital en unos tiempos líquidos y unidireccionales, como nos alertaba Bauman (2020), y mediatizados por el universo virtual. Ya se nos advirtió en el siglo pasado acerca de cómo la reproductibilidad técnica de la obra artística iba a modificar la relación de la masa con el arte (Benjamin, 1973) y dicha especulación crea un paralelismo actualmente en base a la descontextualización de la identidad y las relaciones sociales en el desencajado tiempo del ciberespacio.

Podríamos argumentar una equivalencia similar al de la construcción de la identidad contemporánea y las nuevas actitudes relacionales que se han originado en el inaprensible espacio virtual. La identidad cibernética actual se erige a través de un usuario que personaliza y gestiona

sus datos y a la vez construye múltiples máscaras que lo presentan a un público virtual, del cual también acaba consumiendo los contenidos que arroja a una red saturada de información. En esa dicotomía es donde se establece un nuevo lenguaje dentro de la historia del arte y consecuentemente una inédita mirada ontológica del ser como sujeto digital.

FIGURA 1. *Tina Hage. De la serie 'Gestalt' (#026, #025 y #007), 2012*

Fuente: https://fotocolectania.org/es/exhibition/148/face-control

1.2. Contextualización sobre el yo contemporáneo y su adhesión a la realidad simulada

Los avances científicos y la implantación masiva de sistemas tecnológicos en la sociedad contemporánea han originado una imparable y vertiginosa revolución en todos los ámbitos de nuestra existencia. Estos contextos inaprensibles que se han instaurado permanentemente en los hábitos modernos podrían entablar un paralelismo con otros referentes pretéritos de nuestra escena actual: antecedentes como la invención de la imprenta en el siglo XV reformularon los sistemas y métodos de divulgación y reproducción de textos e imágenes; señalar, también, otro precedente en el siglo XIX que conformó otro viraje dentro del ámbito cultural y de la forma en que la representación formal del sujeto se materializó a partir de entonces, como fue la aparición de la fotografía y el cine. Dichos progresos técnicos supusieron un seísmo en las estructuras sociopolíticas y culturales; hoy en día la imposición de los dispositivos virtuales en el presente devenir ha conformado insólitos paradigmas de

identidad y son también fuente de nuevas tecnologías del yo. El filósofo Michael Foucault sugiere que existen cuatro tecnologías del yo, una de ellas denominada tecnología del poder:

> Tecnologías de poder que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto. (Foucault, 2008, p.48)

Una dominación biopolítica en la era digital supeditada a una permanente adicción a la pantalla, y a una ininterrumpida sobreexposición a la hipercomunicación e información; la realidad «se objetiva como imagen» y aparentemente se presenta consumible (Byung-Chul Han, 2021, p.36). El complejo entramado de la identidad digital justifica un estudio multidisciplinar desde las prácticas artísticas y tiende puentes hacia la psicoterapia constructivista, en la cual se valida la identidad evolutiva desde tempranas edades (Piaget, 1972). A través de procesos de asimilación y acomodación, la identidad evoluciona a partir de la interacción con la realidad circundante, en este caso con una realidad expandida. Dichos simulacros están actualmente sustentados por nativos digitales que se rigen por nuevos patrones de conducta y una adaptación ideológica tácita a las nuevas expectativas que plantean los portales virtuales y que se han integrado sigilosamente en nuestras actividades cotidianas.

> Plataformas como Facebook o Google son los nuevos señores feudales. Incansables, labramos sus tierras y producimos datos valiosos, de los que ellos luego sacan provecho. Nos sentimos libres, pero estamos completamente explotados, vigilados y controlados. (Byung-Chul Han, 2021, p.40)

Las identidades se han acomodado a esta nueva "materialidad virtual" y masivamente han seguido el vaivén de la globalización tecnológica que ha llevado a un proceso de homogeneización y hegemonía cultural a través de la irrupción de plataformas tecnológicas que han fomentado similares estereotipos de comportamiento y representación de la identidad tanto individual como grupal.

> Son más bien multitud de solos conectados que siguen el ritmo de números más altos, de lo más visto, del más seguido, de la idea más claramente expuesta. A todo ello suelen decir "sí" y esta es su banda sonora. La complacencia que los algoritmos refuerzan unifica ese plural, "nosotros lo tenemos claro", "el mundo es de esta manera". (Zafra, 2024)

Y el arte, como testimonio y agente creador del momento histórico vigente, trata de esbozar la transversalidad de estos inéditos imaginarios; rastrea inquisitivamente el impacto y el alcance de las plataformas digitales en la sociedad, la psicología humana y las relaciones interpersonales.

Hoy en día, se adjudica a la sociedad contemporánea una identidad impuesta, legal y estática, ejemplarizada en documentos de identidad, que obliga a estar sujetos dentro de un marco referencial al orden establecido. Una tarjeta nominal y matérica que representa un registro individual desde el nacimiento hasta la muerte, un documento que permite al estado controlar movimientos, recursos o derechos y que inscribe a la sociedad en una vasta comunidad tutelada bajo el marco estatal que, mediante dicha identidad preestablecida y fija, controla y al mismo tiempo deshumaniza en un conjunto de datos predefinidos a través de números, códigos o imágenes.

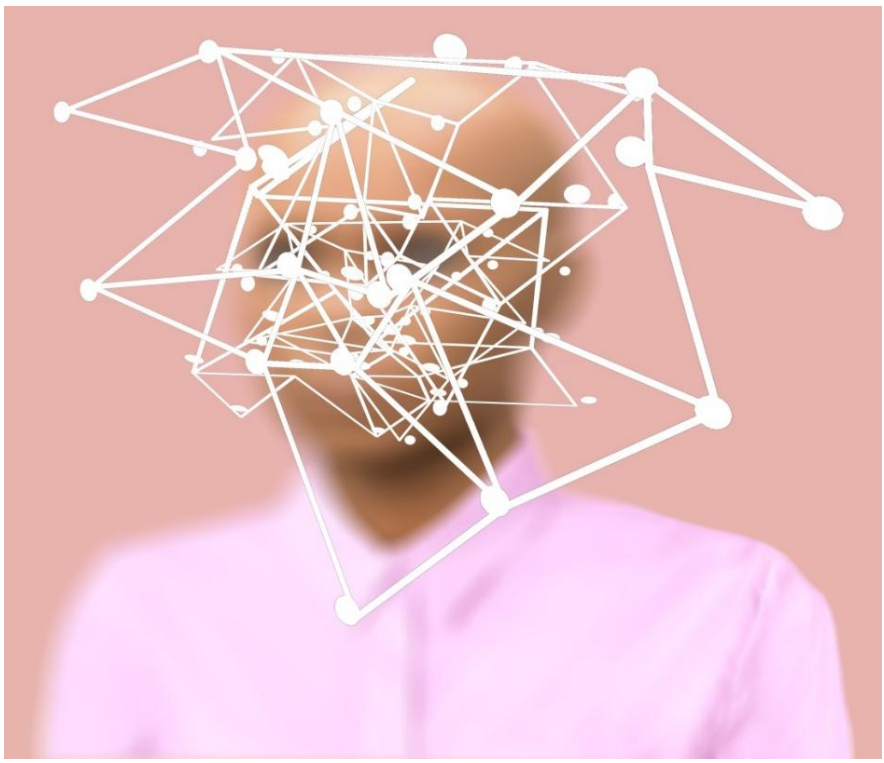
La coacción de la "libertad" mediante el registro estatal tiene su antagonismo en el actual entorno virtual y desde el marco de la soberanía digital, se ejemplifican nuevos paradigmas en lo que concierne a la construcción de identidades en la red. Un ejemplo reciente lo podríamos encontrar en el nuevo concepto de Identidad Auto Soberana, en inglés *Self-Sovereign Identity*: un modelo que se aleja del modelo centralizado y burocrático, en donde no existen terceros, siendo el usuario quien organiza, elige y tramita sus datos y crea y teatraliza todos aquellos atributos con los cuales se quiere presentar en el ciberespacio.

Pero, al mismo tiempo, que el internauta cree controlar los elementos que edifican su propia identidad en la red, el contexto virtual y el sistema en que se inscribe son los que trazan las coordenadas por donde transitar. Ya intuía el sociólogo Anthony Giddens a finales del siglo XX ante un mundo exterior envolvente que «los procesos de reapropiación y capacitación se entrelazan con los de despojamiento y pérdida» al igual que la multiplicidad en las elecciones se multiplica exponencialmente (Giddens, 1995, p.16). Los sistemas sociales que se crean en el espacio virtual son producidos, reproducidos y redireccionados por dichas interacciones conformadas bajo un prisma ideológico de consumo y inmediatez. Los cambios acaecidos en la modernidad y el avance tecnológico han remodelado el concepto de yo y su relación con el otro;

los comportamientos vigentes se instrumentalizan a través de medios visuales que se codifican y se instauran globalmente.

El «capitalismo comunicativo» (Fischer, 2016, p.139) de las redes nos presenta una identidad aparentemente fluida, lúdica y plural, pero plenamente integrada en el capitalismo y sus sinergias. La comunicación y la relación con el otro dejan de ser un medio vehicular de entendimiento para convertirse en un producto.

FIGURA 2. *Shu Lea Cheang, Tracked, a self-portrait. 3D avatar and facial tracking, 2019*



Fuente: https://fotocolectania.org/es/exhibition/148/face-control

2. OBJETIVOS

2.1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

La finalidad del estudio reside en destacar y poner en relieve proyectos artísticos diversos recogidos en la exposición titulada *Face Control* en la sede de Foto Colectania entre los años 2021 y 2022 que cuestionan las narrativas establecidas que la sociedad se ha apropiado implícitamente en torno a la representación de la identidad digital.

La asunción y sumisión a un sistema neoliberal que se amplifica a través de imágenes incorpóreas y una tenencia de datos inabarcable tienen un impacto masivo en las dinámicas sociales y la interacción entre los individuos que ya han emprendido una nueva andadura sin retorno en el esbozo de una existencia tecnificada y mediatizada por un espacio intangible y ubicuo, al igual que su correspondencia en los conceptos de la autorrepresentación y la resignificación de las identidades en el contexto virtual.

> But more pertinently, networked digital information technology has become the dominant mode through which we experience theeveryday. In some important sense this class of technology now mediates just about everything we do. It is simultaneously the conduit through which our choices are delivered to us, the mirror by which we see ourselves reflected, and the lens that lets others see us on a level previously unimagined. (Greenfield, 2017, p.14).

Explorar la construcción de las identidades, que se están configurando actualmente en la sociedad contemporánea a través de las redes sociales y sus plataformas, y extrapolarlo al mundo del arte, es un campo de investigación que garantiza la importancia y la viabilidad del objeto de estudio y amplia la semiótica visual presente, evidenciando una crítica estética y ontológica al sistema prefigurado que se ha acatado globalmente a través de una realidad simulada y paralela con identidades construidas.

2.2. OBJETIVO GENERAL

La finalidad última de esta investigación es mostrar y visibilizar narrativas y enfoques disidentes y críticos que aúnen el contexto artístico y el ámbito tecnológico en torno a la representación de la identidad virtual.

La identidad en línea busca la validación y la aprobación constante del contexto en el que habita, el propósito, también, de este estudio parte de aportar ejemplos de identidades contracanónicas al selfi y la proyección de la subjetividad. Una nueva personalidad contemporánea, un yo más atractivo para la comunidad en red y también un caldo de cultivo propicio para los artistas que se reapropian de una herramienta tecno-cultural de reflexión y debate acerca de los conceptos de sobreexposición, identidad y estereotipos narcisistas y hegemónicos exhibidos en la red.

3. METODOLOGÍA

El procedimiento del estudio está basado a partir de una metodología cualitativa con un diseño fenomenológico, la posición subjetiva del arte es fuente también de conocimiento, generando hipótesis y ahondando en los estudios de caso presentados, en este caso a través de los proyectos creativos de la exposición *Face Control*.

Al seleccionar las obras que se inscriben dentro del estudio, se priorizó su temática al abordar aspectos relevantes en la crítica a la construcción de la identidad tecnológica y su relación con los conceptos analizados y discutidos como son la pérdida de intimidad, la ubicuidad, la sobreinformación, la exposición constante de los usuarios de la red, la visión mutante de la identidad, etc.

Asimismo, se contempló la actualidad de los proyectos artísticos a analizar, señalando un corpus creativo reciente que reflexiona desde una perspectiva crítica a los debates en el ámbito del estudio.

El contexto social y cultural actual de la creación bebe de la exploración de una etnografía virtual que se esboza en un contexto *online*, explorando la interacción social mediada a través de dispositivos tecnológicos. Se recogen también los postulados de Georges Didi-Huberman (2020) en el que se desliga de la percepción como elemento primordial en el análisis de la historia del arte para, desde la corriente antropológica, reseñar los efectos que la producción de imágenes ejerce como visión transformadora de la concepción que tenemos sobre el ser humano.

4. DISCUSIÓN

4. 1. FACE CONTROL: UNA MIRADA CRÍTICA A LA ICONOGRAFÍA CONTEMPORÁNEA DE LA IDENTIDAD VIRTUAL

¿Cómo apresar la vasta malla interconectada que trata desde la estética la construcción de la identidad digital? El espacio virtual ha redimensionado definitivamente las poéticas artísticas del presente, caracterizadas por la pluralidad estilística y las dialécticas híbridas en cuanto a medios y conceptos.

Rastreando y recolectando, a través de una muestra única de diferentes artistas a nivel internacional, se ha dejado constancia de un mapa visual interdisciplinar con el cual disentir de los preceptos identitarios que atesora la era digital y los condicionantes que ha generado el medio sobre el concepto del yo figurado. Los proyectos artísticos para analizar parten de la exposición colectiva que la Fundación Foto Colectania, centro ubicado en Barcelona, presentó bajo el título *Face Control* hasta mitad del año 2022. Binomios antagónicos como anonimato y sobreexposición, individualidad y pertinencia, estabilidad y fluctuación son conceptos que los artistas imprimen principalmente a sus rostros, redefiniendo una identidad rebelde al ideario iconográfico que la red impone y así ejemplificar la disgregación de la identidad en una deriva ambigua de lo que somos y creemos que queremos ser o pertenecer.

Una muestra comisariada por el escritor y asesor artístico Urs Stahel que presenta una reflexión crítica y contemporánea sobre las interferencias socio-políticas y culturales que se destilan del control que ejercen sobre nuestro rostro e identidad las redes sociales y el reconocimiento facial. La exhibición ha estado compuesta por 60 fotografías, una decena de vídeos, tres instalaciones, diversos materiales gráficos, libros de 20 autores reconocidos y emergentes y también propuestas extraídas directamente de internet y las redes sociales.

La exhibición híbrida *Face Control* presenta desde la producción plástica contemporánea una visión estética y discursiva de las apropiaciones identitarias y los modelos de auto-representación. Visibiliza la práctica del selfi como técnica de presentación, condicionada a variables no

neutras, al querer ser percibidos por el otro en el medio digital. Apunta, también, las coordenadas difusas de la construcción occidental del sujeto en el entorno virtual que se presenta como la exploración de una nueva cosmología del yo, un avatar que ejemplifica una nueva encarnación del nativo digital. La muestra nos advierte de los restrictivos cánones culturales que genera el entorno de las redes sociales a través de la utilización de los filtros fotográficos que se dibujan como herramientas que perpetúan estándares de belleza y que se convierten en un factor clave en la subversión de los códigos imperantes en el desarrollo de los papeles de género.

La exposición se hace eco, también, de la teatralización de la realidad como escape del mundo físico desde diferentes perspectivas, la búsqueda del anonimato y la privacidad que las redes niegan a un usuario entregado o la pérdida del yo individual para diluirse en una masa homogénea que replica unos mismos estilos y estéticas. También se visibiliza el rastreo de la datificación como apropiación de identidades: el dato-usuario-sujeto.

FIGURA 3. *Alma Haser, Patient #1, de la serie Cosmic Surgery, 2016*

Fuente: https://www.haser.org/cosmicsurgery/thf9mc5mh4902o7e79ksjq9z3rwoti

Dentro de estos posicionamientos se encuentra incluido en la exposición *Face Control* el proyecto artístico *Cosmic Surgery* de Alma Haser, que comenzó a elaborarse en el año 2011, cuando la autora creaba formas de origami para después adherirlas a su propio rostro, ocultando y desvirtuando su identidad en una serie de autorretratos. La serie fue evolucionando a partir de un conjunto de conocidos que se convirtieron en los protagonistas, y en los que la autora trasladó complejas estructuras a través de la técnica del plegado de papel a sus rostros. Una descomposición en papel del semblante, que ejerce una dislocación de los rasgos faciales y de la propia identidad.

FIGURA 4. *Tina Hage, Gestalt (guise #015), 2012*

Fuente:https://tinahage.com/Gestalt-Page

En la serie *Gestalt* de Tina Hage, como su título originalmente significa en alemán "forma", amplifica el lenguaje visual que los manifestantes en protestas adoptan para ocultar su identidad y así no poder ser reconocidos. En dicha serie, la artista se fotografía a sí misma en su estudio ante un fondo negro. Hage aparece completamente tapada con bufandas, sudaderas con capucha, guantes, etc. Su indumentaria actúa de coraza y representa el anonimato, la insumisión y la condición física de

incognito que retransmiten los medios de comunicación cuando documentan una protesta espontánea en la calle que ejemplifica movimientos de masa no planificados o jerarquizados.

Shu Lea Cheang presenta una representación digital (ver imagen figura 2), un avatar en 3D; rastreando su propio rostro, intenta evadir la tecnología del asedio y reconocimiento facial, volviéndose la contra sí misma. Su rostro intervenido y borroso por un entramado de múltiples líneas blancas se inserta en un naïf fondo rosa que nos interpela en la búsqueda de nuevos horizontes fuera de las reglas hegemónicas de las redes sociales y el control estatal. El seguimiento del reconocimiento facial aquí se desvirtúa para mapear un rostro caótico y a la vez inexpugnable donde se subvierten las estructuras operativas de control del sistema.

***FIGURA 5**. JOHN YUYI & FABIOLA LARIOS yuyiGAN III, 2021*

Fuente: https://www.dximagazine.com/2022/01/11/face-control/

Fabiola Larios y Jhon Yuyi exploran con la seire YuyiGAN una disciplina del campo de la IA, el llamado aprendizaje automático, creando autorretratos que se construyen a través de un software que ha recopilado una base de datos con múltiples retratos y mediante el machine learning reproduce nuevas imágenes de identidades. La recopilación de selfis contemporáneos a través del sistema y la subsiguiente identificación de patrones nos impele a reflexionar sobre los canales de control y vigilancia paralelos que llevan implícitas las plataformas sociales.

En la época de la velocidad absoluta la red emerge llena de cuerpos virtuales que se globalizan y obedecen a un gobierno algorítmico y a dispositivos que generan modelos hiperindividualizados e hiperconectados en un universo de apariencias y simulacros (Virilio, 2006).

FIGURA 6. *Tommy Kha, Assemblies I (Or Me Crying in Three Takes), 2020*

Fuente: https://jiangvasli.com/products/tommy-kha-assemblies-i-or-me-crying-in-three-takes-2020

El trabajo de Tommy Kha nos increpa desde la fragmentación y la desintegración de una identidad resquebrajada e inexacta. Interviene en un archivo de imagen (GIF), un autorretrato realizado con piezas de puzle. Su rostro queda desfigurado e irreconocible y se convierte en un rompecabezas y metáfora de la actual identidad digital contemporánea.

FIGURA 7. *Tommy Kha, Assemblies I (Or Me Crying in Three Takes), 2020*

Fuente:file:///C:/Users/W10P64/Desktop/Congreso%20Nodos%202024/Face%20Control%20Dossier%20de%20Prensa.pdf

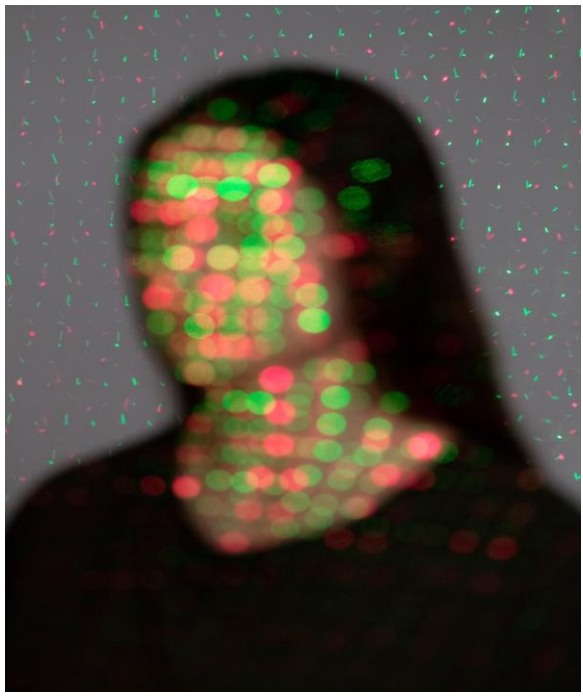
La serie intervenida de Danielle Buetti, *Are You Talking to Me?*, nos presenta una serie de retratos sin rostros. El espacio facial ha desaparecido; se ha convertido en un agujero que ha sido suplantado por un espejo. Un espejo en el que reflejarnos y en el que se expresa un monólogo de Narciso, donde no existe dialéctica. Un mirarnos a nosotros mismos en un retorno incansable y en una época narcisista y erótica, donde el reflejo de asombrado de uno mismo invade los imaginarios virtuales.

El colectivo de escritura Proyecto Una nos señala como los grandes relatos (religiosos, nacionales, científicos, etc.) en la posmodernidad han colapsado, unos relatos sobre valores estables y objetivos comunes «para dar paso a un mundo en el que las identidades se construyen y son mutables» (Proyecto Una, 2020, p.41).

Se disparan diariamente un promedio de 93 millones de selfis a nivel mundial, los medios tecnológicos han permitido aumentar progresivamente la capacidad para generar, reproducir y difundir imágenes de una forma constante y alejada de la privacidad. Los proyectos que se articulan en torno a la exposición *Face Control* intentan reflexionar desde un posicionamiento crítico a la avalancha de autorrepresentaciones que el contexto virtual utiliza para representar el yo digital, estilos que replican y reflejan la incapacidad para controlar sus variables.

Finalmente analizar la serie *Image Eaters* de Maria Mavropoulou que construye un paralelismo entre las imágenes y la comida. El termino *feed* describe metafóricamente la alimentación que necesita la IA para entrenarse y amplificar su dominio. La dicotomía entre la subsistencia de la tecnología alimentada por datos e imágenes y la dependencia social hacia esos mecanismos de representación confluyen en su proceso creativo. La nueva "Gioconda virtual y contemporánea" sigue sumergida en el misterio y la incertidumbre de estos nuevos tiempos y medios. La serie *Image Eaters* reflexiona sobre la creación y distribución de imágenes en un contexto dominado por ellas, al mismo tiempo que cuestiona la relación instrumentalizada entre los humanos y los algoritmos.

FIGURA 8. *MARIA MAVROPOULOU The Average of Everything, de la serie 'Image Eaters', 2020*



Fuente: https://fotocolectania.org/es/exhibition/148/face-control

4.2. La desmaterialización del sujeto digital

La producción artística que recoge la exposición *Face Control* dibuja la identidad cibernética vigente como un corpus fluctuante y mutable que reniega de la desmesurada ansia narcisista y egocéntrica y subvierte la "cirugía estética virtual" imperante que perfecciona la apariencia física a través de los filtros digitales y el *Photoshop*. El arte, también, reseña discutibles usos sobre el reconocimiento facial y la inteligencia artificial y pone a debate las herramientas y estándares estéticos e ideológicos que utilizamos como usuarios que administran y gestionan sus datos. Desde el ámbito plástico nos advierte de las narrativas fabuladoras que utilizamos al crear nuestros propios atributos y que se replican al consumir contenidos ajenos.

Los proyectos artísticos presentados ejemplifican un mundo en el cual, cada vez más, los espacios de interacción física entre los individuos se

han desplazado a las comunidades virtuales. En ese desplazamiento espacial y temporal, la comunicación interpersonal que se daba entre un grupo de sujetos que tienen una proximidad física ha migrado a un espacio latente, y eso comporta una nueva normativa social y cultural tal como lo expresa Manovich, cuando manifiesta:

> …hoy nos encontramos en medio de una nueva revolución mediática, que supone el desplazamiento de toda la cultura hacia formas de producción, distribución y comunicación mediatizadas por el ordenador. (2006, p.4).

Esa revolución mediática tiende, también, al tecnoutopismo que descarta un mundo que nos ancla a todo aquello carnal y físico. La materialidad de la identidad se vuelve líquida en la vida *online* y se reinterpreta desde una amalgama de géneros ambivalentes como son los avatares en el contexto del metaverso. La identidad en la modernidad líquida amparada por el contexto digital tiene que ser flexible y versátil para poder adaptarse a las múltiples mutaciones que el individuo enfrentará a lo largo de su vida (Bauman, 2007). En esa falaz neutralidad política que nos aventura la tecnología se redirigen y acotan los parámetros con los cuales hoy en día los artistas y los usuarios intentan barajar el concepto de identidad en el espacio virtual.

> Ante este escenario cabe partir de una mirada limítrofe, tanto en la investigación como en la representación del mundo, como agente de tránsito entre estos territorios y dominios, sin lugar específico, como activadora transversal del conocimiento. (Méndez & Figueras, 2017, p.10).

5. CONCLUSIONES

En la civilización tecnológica de la velocidad y el desplazamiento constante (Virilio 2006), el ciberespacio se nutre de cuerpos virtuales que sucumben a una globalización gobernada por el algoritmo y donde la identidad hiperindividualizada e hiperconectada sobrevive al subyugante amago de una realidad cibernética. El entramado complejo en el que se mueve la identidad digital en el contexto virtual tiene su paralelismo y su acepción estética en un amplio y heterodoxo abanico que se despliega a lo largo de la escena artística contemporánea.

La invasión de la tecnología en nuestra comunicación diaria ha invadido, también, el arte y todos los fenómenos culturales asociados desde la inmediatez, ubicuidad y una provisionalidad desestabilizadora. El espacio virtual, ese *no lugar* (Augé, 2017) en el que navegamos, está siendo contenedor de toda una amalgama de géneros autorrepresentativos que han generado una nueva proyección de nuestra subjetividad, nuevas formas de comunicación y de presentación de productos de arte que se acomodan a la virtualidad de los nuevos contextos expositivos. La masiva proliferación de autorretratos en las plataformas digitales redefine el ámbito artístico como algo meramente subyacente al consumismo liberal que ha fagocitado las coordenadas críticas y políticas. La identidad en el espacio digital, haciendo una analogía con las diásporas, se ha convertido en migrante del espacio único del yo, una identidad desvalida y en la cual el sentimiento de pertenencia a una comunidad se ha revertido al aparente acomodo de una epistemología tribal, alienada, en la que un *like* refuerza la autoestima.

> La expresividad ocupa un lugar preponderante, y nos muestra cómo los individuos buscan ser reconfortados al mismo tiempo que pretenden dar testimonio de su singularidad primordialmente por medio de la expresión y la exposición pública de sí mismos, exactamente lo opuesto a un proceso de subjetivación entendido como la reapropiación de la propia vida por medio de actos e indiferente a la vanidad que esos actos sean conocidos por otros. (Sadin, 2022, p.30)

El presente tecnológico nos insta como sociedad a suscitar una profunda reflexión acerca de los nuevos modelos de representación que nos han impregnado y hemos aceptado tácitamente. El yo saturado (Gergen, 2018), si cabe cada día más, es el individuo contemporáneo integrado a una sociedad cada vez más global y voluble, pero sin identidad fija y en perpetua búsqueda de un territorio existencial ilusorio y acogedor y que, a la vez, sea validado por otros iguales.

El arte ha creado una relación simbiótica con el contenido de las plataformas, apropiándose y reformulando las prácticas con que se alimentan diariamente: datos e imágenes. El gran desafío de las nuevas generaciones de artistas es intentar evadirse del contexto hegemónico virtual en el que habitan y en el cual se han acoplado sin resistencia a su ecosistema (Connors, 2014).

Los procesos creativos mostrados en la investigación están formulados mayoritariamente a través de la técnica fotográfica que enfatiza el carácter digital del medio al cual se inscribe nuestra época. Los artistas acentúan la pérdida de la presencialidad y el contacto humano, fomentando el aislamiento y el individualismo, desconfiando de los sistemas de vigilancia y control que están ocultos en las interacciones perpetuadas en el ciberespacio y el espacio público. Señalan la saturación de la información digital, que distorsiona la experiencia humana y deslegitima una desensibilización hacia la propia identidad y la comunidad circundante.

El creciente entusiasmo de la sociedad hacia la configuración algorítmica y estandarizada de la identidad digital nos aleja de los fundamentos críticos que deben generar una reflexión profunda sobre una cultura acostumbrada a lo inmediato y gratuito (Sennett, 2018). Un mayor sentido de comunidad reduciría la fuerza de asimilación inquietante que nos depara el avance del contexto tecnológico y su apropiación de un yo digital a la deriva. El arte es una fuerza discursiva esencial para introducir el debate al que se enfrenta la descorporeización y la pérdida del yo social en el campo incierto de la identidad virtual.

6. REFERENCIAS

Augé, M. (2017). Los no lugares, espacios del anonimato: una antropología de la sobremodernidad. Gedisa

Bauman, Z. (2002). *Modernidad Líquida. Acerca de lo leve y lo líquido*. Fon- do de Cultura Económica

Bauman, Z. (2007). *Arte, ¿líquido?* Sequitur

Benjamin, W. (1973). *La obra de arte en la época de su reproductividad técnica*. Discursos Interrumpidos, vol.I. Taurus

Bosco, R. (29 de diciembre 2021). Controlados por la cara. *El País*. https://elpais.com/espana/catalunya/2021-12-29/controlados-por-la-cara.html

Connor, M. (1 de noviembre de 2013).What´s PostinternetGo To Do With Net Art?.*Rhizome*.https://rhizome.org/editorial/2013/nov/01/postinternet/

Debord, G. (2002). *La sociedad del espectáculo*. Pretextos

Deleuze, G. (2007). *Empirismo y subjetividad*. Gedisa

Didi-Huberman, G. (2000). Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes. Adriana Hidalgo Editora.

Fisher, M. (2016) Realismo Capitalista. ¿No hay alternativa? Caja Negra

Fernández, A. (2023). La forma de la multitud. Capitalismo, religión, identidad. Galaxia Gutemberg

Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós/I.C.E-U.A.B

Gergen, K. J. (2018). El yo saturado. Dilemas de la identidad en el mundo contemporáneo. Paidós Surcos 19

Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo*. Península

Greenfield, A. (2017). Radical Technologies. The Design of Everyday Life. Verso.

Manovich, L. (2006). El lenguaje en los nuevos medios de comunicación: la imagen en la era digital. Paidós.

Méndez, C & Figueras, E. (2017). *Lecturas liminares*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Sadin, É. (2022). La era del individuo tirano.El fin de un mundo común. Caja Negra.

Sennett, Richard. (18 de agosto 2018). Lo gratuito conlleva siempre una suerte de dominación/Entrevistado por Anatxu Zabalbeascoa. El País. https://elpais.com/elpais/2018/08/09/eps/1533824675_957329.html

Piaget, J. (1972). De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent: Essai sur la construction des structures opératoires (con Bärbel Inhelder). Paidós.

Proyecto Una. (2019). Leia, Rihanna & Trump. Descontrol

Virilio, P. (2006). *Estética de la desaparición*. Anagrama

Zafra, R. (8 de septiembre de 2024). Poder parar. Heterodoxia y redes. Tinta Libre. *El País*. https://elpais.com/opinion/2024-09-08/poder-parar-heterodoxia-y-redes.html 8 de septiembre 2024

WEBS

https://fotocolectania.org/es/exhibition/148/face-control

https://www.haser.org/cosmicsurgery/thf9mc5mh4902o7e79ksjq9z3rwoti

https://tinahage.com/Gestalt-Page

https://www.dximagazine.com/2022/01/11/face-control/

https://jiangvasli.com/products/tommy-kha-assemblies-i-or-me-crying-in-three-takes-2020

file:///C:/Users/W10P64/Desktop/Congreso%20Nodos%202024/Face%20Control%20Dossier%20de%20Prensa.pdf

ANÁLISIS DE LAS RELACIONES PARASOCIALES EN EL BINOMIO FANDOM-CELEBRIDAD DESDE LA SEMIÓTICA EN EL ARTE

DAFNE A. ESTRADA CASTILLA
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

1. INTRODUCCIÓN

1.1. LAS RELACIONES PARASOCIALES

Una relación parasocial de acuerdo con Lacalle, Gómez-Morales y Narvaiza (2021) es un vínculo unilateral a largo plazo, que posee la ilusión de ser bilateral, en donde el espectador genera una conexión con una celebridad o un personaje ficticio. Estas relaciones se caracterizan por tener interacciones parasociales y considerarse momentos definitivos para la formación de la identidad en los adolescentes, sin embargo, no se limita únicamente a esta parte de la demografía. Las relaciones parasociales pueden ser positivas o negativas dependiendo del personaje con el cual el espectador se identifique, y pueden tener el mismo impacto que las de su círculo primario, ejerciendo un gran poder emocional e inspiracional sobre aquellos que se sienten vinculados. Un claro ejemplo de tipo de relación es el uso de los programas infantiles, como Bluey (2018) o Barney y sus amigos (1992), para enseñar a los niños pequeños buenos valores y costumbres saludables. En estos casos, los infantes presentan una relación parasocial con los personajes de estos programas e imitan las actitudes y acciones que se presentan en ellos, sí hipotéticamente uno de los personajes con los que están encariñados se lastima o fallece, los niños se sentirían tristes y llorarían, así como si alguno de sus amigos cercanos lo hubiese hecho. Otro ejemplo que afectó a una demografía distinta, adolescentes y adultos jóvenes, fue la

saga Avengers. Gran parte de la población que vio estas películas experimentaron atracción por el personaje de Natasha Romanoff ¨Black Widow¨ o por Loki, y a partir de este sentir muchos generaron relaciones parasociales que alimentaban a través de *edits* o *fan fictions*. Por otro lado, esa misma demografía experimento tristeza y desdicha cuando al final de la saga, el amado personaje de Tony Stark ¨Iron Man¨ murió para salvar al universo, este hecho ocasionó que muchas personas lloraran y experimentaran un duelo por su muerte debido a la relación parasocial que generaron con el personaje a través de los largometrajes en donde apareció.

El término relación parasocial fue acuñado y definido por los autores Horton y Wohl en 1956, no obstante, el estudio de estas relaciones alcanzo su clímax en la década de 1980 cuando la investigadora Rebecca B. Rubin creó una escala de parasociabilidad, basada en las conexiones que los espectadores creaban con presentadores a través del consumo de noticias en los medios de comunicación masiva. La tecnología ha arado el terreno para que este tipo de relaciones florezca a mayor magnitud, en su momento la televisión lo logró al llegar a la intimidad del hogar e introducirnos a estas personas carismáticas que aparecían en las noticias, luego el cable nos presentó a caricaturas o marionetas como Elmo o los personajes de Plaza Sésamo, y ahora las redes sociales nos han dado la posibilidad de conectar con celebridades internacionales como Taylor Swift o Dua Lipa.

El fenómeno de las relaciones parasociales, a pesar de poderse presentar en cualquier edad, es característico en los adolescentes y adultos jóvenes, quienes con mayor frecuencia las practican. De acuerdo con Boon y Lomore (2001) esto se debe a que están en búsqueda de un modelo o figura de autoridad nueva, que no resida en autoridades regulares como padres, maestros o hermanos como una forma de resistencia. Estos modelos a seguir sirven para moldear la vida de los jóvenes de acuerdo con la de ellos durante su crecimiento a la adultez, buscando inspiración. Sin embargo, al crear estos vínculos no únicamente los acontecimientos positivos les afectarán, si no que, si el personaje o celebridad se encuentra en un problema o situación lamentable, aquellos con un vínculo formado lo resentirán en su propia vida y emociones.

1.2. La industria de las celebridades

Frank Furedi (2010) habla de cómo la tecnología como dispositivos portátiles ha fomentado la creación e intensidad de estos vínculos con famosos o influencers, ya que son aquellos a los que se tiene acceso dentro de las redes sociales. Un ejemplo de esta cercanía proporcionada por las nuevas plataformas y redes sociales son *Las Alucines*. Este dueto de mujeres, compuesto por Lupita Villalobos y Kassandra ¨Quesito¨ Quezada, realizan un pódcast semanal que se puede escuchar y ver en Spotify y YouTube, a su vez cuentan con múltiples redes sociales en donde generan contenido y responden a sus *fans* y *haters* alimentando las relaciones parasociales que tienen con ambos.

Este autor también habla de cómo la industria del entretenimiento se ha dado cuenta del gran negocio que es el consumo de celebridades con programas como *reality shows*, tales como *La Academia, La Voz, American Idol, Eurovisión*, entre otros. Donde cada temporada se crean decenas de ¨celebridades¨ en las cuales el espectador puede reflejar su vida y formar una conexión. La cuál, si es superada o afectada de alguna manera, puede ser reemplazada con facilidad por otra celebridad que cumpla con las mismas características necesarias para cada consumidor. Estas dinámicas son creadas a partir de la idea de que la ¨celebridad¨ presenta un carisma único y cualidades especiales y a la vez es una persona normal como todos, que tiene problemas con su familia o sus relaciones. Lo más importante al generar estos lazos es que llegan a la intimidad del observador con facilidad y el consumir interacciones es tan fácil como entrar en una red social, a su vez el famoso permite al espectador un vistazo a su vida de gala en las alfombras rojas y a su casa un martes ordinario donde desayuna con la familia. Un ejemplo de este tipo de reality shows es *Los Montaner* en Disney+, permiten al fanático sentirse íntimamente conectados con la familia hasta el punto de poder observar con lujo de detalle en varios episodios la planeación y ejecución de la boda del hijo menor de la familia Montaner, Ricky Montaner, con la modelo argentina Stefi Rotmain durante tiempos de pandemia.

1.3. Fandom

Lacalle et al. (2021) hacen la conexión entre las relaciones parasociales y como los *fandoms* funcionan paralelamente. En las comunidades digitales, los fans de cada celebridad poseen un espacio donde pueden convivir y relacionarse con otros fans de su famoso, comparten datos curiosos, hacen dinámicas de juegos, planean eventos temáticos, comparten descubrimientos, entre muchas otras actividades que alimenta la relación parasocial con su celebridad y ayudan a crear una comunidad unida y fuerte donde hay un solo tema principal. Un ejemplo de esto son los *potterheads*, fans de la saga de *Harry Potter* que realizan eventos temáticos donde eligen sus casas, se disfrazan, comen y toman bebidas pertenecientes al mundo fantástico descrito en los libros y películas, intercambian tokens o compran recuerdos del evento. Este tipo de relaciones no solo inspiran actitudes y hábitos, sino que también formas de vestir, hablar o convivir.

1.4. La semiótica en el arte

El *fandom* manejan su propio lenguaje visual basado en su contexto, comunidad y celebridad. Umberto Eco (1976) habla de una triada semiótica en compuesta por tres elementos: significante y significado (partes del signo) e interpretante. El significante es la forma del signo, puede ser visual (imagen o texto) o sonora. El significado, al contrario, es el concepto que se asocia a ese significante y está determinado por el contexto cultural y el interpretante. Por último, el interpretante es la interpretación que el signo provoca en el receptor, depende completamente del contexto y la experiencia de quién lo interpreta y no está fijo, la interpretación depende del sujeto que realice la acción debido a la naturaleza de este proceso. Es importante mencionar que tanto en la cultura como en el arte todo proceso de interpretación está ligado directamente a las estructuras de poder bajo las cuales su contexto se desarrolla, M. Foucault (1971) explica que la representación y significación son configuradas por un discurso hegemónico que define qué puede ser mostrado y que no.

2. OBJETIVOS

- Generar una herramienta para el análisis e interpretación del fenómeno de las relaciones parasociales a través del estudio del lenguaje visual y movimientos culturales.
- Proporcionar un antecedente para la creación de herramientas para el estudio de fenómenos culturales complejos a través de la semiótica y los lenguajes visuales.
- Aportar a la discusión sobre causas y consecuencias de fenómenos culturales complejos desde una perspectiva artística.
- Fomentar el estudio de la cultura del fandom como reflejo de las necesidades de la sociedad e influencia en los cambios sociales que suceden a través de los años.

3. METODOLOGÍA

En este artículo se propuso una metodología cualitativa en donde, desde la perspectiva de la semiótica en el arte, se esquematizaron y clasificaron patrones observados en el fandom de Madonna. Con el objetivo de generar una propuesta metodológica alternativa para estudiar fenómenos que generalmente se estudian desde la sociología, a través de análisis mixtos que utilizan la estadística, y desde la psicología, con las escalas de Likert. El propósito de este primer acercamiento fue categorizar patrones referentes a las relaciones en este caso de estudio, relaciones parasociales dentro del binomio fandom-celebridad, y así, ligar estos patrones al trinomio semiótico de Eco (significante, significado e interpretante). Al cruzar el análisis de estas categorías se espera poder encontrar una conexión directa entre la construcción de estas relaciones, sus respuestas y el impacto en la cultura de masas. En el futuro, ya con una metodología establecida poder relacionar fenómenos de cualquier índole que tengan una relevancia global con la construcción de comunidades conectadas con el tema, y poder determinar las necesidades que están resolviendo y como.

Para este caso de estudio se recopilaron datos de fuentes comerciales, notas de periódicos y revistas digitales, los cuales fueron organizados en tres unidades de análisis de cada binomio fan-celebridad. Estas tres unidades de análisis fueron determinados a partir del estudio de las relaciones parasociales desde la psicología con los autores presentados anteriormente.

Se seleccionaron tres variables principales para analizar cada caso: primero el nivel de la relación de los fans con su celebridad, cuanto se identifican con esta y a que magnitud es el fenómeno de su relación parasocial. Segundo, sus interacciones parasociales más importantes, como conciertos o giras. Y tercero, el impacto visible que tuvo el artista en espectadores en momentos importantes en su vida. El nivel de relación de los fans con la celebridad fue medido a partir de que tan conectados se sienten los fans con la persona (admiración, empatía o identificación) y que tan fuerte es el sentimiento hacia la persona (depende el estado de ánimo o las decisiones en su vida de lo que este viviendo la celebridad). En sus interacciones parasociales más importantes se analizaron sus giras, video musicales y performances más importantes. El impacto visible del artista en los espectadores fue determinado por manifiestos o cambios generados a partir de acciones o declaraciones de la celebridad. Subsecuentemente, estas tres unidades de análisis fueron subcategorizadas desde una perspectiva con base en la semiótica en el arte, se catalogó la información a través de tres categorías basadas en el pensamiento de Umberto Eco (1976), que son ampliamente usadas en el arte: signo, significante e interpretación. También de manera indirecta se considera el pensamiento de Michel Foucault (1971), con el fin de no ocultar las relaciones de poder y discursos hegemónicos que perpetúa la cultura, y poder visualizar cuándo este discurso es relegado.

Este artículo estudia una parte de la cultura pop y su impacto en la sociedad, por lo que el diseño es documental, ya que, a partir de la recopilación de datos ya publicados se realizó una comparación y análisis del fenómeno elegido. El estudio es descriptivo debido a que presenta estudios de las causas y efectos de interacciones parasociales importantes de la cantante famosa. Se usaron una matriz para empatar las características de cada interacción parasocial del binomio, se generó como

resultado un análisis cualitativo del impacto en la población determinada como *fandom*, así como un análisis de la semiótica visual de este.

GRÁFICO 3. *Matriz de la triada semiótica aplicada a los tres factores elegidos sobre el fenómeno de las relaciones parasociales dentro del binomio fandom-celebridad*

Madonna				
Categoría		Significante	Significado	Interpretante
Nivel de la relación fan-celebridad		• Vestimenta sexy y rebelde • Beso lésbico en TV con Britney Spears (2003) • Espacio entre los dos dientes frontales • Posee créditos en casi todos sus hits • Entrevista en The Advocate • Testimonios sobre sus procedimientos abortivos • Uso de hilo rojo a pesar de ser criada como católica conservadora • Fans vestidos como ella en sus conciertos	• El envejecer y ser sexy no son mutuamente excluyentes • Homosexualidad como algo natural y público • Positividad ante la imagen propia, aunque no entre en los estereotipos de belleza • Artista comprometida con su producción • Aliada LGBTQ+, activista contra el SIDA y fomentadora del sexo seguro • Apoyo al aborto • Practicante de la *Kabbalah* • Idolatría ante ella y sus acciones	• Libertad de vestimenta y expresión sin importar la edad / Envejecer está bien y es natural • Concepto ¨*lesbian chic*¨ nace • Es *cool* y *high fashion* tener un *teeth gap* • Alimentación de un vínculo intimo al compartir su vida personal • Aliada de minorías y causas nobles • Apoyo a la libre decisión de la mujer sobre su cuerpo • Apoyo a la libertad de creencias religiosas • Generación de nuevas dinámicas de admiración
Interacciones parasociales más importantes	Videos musicales	• ¨Like a prayer¨ (1989) • ¨Papa Don't Preach¨ (1986) • ¨Material Girl¨ (1985) • ¨Express Yourself¨ (1989)	• Enunciación a favor del fin de la discriminación racial y tabús religiosos / Apropiación cultural • Narra la historia de una adolescente que se embaraza • Resignificación del video ¨Diamonds Are a Girl's Best Friend¨ (1949) • *Crotch-grabbing* para las mujeres	• El arte debe de ser controversial • Decisión libre sobre la maternidad • Diamantes pasan de ser una herramienta de posesión sobre la mujer a una muestra de poder y asertividad sexual de la mujer • Apropiación de movimientos y acciones ¨exclusivas¨ de los hombres como forma de empoderamiento femenino
	Presentaciones	• Grammys 2014 de ¨Same Love / Open Your Heart¨ • Grammys 2006 de ¨Hung Up¨ - Uso de holograma como parte del show • MTV VMAs 2003 - Beso lésbico • MTV VMAs 1998 de ¨Shanti Ashtangi / Ray of Light¨ • MTV VMAs 1990 de ¨Vogue¨ • MTV VMAs 1989 de ¨Express Yourself¨	• Declaración sobre el matrimonio de personas del mismo sexo (ilegal en ese entonces) • Las posibilidades de las nuevas tecnologías en el mundo del espectáculo • Pasó la batuta del pop a Britney Spears y Christina Aguilera • Apoyo a prácticas espirituales no occidentales • Reapropiación de la moda rococó francesa con fines creativos • Mezcla de el uso de lencería y trajes de negocios	• Apoyo a la comunidad LGBTQ+ • La reconfiguración de lo que es una presentación • Apoyo de las nuevas generaciones de mujeres en el pop • Libertad de creencias espirituales • Uso de elementos de moda vintage • Androginia como elemento *high fashion*
	Otros	• Documental ¨Truth or Dare¨ / ¨In Bed With Madonna¨ (1991) • ¨Sex¨ foto libro de mesa de centro (1992)	• Visualización de la persona detrás de la celebridad y su equilibrio con la fama creada • Reclamación de su cuerpo a través del desnudo	• Creación de un vínculo íntimo con los fans / Precedente de la estructura de los *reality shows* actuales • Desnudez como forma de empoderamiento femenino

Impacto visible	• Uso de un vestido de novia en sus videos • *Cone bra* del Tour Blond Ambition 1990 y película ¨Desperately Seeking Susan¨ (1985) • Película ¨The Next Best Thing¨ (2000) • Reina de la reinvención, inspirándose en Cindy Sherman • Álbum ¨Ray of Light¨ (1998) • Presentación de ¨Like a Virgin¨ (1998) • Discografía y filmografía como marca • Tour Blond Ambition (1990) - Uso de varios bailarines, coristas, banda, sets y vestuarios variados, así como diseño de iluminación especial, proyecciones de pantalla, rutinas de baile y el uso de un micrófono de auriculares • ¨Vogue¨ (1990) • Uso de crucifijos	• Resignificación de la prenda como declaración de la sexualidad de la mujer • Ropa interior como exterior • Yoga como actividad diaria de las masas • Reinvención como elemento necesario y crucial para ser un ícono femenino • Música electrónica de la década de 1990 como género mainstream • Definió el tono e importancia de los VMAs • Marca como identidad • El mundo del entretenimiento como un área interdisciplinar a explotar • *Vogueo* como herramienta de expresión de las masas • Resignificación de objetos sagrados	• Empoderamiento femenino a través de la sexualidad • Naturalización de la sexualidad y el cuerpo, lo íntimo como público • Imitación de acciones de celebridades como forma de ser parte de un grupo • Necesidad de reinvención de la mujer en el medio cultural para permanecer en él • Popularización de objetos de élite o *underground* • Eventos de premios como momentos culminantes en la historia de la música • Estrategias de la creación de identidad pública • Precedente para los tours del pop moderno • Uso de herramientas creativas como medio de expresión y protesta • Uso de elementos de culturas o religiones como objetos de moda únicamente

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

La herramienta proporciono distintas perspectivas de como una acción puede influenciar a la población de distintas maneras dependiendo de cómo se ejecuta y si el tiempo va acorde con alguna necesidad o movimiento que haya surgido en el país de realización. El impacto de las decisiones de la famosa, en este caso Madonna mayormente sirvieron para apoyar causas fuera dentro del discurso hegemónico y para generar una relación estrecha con aquellos que podían leer sus actos como momentos de solidaridad y empatía con sus identidades. Un ejemplo de esto es el movimiento ¨lesbian chic¨, que nace del beso lésbico entre Madonna y Britney Spears. Este hecho pudo haber sido como una acción controversial en unos premios para darle publicidad, sin embargo, por el público fue interpretado como un apoyo a la comunidad LGBTQ+, en conjunto con sus otras campañas pro-matrimonio igualitario, se convirtió en una figura importante de la comunidad LGBTQ+ a la que muchas personas admiran, celebran e imitan. Este beso realizado en unos premios ocasionó que la relación parasocial que se tenía con Madonna por una parte de la comunidad, explotara y permeara la manera en la que sus fanáticos, e incluso personas fuera del fandom, se comportan, visten y/o piensan.

Otro ejemplo visto claramente en la matriz desarrollada es el del uso de la sexualidad como forma de protesta y empoderamiento, a pesar de que al principio se haya visto aplicado únicamente a las mujeres (*crotch - grabbing* en Express Yourself, la reclamación del cuerpo a través del desnudo en el foto libro ¨Sex¨, la lencería mezclada con los trajes de negocios como empoderamiento desde lo privado a lo público en el trabajo) no fue un movimiento exclusivo para las mujeres, ya que al ser Madonna una figura importante dentro de la representación en la comunidad LGBTQ+, esto inspiro a aquellas personas dentro de la comunidad a apropiarse de estas acciones y objetos para darles un nuevo significado de orgullo y poder, algo que así como con las mujeres conllevaba pudor, vergüenza y significaba debilidad.

Es necesario entender que para que estos actos generaran consecuencias positivas en la población y para la celebridad hubo muchos factores que afectaron la interpretación. El éxito o fallo de este modas, movimientos o influencias proporcionadas por conductas de artistas es mediada no solo por cómo es ejecutada por la celebridad, también afecta el contexto sociohistórico y sobre todo como el fandom lee los actos, los medios de comunicación informan de esto a los fans y la manera en la que se hace es crucial para la dinámica de empatía del fandom. En otros años los medios de comunicación oficiales eran los únicos que proporcionaban información sobre lo que nuestros artistas favoritos hacían, por lo tanto, gran parte de cómo se informaba y por consiguiente se interpretaba dependía de ellos. En la actualidad siguen siendo gran influencia, sobre todo con las *fake news*, no obstante, con las redes sociales y los dispositivos portátiles al alcance del público general, hay muchas más maneras de acceder no solo a la información de lo que hacen nuestros artistas favoritos, si no que también podemos ver documentación audiovisual de esto desde múltiples perspectivas que nos ayudan a generar nuestra propia opinión y nos dan la oportunidad de deslindarnos completamente de la interpretación de grandes medios de comunicación o de apoyarlos completamente. Este tipo de herramienta podría ofrecer una mejor lectura de cómo fueron deliberados e interpretados a partir del lenguaje visual y el contexto cultural de cada caso, y sobre todo de que necesidad cubrían aquellos que fueron exitosos.

5. DISCUSIÓN

Esta herramienta podría servir para poder desmenuzar fenómenos complejos distintos a las relaciones parasociales a partir de lenguajes visuales y el contexto cultural, sin embargo, para eso falta desarrollo.

Por el momento funciona para ejemplificar la manera en la que el binomio fandom-celebridad funciona en un fenómeno tan impactante y estudiado como lo es Madonna, podría funcionar con otras celebridades igual de exitosas que han generado impacto como Elvis, Taylor Swift, Cher, entre muchos otros. No obstante, conforme su nivel de fama y estudio y documentación de actos baje es probable que no funcione de la misma manera, ya que los momentos performáticos elegidos ya han sido filtrados por la prensa, el fandom y la población en general, lo que nos permite leer a más profundidad las reacciones, las ejecuciones y las intenciones de cada performance. Con una celebridad menos cubierta por los medios, batallaríamos ya que podría ser que alguno de los tres factores que tratamos en la matriz se difuso y dificulte nuestro análisis.

Este sesgo podría eliminarse si a la matriz le incluimos un análisis cultural sociohistórico del momento, lo que nos permitiría realizar hipótesis más cercanas a la reacción a estos performances y sus causas, así como permitiría que pudiéramos especular sobre las consecuencias que tendrían sobre la población en general, el fandom y sobre todo en la imagen de la celebridad.

De igual manera, si la matriz fuese más amplia y se incluyeran celebridades con fenómenos parecidos y uno distinto podríamos utilizar esos equivalentes para poder contrastarlos y generar hipótesis sobre el caso distinto. O usar aquellos equivalentes para aislar las similitudes y poder determinar categorías de análisis más específicas conforme a nuestros objetivos de investigación.

6. CONCLUSIONES

El arte desde sus inicios estudia la sociedad, los momentos de inflexión en la cultura pop reflejan la evolución humana si son estudiados desde la perspectiva correcta. La triada signo, significante e interpretación nos

permite desmembrar aquellos actos que parecen superfluos, no obstante, bajo la superficie marcan una pauta importante en la psique humana. Las relaciones parasociales han alcanzado su auge a partir de la creación de la televisión y el internet, y son parte central de las dinámicas de vinculación y comunicación de las masas.

7. REFERENCIAS

Bein, K. (2020b, septiembre 25). Madonna's Best Award Show Performances. *Billboard*. https://bit.ly/3PsjBIq

Boon, S. D., & Lomore, C. D. (2001, Julio). Admirer-Celebrity Relationships Among Young Adults. *Human Communication Research*, 27(3), 432-465.

Cain, M. (2018b, julio 31). How Madonna transformed pop culture. *The Sydney Morning Herald*. https://bit.ly/3WeOF1Q

Eco, U. (1976). Tratado de semiología general. (M. Consiglio, Trad.). *Ediciones Siglo XXI.* (Obra original publicada en 1976).

Foucault, M. (1971). La arqueología del saber. *Siglo XXI*. (Obra original publicada en 1969).

Furedi, F. (2010). Celebrity Culture. *Society*, 47(6), 493-397.

Lacalle, C., Gómez-Morales, B., & Narvaiza, S. (2021). Friends or just fans? Parasocial relationships in online television fiction communities. *Communication & Society*, 34(3), 61-76.

Times, N. Y. (2022b, enero 28). 60 times Madonna changed our culture. *The New York Times*. https://bit.ly/4haU1TX

LA CONSERVACIÓN ACTIVA DEL PATRIMONIO CULTURAL ASTURIANO: UN ENFOQUE COMPARATIVO A TRAVÉS DEL DENGUE

CARLOTA RODRÍGUEZ VIVAR
Universidad de Oviedo
MARINA BARGÓN GARCÍA
Universidad de Oviedo

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se propone un modelo metodológico para el estudio y conservación de la indumentaria tradicional asturiana, tomando como eje central el dengue, una prenda emblemática de la vestimenta femenina de la región. Este enfoque combina el análisis formal, histórico, estético y técnico de la prenda con una dimensión práctica, promoviendo la preservación cultural de Asturias.

Más allá de su función utilitaria, el dengue es un símbolo cultural que refleja la identidad asturiana y su evolución histórica. A través de su estudio, se exploran las dinámicas sociales, económicas y culturales de diferentes épocas, mostrando cómo los cambios en materiales, tejidos y confección estuvieron influenciados por procesos como la industrialización y la modernización.

La metodología propuesta incluye tanto el análisis documental como la aplicación práctica en la confección de un dengue, poniendo en valor la habilidad artesanal y la transmisión de saberes técnicos. Además, se enriquece mediante un enfoque comparativo con prendas similares de regiones vecinas como Cantabria, Castilla y León, y Galicia, resaltando las particularidades culturales de Asturias.

En definitiva, este modelo metodológico no solo busca el estudio del dengue, sino también su aplicación a otros elementos de la

indumentaria tradicional, promoviendo la investigación, conservación y revalorización del patrimonio cultural como testimonio vivo de la identidad regional y su legado.

2. OBJETIVOS

- Analizar las características y variaciones de la prenda en estudio.
- Explorar la evolución de la prenda en un contexto socioeconómico e histórico.
- Investigar las técnicas de confección y los materiales utilizados.
- Realizar un análisis comparativo con prendas de otras regiones.
- Contribuir a la preservación y difusión del conocimiento sobre el patrimonio cultural mediante la inclusión de patrones y confección de la prenda de elaboración propia.

3. METODOLOGÍA

La metodología propuesta combina análisis bibliográfico y trabajo de campo:

- Análisis bibliográfico: Revisar obras y estudios de autores especializados en historia, historia del arte y etnografía para proporcionar un marco teórico sólido.
- Consultas a archivos y fondos documentales: Acceder a imágenes y testimonios históricos que enriquezcan el estudio.
- Documentación visual: Incluir fotografías, grabados y esquemas para ilustrar las variaciones y detalles de la prenda.
- Trabajo práctico de confección: Crear patrones y replicar la prenda para entender las técnicas y materiales originales y validar los hallazgos teóricos.
- Análisis comparativo: Estudiar prendas similares de otras regiones para identificar similitudes y diferencias significativas.

– Comparación, análisis y descripción de los resultados: materializar los resultados en una publicación.

4. RESULTADOS

En Asturias, durante los siglos XVIII y XIX, se observa el uso de una vestimenta popular que denominaremos indumentaria tradicional asturiana. Este tipo de indumentaria presenta una notable diversidad en sus prendas, influenciada tanto por su ubicación dentro del Principado como por la cultura en la que está inserta.

LA INDUMENTARIA TRADICIONAL ASTURIANA

Como se ha mencionado previamente, la indumentaria tradicional asturiana hace referencia a la forma de vestir de los habitantes de esta comunidad autónoma durante los siglos XVIII y XIX. Era común denominarla "traje del país" o "traje asturiano", resaltando así su carácter popular (Santoveña Zapatero, 2013). Esta indumentaria representa la vestimenta del pasado en Asturias, vinculada a un contexto geográfico específico y a las costumbres propias de este lugar.

Durante el siglo XVIII, el Principado de Asturias experimentó importantes transformaciones sociales y económicas. El crecimiento demográfico, impulsado por la llegada del maíz y las prácticas de rotura de tierras, marcó un periodo de expansión agrícola basado en el autoconsumo (Faya Díaz, 2012). Sin embargo, las hambrunas y las limitaciones de la industrialización frenaron el desarrollo económico. A finales de siglo, comenzaron a surgir los primeros indicios de la industrialización, con un retraso considerable respecto al resto de Europa, concentrándose los núcleos urbanos en la zona central (Anes Álvarez, 1985). En el siglo XIX, la actividad industrial comenzó a generar beneficio a la región, destacando la incorporación de la minería como una nueva fuente de empleo.

En este contexto de cambios económicos y sociales, la estructura social asturiana se divide principalmente en tres grupos: la élite formada por nobles, hidalgos y eclesiásticos; las clases populares, integradas por campesinos, jornaleros y pescadores; y un emergente grupo industrial

conformado por los mineros (Rodríguez, 2024). Estas transformaciones impactaron significativamente en la indumentaria tradicional asturiana, que a lo largo del siglo XIX evolucionó con la incorporación de nuevos tejidos y prendas, adaptándose a las nuevas circunstancias de la época y combinándose con las vestimentas tradicionales existentes.

La indumentaria tradicional asturiana puede clasificarse en función de la geografía, dado que las condiciones de vida varían significativamente entre los concejos del Principado. Estas diferencias son particularmente notables entre las zonas de oriente, centro y occidente, además de permitir una subdivisión adicional entre áreas de montaña y costa (Rodríguez, 2024).

En el oriente de Asturias, en el siglo XVIII, la indumentaria tradicional compartía las características comunes con el resto de la región, aunque con algunas adaptaciones específicas de la zona. Es durante el siglo XIX cuando surgieron los trajes denominados "de aldea", "porruano" o "de ramo", utilizados en contextos festivos y ofrendas (Emperador Marcos, 2021). Estos trajes regionales, fueron declarados Bien de Interés Cultural inmaterial en 2017, reflejando un estatus elevado y confeccionados con telas y adornos de gran calidad, siendo exclusivos para ciertas ocasiones (Decreto 60/2017, de 20 de septiembre, 2017).

La indumentaria en la zona central de Asturias se caracteriza por los colores vivos y llamativos, predominando tonalidades claras como el amarillo, el rojo y el blanco, en contraste con los colores más oscuros y sobrios del oriente (Rodríguez, 2024). Este estilo combina elementos de las diferentes zonas asturianas, reflejando una fusión de influencias dentro del contexto regional.

En el occidente asturiano, destaca la cultura de los *vaqueiros de alzada*, una sociedad nómada dedicada a la ganadería bovina (García Martínez, 2009). Su indumentaria, de carácter arcaico y diferenciado, presenta similitudes con la montaña leonesa y, se caracteriza por prendas oscuras y de diseño sencillo. Una pieza destacada es el *manteo* o *rodao*, una prenda de corte en capa, decorada únicamente en la parte visible, confeccionada en tonos oscuros como marrones, verdes, negros o morados (Rodríguez, 2024).

FOTO FIGURA 1. *Filandón en Monasterio de Hermo, Luis Álvarez Catalá, h. 1872*

Fuente: Museo de Bellas Artes de Asturias

LAS PRENDAS DE LA INDUMENTARIA ASTURIANA

La indumentaria tradicional asturiana, a pesar de las variaciones geográficas, comparten una estructura básica de prendas que refleja la identidad cultural del Principado. Estas prendas fundamentales han sido adaptadas a lo largo del tiempo para satisfacer las necesidades y características específicas de cada zona, pero mantienen elementos comunes que constituyen la esencia de la indumentaria tradicional (Rodríguez, 2024). A continuación, se describen los componentes principales que conforman la vestimenta de las mujeres y hombres en Asturias.

La indumentaria femenina incluye: camisa o camisón; refajo o *refaxu*; faltriquera o *corexa*; saya o *manteo*; justillo, *xustiyu* o cotilla, *cotía*; *xugón*; mandil; dengue; pañuelo o paño de cabeza; *mantes* y *mantilles*; pendientes; y collares.

Por su parte, la indumentaria masculina consta de: camisa; calzoncillo; calzón; *chamarreta*; chaleco o *xilecu*; faltriquera o *corexa*; chaqueta o *chamarra*; faja o *faxa*; y montera.

Las prendas o accesorios en común: medias o medies; ligas; calzado; *escarpinos*; *coricies*; y madreñas.

El dengue

El dengue es una de las prendas más emblemáticas y representativas de la indumentaria tradicional asturiana femenina. Esta pieza de abrigo destaca por su versatilidad, adaptándose en forma, tamaño, color y tejido según el concejo y la tradición cultural de quien lo porta. Su diversidad refleja la riqueza cultural y geográfica del Principado de Asturias (Rodríguez, 2024).

FOTO FIGURA 2. *Dengue negro de paño con adornos de terciopelo y ringo-rango.*

Fuente: Carlota Rodríguez Vivar

En el marco de las investigaciones realizadas sobre la indumentaria tradicional, varios estudiosos destacan el papel del dengue como prenda clave en la vestimenta femenina. En este sentido, resulta relevante recoger las aportaciones de autores o instituciones que han analizado previamente en profundidad sus características y usos. Según Gloria Roza en *La indumentaria tradicional asturiana: guía práctica* (2006), describe el dengue como una especie de capelina que se lleva sobre el

xustiyu o el *xugón*. Esta prenda cubre los hombros, se cruza en la parte delantera ajustándose al pecho, y se anuda en la espalda a la altura de la cintura, proporcionando abrigo y realzando la silueta femenina (Roza Cuesta, 2006). Por su parte, Gausón Fernande Gutierri complementa esta visión al señalar que el dengue, además de cruzarse por el pecho, se aseguraba o prendía en la espalda, destacando su funcionabilidad como su aspecto decorativo (Fernande Gutierri, 2007).

Los tejidos

Para comprender la confección del dengue, es fundamental analizar los tejidos empleados en su elaboración, ya que estos no solo determinan su funcionabilidad, sino que también su carácter estético y simbólico dentro de la indumentaria tradicional asturiana. En los siglos XVIII y XIX, la producción textil en Asturias estuvo marcada principalmente por su clima frio y húmedo. Las clases adineradas accedían a paños importados de Castilla, y la población campesina confeccionaba sus propias telas utilizando los recursos locales como el lino y la lana (Roza Cuesta, 2006). Estos materiales, resistentes a la humedad y al frio, eran esenciales en la vida cotidiana. La lana de oveja negra se usaba para crear tejidos gruesos y resistentes como el *sayal,* y con el empleo de hilo fino y de mayor calidad se denomina el *sayalín*, mientras que el lino también era ampliamente cultivado y empleado en la región (Rodríguez Muñoz, 2004).

El proceso de hilado y tejido, realizado mayoritariamente por mujeres, incluía blanqueado y teñido con productos naturales como flores, plantas y minerales. Los colores más comunes eran los obtenidos localmente, mientras que los tintes de calidad, como el negro intenso, el rojo y el azul índigo, eran costosos y exclusivos de familias acomodadas. Una vez tratados, los hilos se transforman en tejidos mediante telares, dando como resultado los materiales básicos para la confección de las prendas (Rodríguez, 2024).

Tras analizar la producción y elaboración de tejidos en Asturias, resulta fundamental destacar los materiales específicos empleados en la confección del dengue. Esta prenda, tan representativa de la indumentaria

tradicional, presentaba variaciones en los tejidos dependiendo de su propósito y de nivel económico de quien lo portara (Rodríguez, 2024).

Para el uso cotidiano o entre las clases menos pudientes, se empleaban tejidos como el *sayalín*, conocido por su gran resistencia y practicidad. Por otro lado, materiales más refinados como la seda o el paño de colores destacaban entre las familias adineradas, reflejando su estatus social (Rodríguez Muñoz, 2004). Además, otros tejidos como la lana, la franela, el melquín o la bayeta fina de cien hilos también se encontraron entre las opciones utilizadas para elaborar esta prenda (Fernande Gutierri, 2007).

FOTO FIGURA 3. *Diferentes tejidos de un dengue.*

Fuente: Carlota Rodríguez Vivar

En cuanto a los colores, los tonos oscuros eran los más habituales en los dengues, siendo el negro el más frecuente debido a su simbolismo y versatilidad. Sin embargo, otras tonalidades como marrones, verdes, grises y, en particular, el rojo, también se empleaban, este último siendo especialmente apreciado entre clase más acomodadas de la época (Rodríguez, 2024).

Diferentes tipologías de dengues

El dengue en Asturias muestra variaciones notables dependiendo de la geografía, reflejando las diferencias significativas en su diseño y uso. Este apartado analiza las particularidades del dengue en estas zonas asturianas, comparándolo además con prendas tradicionales de comunidades cercanas como son el caso de Cantabria, Castilla y León, y Galicia (Rodríguez, 2024).

En el oriente de Asturias, el dengue se caracteriza por un corte estrecho que cubre únicamente los hombros sin llegar a los brazos (Rodríguez, 2024). Forma parte de la indumentaria tradicional de la zona y recibe nombres como *reboci*ño, manta de rebozar o solitaria en el concejo de Llanes (Fernande Gutierri, 2007). Originalmente era confeccionado en paño negro con cintas de terciopelo, solo que experimentó transformaciones en el siglo XIX, adoptando terciopelo de algodón y adornos de pasamanería conocidos como "tiranas" (Emperador Marcos, 2021). Además, cabe destacar que su diseño más estrecho permitía exponer el justillo inferior.

La proximidad con Cantabria influye en las similitudes de sus indumentarias tradicionales, compartiendo tejidos, patrones y colores con Asturias. Sin embargo, tras la investigación, no todas las comarcas cántabras incluían el dengue en su vestimenta (Rodríguez, 2024). En comarcas como Campoo y Liébana, más cercanas a la región asturiana, muestran variantes similares. En las zonas costeras cantábricas, también se documenta el uso de mantones similares al dengue, reflejando las conexiones culturales entre comunidades. Estas similitudes subrayan la diversidad y riqueza de la indumentaria en esta área geográfica (Rodríguez, 2024).

En la zona central de Asturias, el dengue se caracteriza por una mayor diversidad de influencias y colores vivos en comparación con otras localizaciones de la comunidad. Esta prenda, que adopta elementos de distintas zonas asturianas, desde áreas montañosas hasta la costa (Rodríguez, 2024).

En la investigación se determina que, en el concejo de Aller, se describe el dengue como regociño, confeccionado en tejido de sayal y adornado con cintas de cadazo, cubriendo los hombros hasta los codos (Fernande

Gutierri, 2007). En Lena, debido a la tradición ganadera, los dengues se elaboran principalmente en lana, con colores como negro, verde, marrón o rojo, y con decoraciones de terciopelo o picos alrededor del cuello. Otra variante de este concejo es el llamado *cinillo*, estaba hecha de franela de algodón y destinada al uso diario. En general, predominaba el dengue de paño negro con adornos de terciopelo y detalles como el ringo-rango (Rodríguez, 2024).

La proximidad con Castilla y León, especialmente con la provincia de León, influye significativamente en las características de los dengues centrales. La indumentaria tradicional en las comarcas leonesas más cercanas a Asturias presenta muchas similitudes con el dengue asturiano. Las mujeres usaban una prenda de colores como verde, rojo, marrón o negro, dependiendo del contexto y el estado civil, siendo los colores vino y negro repetitivos para solteras y casadas, respectivamente (Rodríguez, 2024).

En la zona occidental de Asturias, los dengues se distinguen por su corte ancho, que cubre completamente los hombros y sobresale sobre los brazos, asemejándose a una capelina. Predominan los dengues en color negro, adornados con terciopelo y el característico ringo-rango, aunque en el concejo de Valdés también se documentan en color rojo (Fernande Gutierri, 2007). En el suroccidente, es común encontrar dengues con detalles de terciopelo en ambos bordes, en el exterior, y rematados con pasamanería (Roza, 2006).

La proximidad con Galicia influye notablemente en la indumentaria tradicional de esta región, reflejando similitudes en los tejidos, los colores y los diseños. Durante las décadas de 1940 y 1950, en Galicia se definieron los trajes típicos que representaban sus tradiciones, reemplazando elementos más toscos por adornos más elaborados y telas coloridas (Rodríguez, 2000). Los tejidos empleados, como el lino y la lana, comparten técnicas comunes entre ambas comunidades, destacando materiales como la estameña y la estopa (Rodríguez, 2000).

Los dengues del occidente asturiano en el siglo XIX se confeccionaban en paños rojos, ribeteados con terciopelo negro y sobresalían sobre los brazos, un diseño que influyó en la creación de los trajes típicos gallegos

por parte de la Sección Femenina. Además, en los grabados de la época se muestra el uso frecuente de mantos con flecos, subrayando la riqueza cultural compartida entre Asturias y Galicia (Rodríguez, 2024).

Esta conexión entre regiones resalta la riqueza de las tradiciones textiles y culturales que compartían Asturias y sus zonas limítrofes, evidenciando un intercambio de estilos y materiales que enriqueció la indumentaria tradicional.

La evolución del dengue

Con la información recopilada sobre el dengue en el periodo concreto, resulta relevante analizar su evolución a lo largo del tiempo. Este enfoque permite contextualizar la prenda en diferentes etapas históricas y entender de manera más clara su funcionalidad y transformación.

En el siglo XIX, con la llegada de la industrialización a Asturias, el dengue experimenta importantes cambios. La investigadora Fe Santoveña Zapatero, en su libro *Traje Tradicional, Indumentaria popular y construcción del cuerpo en Asturias (1860-1920)* (2017), señala como las modas populares fueron progresivamente reemplazadas por las nuevas tendencias urbanas introducidas por la burguesía. Este proceso, aunque lento y especialmente conservador entre las mujeres, marcó una modernización en la vestimenta tradicional.

El dengue no desapareció inmediatamente del vestuario femenino, sino que sufrió modificaciones. Se añadieron elementos ornamentales como los flecos, con el objetivo de imitar los conocidos como mantos, aunque esta práctica no fue ampliamente adoptada en el territorio (Santoveña Zapatero, 2017). A mediados del siglo XIX, el dengue coexistió con el manto, colocándose ambos sobre el jubón o justillo (Santoveña Zapatero, 2013).

En el siglo XX, encontramos una nueva prenda con la misma función que el dengue a la cual se le denomina toquilla. Una prenda realizada en lana de colores como verde, marrón o negro. Además, en este siglo vemos como el dengue pasó a ser una pieza exclusiva del traje regional, definido por la Sección Femenina. Durante este periodo, el dengue adoptó un diseño reducido, elaborado generalmente de paño negro y

adornado con piedras de azabache o similares, formando motivos florales y decorativos. Además, se añadieron flecos de pedrería en su contorno, convirtiéndolo en una pieza decorativa y representativa del traje regional asturiano (Rodríguez, 2024).

Confección de un dengue

La creación de un dengue, como se puede apreciar en los grabados y fotografías históricas, se distingue por su diseño aparentemente sencillo, aunque su elaboración requiere una gran precisión en los cortes y un trabajo minucioso en cada etapa. Esta tarea se ha comprobado que no solo demanda habilidad técnica, sino también un profundo conocimiento de la indumentaria tradicional asturiana (Rodríguez, 2024).

El primer paso en la confección es una investigación previa, como se realizó, que nos permite comprender el diseño y la funcionalidad original de la prenda, así como las variaciones que ha experimentado a lo largo del tiempo. Es fundamental conocer los tejidos utilizados históricamente para garantizar la autenticidad y la calidad del dengue que se desea replicar. Este análisis asegura que la prenda conserve su identidad cultural mientras se adapta a los estándares históricos de la época que representa (Rodríguez, 2024).

Tras completar la investigación, se procede a la elaboración de los patrones. Estos deben ajustarse a las medidas específicas de la persona que portará el dengue y estar en consonancia con la tipología y región asturiana correspondiente. La precisión en esta etapa es clave para garantizar un ajuste adecuado y respetar el diseño tradicional. Una vez diseñados los patrones, se debe seleccionar el tejido y se realiza el corte, un proceso que exige cuidad extremo para evitar errores que pueden comprometer la apariencia y funcionalidad de la prenda (Rodríguez, 2024).

Una vez las piezas de tela están cortadas, comienza la costura, que es fundamental para dar forma al dengue. Es recomendable emplear técnicas tradicionales o manuales para preservar a durabilidad y autenticidad de la prenda. Esta etapa se completa con la incorporación de elementos decorativos, como cintas de terciopelo, ringo-rango o adornos ornamentales, según el diseño del dengue (Rodríguez, 2024).

Finalmente, tras completar la costura y la decoración, la prenda se plancha cuidadosamente para asentar las costuras y mejorar su presentación. Se realizan las pruebas necesarias en la persona que lo usara para garantizar un ajuste perfecto. Este paso asegura que el dengue no solo cumpla con los estándares de calidad, sino que también mantenga su conexión histórica y cultura, convirtiéndose en un reflejo tangible de la tradición y el patrimonio de Asturias (Rodríguez, 2024).

5. DISCUSIÓN

La investigación desarrollada sobre el dengue como prenda de la tradición asturiana ha permitido evidenciar que estos elementos textiles reflejan la diversidad geográfica, histórica y cultural de una región. A través del análisis detallado de su evolución, los tejidos, la confección y las características particulares, se ha podido observar que el dengue transciende su función inicial como prenda funcional para convertirse en un símbolo cultural de gran significado.

Los cambios socioeconómicos, como la industrialización en el siglo XIX y la introducción de nuevas modas urbanas por parte de la burguesía, marcaron un punto de inflexión en la historia del dengue. Estas transformaciones no solo modificaron su diseño y materiales, sino también su función práctica adaptada a la necesidades climáticas y económicas de las comunidades en zonas rurales. Con el tiempo se convirtió en un elemento decorativo representativo de la identidad asturiana, especialmente dentro del traje regional.

El estudio comparativo con otras regiones vecinas, como Galicia, Cantabria y, Castilla y León, ha puesto de manifiesto que, aun existiendo similitudes en el uso y tipología de prendas tradicionales, cada región desarrolló variaciones propias. Estas diferencias se sustentan en factores como los materiales disponibles, los colores preferidos, las técnicas de confección y los patrones decorativos, que reflejan las particularidades cultuales y geográficos de cada zona. Este aspecto resalta la riqueza y diversidad del patrimonio textil en el norte de la península ibérica.

Asimismo, la confección del dengue ha subrayado la complejidad y la habilidad técnica necesarias para producir esta prenda. Desde la

investigación previa y la selección de tejidos hasta el corte, la costura y la decoración final, cada etapa del proceso de elaboración requiere conocimientos especializados que se han transmitido a lo largo de generaciones. Este trabajo artesanal pone en valor no solo la prenda en sí, sino también el saber técnico que constituye una parte esencial del patrimonio cultural.

En este sentido, la preservación de estos conocimientos resulta crucial para garantizar la continuidad de las tradiciones. La documentación y difusión de técnicas de confección, así como el estudio detallado da las características históricas y culturales del dengue, contribuyen a su revalorización como un elemento emblemático de la cultura asturiana. Este análisis no solo enriquece nuestra comprensión de la historia textil de la región, sino que también fomenta su conservación y adaptación a un contexto contemporáneo.

6. CONCLUSIONES

El modelo metodológico presentado en este trabajo representa una herramienta integral y replicable para el estudio, preservación y revalorización de la indumentaria tradicional, centrándose en el dengue como prenda emblemática de la cultura asturiana. Este enfoque combina el análisis histórico, sociocultural y técnico, enriquecido con un proceso práctico de confección y una perspectiva comparativa con otras regiones. Esta metodología no solo pone en valor el dengue como símbolo cultural, sino que también resalta la importancia del patrimonio textil como reflejo tangible de la identidad y la evolución de la comunidad.

A través del análisis histórico del dengue y su evolución, se evidencia como las transformaciones sociales y económicas influyeron en su diseño, función y simbolismo. Desde su origen como prenda funcional adaptada al clima y las necesidades locales hasta su consolidación como elemento decorativo en el traje regional, el dengue refleja las dinámicas de adaptación y resistencia cultural frente a los cambios de época. Este estudio también ha permitido destacar la riqueza geográfica y cultural de Asturias, mostrando las variaciones estilísticas de la prenda según las zonas y las tradiciones locales.

El trabajo práctico de confección del dengue no solo ha permitido validar y complementar los hallazgos teóricos, sino que también subraya la relevancia de salvaguardar los saberes técnicos y artesanales asociados. La transmisión de estas habilidades es esencial para garantizar la continuidad del patrimonio cultural, especialmente en un contexto contemporáneo en el que las técnicas tradicionales corren el riesgo de desaparecer. Documentar y compartir estos conocimientos fortalece su preservación y fomentan su adaptación a nuevos contextos y usos.

Además, el enfoque comparativo ha evidenciado tanto similitudes como las particularidades de las prendas tradicionales en comunidades vecinas, poniendo en relieve la diversidad del patrimonio textil en el norte de la península ibérica. Este es un aspecto que resulta clave para comprender las influencia y conexiones culturales que han moldeado las tradiciones locales, enriqueciendo así nuestra visión del patrimonio como un fenómeno dinámico y en constante diálogo con su entorno.

Finalmente, la propuesta de este modelo no solo se limita al estudio del dengue; también puede extenderse a otras prendas y contextos culturales, proporcionando un marco replicable para la investigación del patrimonio textil. Su aplicación contribuye a la conservación activa y la valorización del patrimonio cultural, permitiendo que estas tradiciones sigan vivas como testimonio de identidad y riqueza histórica. Este trabajo abre nuevas posibilidades para futuras investigaciones, incentivando el diálogo entre le paso y el presente y fortaleciendo la conexión entre las comunidades y su legado cultural.

7. CONCLUSIONES

Para concluir, nos gustaría resaltar una serie de realidades materializadas gracias a la elaboración de este trabajo. La primera es la demostración de la necesidad de implementar una metodología de investigación integral que ayude a la conservación y revalorización cultural del dengue, una de las prendas más importantes de la emblemática indumentaria tradicional asturiana. De esta manera podremos entender cómo esta prenda se erige en símbolo identitario del patrimonio del Principado de

Asturias, pudiendo encontrar otras particularidades en otros elementos similares a través de esta metodología de investigación.

Del mismo modo, creemos que el dengue se muestra como un elemento que evoluciona que a la par que su tiempo, con modificaciones que reflejan la capacidad de adaptación cultural de las comunidades rurales frente a desafíos de modernización social, económico e histórico, mostrados en su diseño, materiales y simbolismo.

También, gracias a la diversidad cultural dentro del Principado de Asturias, podemos proponer al objeto de estudio de este caso como un elemento que evidencia las variaciones estilísticas que según las zonas de la geografía asturiana -oriente, centro y occidente- se dan, reflejando las condiciones económicas, sociales y geográficas que le han acompañado y condicionado. Además, la comparativa con otras regiones resalta tanto las similitudes como las particularidades del patrimonio textil del norte de la península ibérica, subrayando el enfoque cultural en el desarrollo de las tradiciones.

Como complemento práctico al estudio, la materialización de la propuesta de un dengue demuestra el saber artístico-cultural que acompaña a la su elaboración, que requiere un conocimiento detallado de materiales y elaboraciones transmitidos de generación en generación. Por lo tanto, esta labor de preservación y documentación no sólo asegura la continuidad de estas tradiciones, sino que también evidencia su relevancia cultural.

Finalmente, nos gustaría reseñar que la metodología propuesta para el estudio del dengue asturianos se muestra como replicable y extensible a otras prendas de la indumentaria textil de distintos contextos culturales. Así, mediante este modelo, se promueve la investigación, la conservación y la revalorización del patrimonio textil como testimonio vivo de la identidad y de la historia de una comunidad, la asturiana. A través de la documentación y la difusión, el dengue y otras prendas tradicionales pueden trascender su valor histórico para convertirse en elementos dinámicos que conecten a las generaciones actuales con su legado cultural, fortaleciendo así el vínculo entre pasado y futuro.

7. REFERENCIAS

Anes Álvarez, R. (1985). Algunos aspectos de la industrialización de Asturias en el siglo XIX. *Crisis, autonomías y desarrollo regional. Actas del IX Reunión de Estudios Regionales* (Tomo I, pp. 315-323). Universidade de Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico. http://hdl.handle.net/10347/11624

Decreto 60/2017, de 20 de septiembre, por el que se declara bien de interés cultural inmaterial los trajes de aldeana y de purruanu llaniscos. Boletín Oficial del Estado, 288, de 27 de noviembre de 2017. https://www.boe.es/boe/dias/2017/11/27/pdfs/BOE-A-2017-13739.pdf

Emperador Marcos, F. J. (2021). *Indumentaria de tradición en Asturias. Por la pinta...son de Llanes* (Vol. 1). Astura Ediciones.

Faya Díaz, M. Á. (2012). Nobleza y campesinado en la Asturias de la segunda mitad del siglo XVIII: relaciones en torno a la tierra. *Campo y campesinos en la España Moderna. Culturas políticas en el mundo hispano* (pp. 1349-1360). Fundación Española de Historia Moderna. http://hdl.handle.net/10261/72691

Fernande Gutierri, G. (2007). *El paxellu asturianu o "traxe'l país": El traje asturiano o "traje del país"*. Cajastur.

García Martínez, A. (2009). *Los vaqueiros de alzada de Asturias: un estudio histórico-antropológico*. KRK Ediciones.

Rodríguez, F. (2000). El traje en Galicia. *Columba: Revista Cultural,* (2), 56-63. https://www.sociedadecolumba.com/articulos/embed/el-traje-en-galicia#page=58

Rodríguez, C. (2024). *La Indumentaria Tradicional Asturiana: El Dengue.* Universidad de Oviedo.

Rodríguez Muñoz, J. (2004). *Los Asturianos: raíces culturales y sociales de una identidad.* Prensa Asturiana.

Roza, G. (2006). *La indumentaria tradicional asturiana: guía práctica*. Gloria Roza.

Santoveña Zapatero, F. (2013). Aderezos de aldeana. La joyería en el traje popular asturiano según las fotografías de Vicente Pérez Sierra (1867-1882). *II Congreso Europeo de Joyería: Vestir las joyas. Modas y modelos,* 312-327.

Santoveña Zapatero, F. (2013). *Vestidos de Asturianos. Ciento cincuenta años de fotografía e indumentaria en Asturias*. Muséu del Pueblu d'Asturies - Fundación Municipal de Cultura, Educación y Universidad Popular de Gijón.

Santoveña Zapatero, F. (2017). *Traje Tradicional, Indumentaria popular y construcción del cuerpo en Asturias (1860-1920)*. Muséu del Pueblu d'Asturies - Fundación Municipal de Cultura, Educación y Universidad Popular. Ayuntamiento de Gijón/Xixón.

ARTE Y ODS: ANÁLISIS DE LA SENSIBILIZACIÓN Y APLICACIÓN DE LOS ODS ENTRE EL PROFESORADO DEL MÁSTER EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN INSTITUCIONES SOCIALES Y CULTURALES

BEGOÑA YÁÑEZ-MARTÍNEZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En el año 2021 comenzamos el proyecto I+D La contribución del arte a los Objetivos de Desarrollo Sostenible en las titulaciones universitarias. Recursos e instrumentos para su implantación con la intención de contribuir a la implantación de los Objetivos desarrollo Sostenible (ODS) en las titulaciones universitarias españolas. Al comienzo de este trabajo surgió el Real Decreto 822/2021, en atención a la Agenda 2030, que plantea la necesidad de implementar los ODS dentro de la Educación Superior, respaldando y fundamentando el proyecto.

Ya en 2005 la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE, 2005) planteó la necesidad de introducir en el proceso educativo competencias para la sostenibilidad de forma transversal, para el trabajo del pensamiento crítico del estudiantado para una toma de decisiones desde criterios sostenibles. La responsabilidad social debe atender a varios frentes (Martínez et al., 2020), destacando en este caso el compromiso de estudiantes y académicos.

Con la mirada puesta en el diseño de procedimientos e instrumentos sencillos y efectivos que se puedan introducir en facultades y departamentos para la evolución de la alineación de los ODS dentro de los planes académicos y sus asignaturas, se desarrolla este proyecto que se distribuye en tres fases de trabajo.

Las dos primeras fases de este proyecto se centraron en el análisis de las competencias de las 25 titulaciones en las que el profesorado investigador desarrolla su docencia. Dicho análisis de competencias se realiza desde un sistema categorial establecido dentro del proyecto (Menéndez-Varela, 2022) que atiende a estas categorías principales: Tipos de competencia; Procesos cognitivos; Relación con el arte; Problemas; ODS.

Para concretar los aspectos del proyecto que vamos a presentar en este capítulo, nos centraremos en la categoría de ODS que se divide en los códigos de análisis cualitativo de alineación, afinidad y desconexión. Estos términos fundamentan los resultados presentados en esta sección del estudio por lo que procedemos a explicarlos en profundidad como punto de partida (Menéndez-Varela, 2022):

- **Alineada**: Competencias que mencionen en su título u objetivos de aprendizaje asociados el término "ODS" o algún ODS concreto.
- **Afín**: Competencias que no mencionan en su título u objetivos de aprendizaje asociados el término "ODS" o algún ODS concreto. Sin embargo, recogen clara y directamente algunas ideas relacionadas con los ODS y sus metas.
- **Desconectada**: Competencias que no recogen en su título u objetivos de aprendizaje asociados el término "ODS" o algún ODS concreto, ni se identifican ideas relacionadas con los ODS y sus metas.

1.1. Análisis del MEDART dentro del proyecto

El caso que nos ocupa directamente es el estudio de dichas competencias dentro del Máster en Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales (MEDART). Las dos primeras fases de trabajo arrojan unos resultados poco esperanzadores hacia la relación de la titulación con los ODS en la documentación oficial a la que podemos acceder desde las guías docentes públicas en la web de la facultad y la titulación (Yáñez-Martínez y Lekue, 2023).

A pesar de los datos obtenidos de forma objetiva de dichas guías docentes la naturaleza del máster nos plantea una la necesidad de revisar esta relación con los ODS desde un nuevo prisma. Dicha realidad viene

respaldada por la propia meta de creación de esta titulación. El MEDART nace como respuesta a las conclusiones de la UNESCO (2006) en la *World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century*, en la que reconoce la importancia de desarrollar una política de educación artística que articule los vínculos entre las comunidades, instituciones educativas y sociales y el mundo del trabajo (MEDART, s.f.).

Los estudiantes del máster se forman como profesionales de la educación artística y la creación plástica en contextos sociales, culturales y de salud, llevando las premisas identificadas por la UNESCO (2006). Tanto Mesas et al. (2023), como Sumozas y Galindo (2019), afirman que la educación artística enfocada hacia la transformación social nos permite guiar a las sociedades hacia una situación de avance y justicia. Esto se lleva a cabo porque la educación artística puede conducir a la ciudadanía hacia una sociedad más inclusiva, igualitaria, crítica y empática.

En el MEDART se realizan proyectos de salud emocional, desarrollo personal, inclusión de la discapacidad y la diversidad, mediación artística y cultural, entre otros. Estos proyectos utilizan el arte como instrumento de cambio social, lo que hace que nuestros estudiantes se conviertan en agentes de transformación social a través del arte.

Con el objetivo de identificar si esta realidad se corresponde con una presencia de los ODS más esperanzadora dentro del desarrollo del máster, se analiza, paralelamente a las fases del proyecto, la presencia de los ODS dentro de las 9 asignaturas (contando también el módulo de prácticas y el módulo de Trabajo Fin de Máster (TFM)). Este análisis se lleva a cabo mediante la obtención de la percepción del profesorado a través de un cuestionario que revisa los 17 ODS.

Esta nueva aportación de datos nos permitió realizar una triangulación de datos que nos aportaba una nueva visión de la presencia de los ODS en el máster desde la realidad del aula (Yáñez-Martínez, 2024).

1.2. Tercera fase del estudio

Esta ampliación del análisis de la presencia de los ODS en el máster desde el desarrollo real de las asignaturas se aproxima al tercer objetivo del proyecto I+D (Menéndez-Varela y Gregory-Giralt, 2021, p. 6):

> C) Analizar la alfabetización en ODS y la sensibilización sobre el papel del arte y la expresión musical, plástica y corporal de los diferentes colectivos en cada titulación participante.

- Identificar el conocimiento y receptividad de autoridades académicas de facultad y departamento, coordinadores de grupos de innovación, profesores que lideren acciones de transferencia a sociedad y representantes de asociaciones estudiantiles respecto de los ODS.
- Identificar la sensibilización de estos colectivos sobre el papel del arte y la educación artística respecto de los ODS.
- Identificar dicha sensibilización en los responsables de entidades del tercer sector.

En concreto trabajaremos una aproximación a la identificación del conocimiento y la recepción, así como la sensibilización sobre el papel del arte y la educación artística respecto de los ODS.

1.2.2. Sensibilización y aplicación dentro del máster

En este capítulo nos centramos en cómo los resultados del cuestionario a los docentes nos aportan esta relación con el objetivo tres del proyecto. Mediante un análisis de datos de forma individualizada a cada asignatura (o respuesta docente) podemos establecer la relación de estos docentes con los ODS. Nos aproximaremos a su nivel de conocimiento, receptividad y sensibilización.

2. OBJETIVOS

Siguiendo la enunciación de los objetivos del proyecto respecto a la tercera fase, establecemos como objetivo principal de este estudio la siguiente meta general:

Analizar la alfabetización en ODS e identificar la sensibilización del profesorado de MEDART sobre el papel del arte y la educación artística respecto de los ODS.

2.1. Objetivos específicos

Para alcanzar esta meta, nos planteamos una serie de objetivos específicos que conectan la meta con las necesidades del proyecto en esta tercera fase.

- Analizar los resultados del cuestionario por asignatura para la identificación de la recepción de cada docente con los ODS.
- Relacionar los resultados obtenidos con los datos generales del estudio en sus primeras fases para aproximar la sensibilización y conocimiento de cada docente.
- Valorar la relación de resultados para alcanzar una visión más completa de la relación del máster con los ODS.

3. METODOLOGÍA

El método para conseguir esta información se basó aplicar las categorías del proyecto I+D a un cuestionario que recogiera la información de primera mano de los profesores del máster del curso 2023-2024. De esta manera analizamos los 17 ODS en cuanto a su presencia en las asignaturas.

El cuestionario consta de dos partes: una cuantitativa y otra cualitativa.

3.1. Parte cuantitativa

La parte cuantitativa se compone de 17 preguntas sobre los respectivos 17 ODS y sus metas. Cada pregunta tiene como opciones de respuesta una simplificación de los códigos aplicados en las fases uno y dos de proyecto.

- ALINEACIÓN: Tiene una relación directa con lo impartido en la asignatura. Este tema se trabaja literalmente en contenidos, actividades u obras de autores.
- AFINIDAD: Tiene alguna relación con lo impartido en la asignatura. Trabajamos algunas conexiones con este tema.
- DESCONEXIÓN: No tiene presencia en la asignatura.

Asimismo, se simplificaron los ODS mediante el título del objetivo, su descripción general y un resumen de las metas que más relación pudieran tener con el máster[86]. Presentamos un ejemplo de la primera pregunta del cuestionario:

> ODS 1. FIN DE LA POBREZA
>
> Objetivo 1. Poner fin a la pobreza en todas sus formas y en todo el mundo.
>
> Erradicación de la pobreza extrema y reducción de la relativa. Sistemas de protección social. Resiliencia a desastres ambientales, económicos y sociales.

3.2. Parte cualitativa

A pesar de ser un espacio voluntario, la información obtenida en el apartado de observaciones (pregunta abierta) nos permite profundizar más en la implicación docente hacia los ODS y su sensibilización hacia ellos.

Mediante estas cuestiones pretendemos conocer principalmente qué se está haciendo en las 9 asignaturas (incluidos los módulos de prácticas y TFM) con relación a los ODS, pero también nos permite

[86] Este resumen se realiza para facilitar la comprensión de los ODS a los docentes menos familiarizados con las metas, asumiendo que los docentes con conocimientos sobre ODS los usarán como refresco al contenido global de cada objetivo.

conocer la percepción de los objetivos por parte de los docentes mediante la comparación con los datos obtenidos en las primeras fases y el conocimiento general de la coordinación sobre el desarrollo de las asignaturas[87].

4. RESULTADOS

En este apartado mostramos los resultados generales de los cuestionarios respecto a la valoración docente de los ODS en sus asignaturas y revisaremos también los datos obtenidos en el análisis de las competencias para valorar la relación y el cambio en la percepción de la alineación de la titulación con los ODS.

TABLA 1. *Tabla de resultados de la valoración docente.*

ASIGNATURA	ALINEACIONES	AFINIDADES	DESCONEXIONES
Tecnologías para el Arte	Ninguna	Ninguna	17 desconexiones Los 17 ODS
Teoría del Arte y Programación Neurolingüística	Ninguna	15 afinidades los ODS restantes	2 desconexiones ODS 9 y ODS 17
Programación, Diseño De Actividades y Recursos Didácticos en Educación Artística	8 alineaciones ODS 3, 4, 5, 8, 9, 10, 16 y 17	7 afinidades ODS 1, 2, 6, 7, 11, 12 y 13	2 desconexiones ODS14 y ODS 15
Educación Artística en contextos de Salud y Bienestar	4 alineaciones ODS 3, 4, 5 y 9	4 afinidades ODS 8, 10, 11 y 16	9 desconexiones ODS 1, 2, 6, 7, 12, 13, 14, 15 y 17
Educación Artística en Museos e Instituciones Culturales	2 alineaciones ODS 4 y 8	6 afinidades ODS 3, 5, 11, 12, 13 y 16	9 desconexiones ODS 1, 2, 6, 7, 9, 13, 14, 15 y 17
Investigación en Educación Artística	5 alineaciones ODS 4, 5, 8, 10 y 16	10 afinidades ODS 1, 2, 3, 9, 11, 12, 13, 14, 15 y 17	2 desconexiones ODS 6 y 7
Estrategias del Arte	4 alineaciones ODS 5, 11, 13 y 15	10 afinidades ODS 1, 2, 3, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16	3 desconexiones ODS 7, 9 y 17
Prácticas Externas	4 alineaciones ODS 3, 4, 5 y 10	6 afinidades ODS 1, 8, 9, 12, 13 y 16	7 desconexiones ODS 2, 6, 7, 11, 14, 15 y 17

[87] La autora de este capítulo es la coordinadora del máster y miembro del equipo de investigación del proyecto citado.

Trabajo Fin de Máster	4 alineaciones ODS 3, 4, 5 y 10	6 afinidades ODS 1, 8, 9, 12, 13 y 16	7 desconexiones ODS 2, 6, 7, 11, 14, 15 y 17
TOTAL	31 alineaciones	64 afinidades	58 desconexiones
	20%	42%	38%

Fuente: elaboración propia

En la tabla 1 podemos ver los resultados del análisis de los 17 objetivos por parte de las 9 asignaturas, por lo que el 100% son las 153 opciones de relación total.

Hay una percepción alta hacia la alineación de algunas asignaturas con los ODS destacando las asignaturas de Programación e Investigación (simplificando los títulos) que cuentan con 8 y 5 alineaciones respectivamente. La mayoría de las asignaturas identifican una alineación con el ODS 4. EDUCACIÓN DE CALIDAD, y la asignatura de Arte y Salud [88] junto a prácticas y TFM tienen una clara alineación con el ODS 3. SALUD Y BIENESTAR. En total los docentes identifican 31 alineaciones con algunos ODS (20%).

El espacio de las afinidades también presenta resultados muy positivos en la percepción del profesorado, lo que nos permite identificar que un alto número de ODS se implementan en las asignaturas al menos en forma de conexiones. Destacamos, en cuanto a afinidades, la asignatura de Teoría del Arte que identifica 15 afinidades y una desconexión, pero ninguna alineación directa. Sumando al dato de alineaciones las 64 afinidades (42%) suponen una percepción muy positiva de la implementación de los ODS en el desarrollo dentro del aula.

En cuanto a desconexiones, todas las asignaturas presentan alguna desconexión, pero destaca la asignatura de Tecnologías para el Arte que considera que no ha conexión alguna con ninguno de los ODS. El ODS 17. ALIANZAS PARA LOGRAR LOS OBJETIVOS es el más desconectado. Las 58 desconexiones (38%) nos demuestran que también hay muchos aspectos que atender con relación a las metas del proyecto general.

[88] Educación Artística en contexto de Salud y Bienestar suele conocerse como la asignatura de Arte y Salud.

TABLA 2. *Tabla de resultados de las competencias organizadas por asignaturas.*

ASIGNATURA	Nº competencias	ALINEACIONES	AFINIDADES	DESCONEXIONES
Tecnologías para el Arte	16 (7+7+2)	2	3	11
Teoría del Arte …	17 (7+7+3)	2	3	12
Programación…	17 (7+7+3)	2	3	12
EA …Salud y Bienestar	20 (7+7+6)	3	4	13
EA en Museos …	19 (7+7+5)	2	3	14
Investigación en EA	18 (7+7+4)	2	3	13
Estrategias del Arte	17 (7+7+3)	2	3	12
Prácticas Externas	19 (7+7+5)	3	3	13
Trabajo Fin de Máster	19 (7+7+5)	2	3	14
ODS		2 con ODS 3 1 con ODS 5	ODS 3, 8, 9, 10 y 16	ODS 1, 2, 4, 6, 7, 11, 12, 13, 14, 15 y 17
Nº ODS		2 ODS	5 ODS	11 ODS
TOTAL competencias GD	162	20 alineaciones	28 afinidades	114 desconexiones
%		12%	17%	71%
TOTAL competencias	35	3 alineaciones	4 afinidades	28 desconexiones
%		9%	11%	80%

Fuente: elaboración propia

La tabla 2 nos muestra los datos del estudio inicial de alineación, afinidad y desconexión en el análisis de las competencias. Como decíamos, los resultados de este análisis eran poco esperanzadores puesto que nos dejaban ver que en su mayoría las competencias del máster están desconectadas con los ODS.

Teniendo en cuenta el recuento total de competencias del máster (162) vemos 20 alineaciones (12%), 28 afinidades (17%)[89] y 114 desconexiones

[89] Hay que aclarar que algunas competencias presentan alineación/afinidad con más de un ODS por la extensión de su redacción. Se marca solo la relación principal, es decir, si una competencia tiene alienación con un ODS y afinidad con otro se marca como alineada, pero se anotan los ODS afines en el listado de afinidades, aunque no en el recuento.

(71%), lo que nos deja un gran porcentaje, muy por encima de la media de competencias desconectadas con todos los ODS.

Viendo estos datos sobre los ODS concretos vemos que hay alineación con los ODS 3 y ODS 5, afinidad con los ODS 3, ODS 8, ODS 9, ODS 10 y ODS 16, y desconexión con todos los demás. Esto se debe a que vemos algunas relaciones con las metas de dichos objetivos en las competencias en relación con los aspectos de trabajo multidisciplinar, investigación, mejora de la realidad social y cultura de paz, y en el caso del ODS 3 se identifica afinidad cuando se nombra la salud, pero no el bienestar. Estas afinidades se multiplican en la valoración de los docentes, identificando múltiples aspectos de afinidad con estos y otros ODS, destacando especialmente la relación con el ODS 4, por la relación directa de la educación artística con la educación de calidad, que no se registró en el análisis de competencias debido a que no cumplía con el criterio establecido para la afinidad. Asimismo, en la valoración docente sumamos aspectos afines a los ODS 5 (activismo artístico, género y feminismo), ODS 11 (mediación y prácticas colaborativas), ODS 12 (arte transformador y dimensión ecosocial) y ODS 13 (crisis climática). Estos aspectos demuestran una capacidad general del profesorado para conectar los ODS y sus metas con los contenidos y objetivos de aprendizaje de las asignaturas.

En cualquier caso, los datos de análisis de la relación de los ODS con las competencias del máster presentan una realidad que no es del todo correcta, ya que dentro de esas 162 competencias analizadas como el total se encuentran repetidas en las 9 asignaturas las 7 competencias generales y las 7 competencias transversales. Esto hace que cuando una de estas presenta alineación o afinidad su codificación en el análisis cualitativo mediante software (QDA Miner Lite, en este caso) se multiplique por 9. Por eso las últimas filas de la tabla 2 reflejan los datos desde el análisis de las 35 competencias del máster a nivel general, antes de la asignación a cada uno de los planes docentes (guías docentes). Respecto a estas 35, tenemos 3 alineaciones que suponen un 9% respecto al 12% anterior, 7 afinidades que son un 11% respecto al 17% anterior y una desconexión del 80% con 28 desconexiones que supera

en 9 puntos el 71% anterior, dejando un dato más negativo todavía hacia la desconexión de las competencias con los ODS.

Una vez desglosados los datos generales respecto a la presencia de los ODS en la titulación desde estos frentes, vamos a relacionar estos datos en la discusión y desglosar la valoración por asignatura/docente.

5. DISCUSIÓN

Los resultados nos muestran que la realidad del máster en el aula y en su desarrollo más allá de la redacción de sus competencias es más acorde a las circunstancias que exponíamos en la introducción del capítulo. En la tabla 3 vemos un resumen de la relación de los datos obtenidos de la valoración de los docentes y los obtenidos del análisis de las competencias bajo el sistema categorial del proyecto I+D.

TABLA 3. *Tabla de resumen de los resultados relacionados.*

	100%	ALINEACIONES	AFINIDADES	DESCONEXIONES
TOTAL asignaturas	9 x 17	31 alineaciones	64 afinidades	58 desconexiones
%		20%	42%	38%
TOTAL competencias GD	162	20 alineaciones	28 afinidades	114 desconexiones
%		12%	17%	71%
TOTAL competencias	35	3 alineaciones	4 afinidades	28 desconexiones
%		9%	11%	80%

Fuente: elaboración propia

Sumando el porcentaje de alineación y afinidad de las competencias tenemos un 29% respecto a las 162 competencias o un 20% respecto a las 35, un dato muy poco significativo frente a la alta desconexión.

En la valoración de los docentes vemos un total de 62% de presencia (alineación o afinidad) frente a un 38% de desconexión, que siendo un dato para prestar atención igualmente, resulta más esperanzador que el que procede del análisis de las competencias.

Estos datos nos aportan una información valiosa respecto a mejorar la percepción de la presencia de los ODS en el máster a nivel general. Un

aspecto que se hacía necesario al contrastar la naturaleza propia de la titulación con los resultados obtenidos en el análisis de las competencias. Este punto de partida nos permite avanzar un poco más hacia la relación docente con los objetivos, un aspecto al que debemos atender para la mejora de la alineación de los ODS dentro de los planes académicos y sus asignaturas.

5.2. Discusión sobre la alfabetización y sensibilización de los docentes

Para tratar de aproximarnos a la alfabetización y sensibilización de los docentes hacia los ODS y su relación con el arte y la educación artística se comparan los datos obtenidos en estos cuestionarios con el conocimiento previo de las asignaturas –tanto en el análisis de los datos de sus guías docentes, como del desarrollo del máster en general– mediante la coordinación de la titulación.

Para esta aproximación descartamos los datos respecto al módulo de prácticas y TFM ya que estas respuestas fueron realizadas por la coordinadora del máster, por lo que analizaremos la relación de los 7 docentes de las asignaturas en el curso 2023-2024[90].

Contamos, asimismo con una premisa previa y es que algunos docentes participaron en otro proyecto relacionado con los ODS (*Recursos online y en abierto sobre la colección del MuPAI (Museo Pedagógico de Arte Infantil)*), veremos si esta relación se corresponde con sus resultados. Además de esto, como decíamos en la metodología, destacamos especialmente las respuestas de observaciones, que demuestran claramente el conocimiento de los ODS y cómo sus asignaturas se relacionan con ellos.

[90] Algunas asignaturas no han tenido el mismo docente en los años de duración del proyecto de 2021 a 2025.

5.2.1. Tecnologías para el Arte

TABLA 4. *Relación de datos de la asignatura Tecnologías para el Arte*

Tecnologías para el Arte				
Análisis	Total	ALINEACIONES	AFINIDADES	DESCONEXIONES
Valoración docente	17 ODS	0	0	17 desconexiones Los 17 ODS
Competencias	16 (7+7+2) competencias	2 ODS 3 y 5	3 ODS 8, 9 10 y 16	11 ODS 1, 2, 4, 6, 7, 11, 12, 13, 14, 15 y 17

Fuente: elaboración propia

En este caso (Tabla 4) la valoración docente es muy negativa o exigente con los ODS y sus metas, ya que no identifica siquiera alguna conexión de afinidad con la asignatura. Partiendo de los datos de análisis de las competencias al menos hay una relación directa de la asignatura con el ODS 9. INDUSTRIA, INNOVACIÓN E INFRAESTRUCCTURA, especialmente en cuanto a las metas que hablan del desarrollo de la tecnología, investigación e innovación. Aumento del acceso a TIC e Internet. Aunque al no tener ninguna presencia en las competencias específicas, la alineación y afinidad es la que se repite en todas las asignaturas. En este sentido se identifica una falta de profundidad en el conocimiento de los ODS y su sensibilización hacia la aplicación en la asignatura.

5.2.2. Teoría del Arte y Programación Neurolingüística

TABLA 5. *Relación de datos de la asignatura Teoría del Arte y Programación Neurolingüística*

Teoría del Arte y Programación Neurolingüística				
Análisis	Total	ALINEACIONES	AFINIDADES	DESCONEXIONES
Valoración docente	17 ODS	Ninguna	15 afinidades los ODS restantes	2 desconexiones ODS 9 y ODS 17
Competencias	17 (7+7+3) competencias	2 ODS 3 y 5	3 ODS 8, 9 10 y 16	12 ODS 1, 2, 4, 6, 7, 11, 12, 13, 14, 15 y 17

Fuente: elaboración propia

En esta asignatura (Tabla 5) vemos una percepción exigente en cuanto a las alineaciones, no identificado una relación directa de la asignatura con ningún ODS. En cambio, sí identifica bastantes conexiones de afinidad con 15 de los 17 ODS. Podemos aproximar una relación se sensibilización significativa con los ODS y un buen conocimiento de ellos que vemos claramente reflejado en sus observaciones.

> Una parte importante del programa de Teoría del Arte y PNL está enfocada a incrementar la consciencia de las personas a través de la experiencia estética. Trabajamos esta consciencia en tres dimensiones: 1. sobre las relaciones que establecen las personas consigo mismas, 2. sobre las relaciones que establecemos con los demás, 3. sobre las relaciones que establecemos con el entorno natural. Se detecta una retroalimentación entre estos tres ámbitos, de tal manera que acabamos tratándonos a nosotras mismas y a los demás con los mismos valores con los que nos relacionamos con el entorno natural. Por ello, hay muchos aspectos del programa que son tangenciales a los ODS, aunque específicamente no se desarrollan como tales. (Docente de Teorías del Arte)

5.2.3. Programación, Diseño De Actividades y Recursos Didácticos en Educación Artística

TABLA 6. *Relación de datos de la asignatura Programación, Diseño De Actividades y Recursos Didácticos en Educación Artística*

Programación, Diseño De Actividades y Recursos Didácticos en Educación Artística				
Análisis	Total	ALINEACIONES	AFINIDADES	DESCONEXIONES
Valoración docente	17 ODS	8 alineaciones ODS 3, 4, 5, 8, 9, 10, 16 y 17	7 afinidades ODS 1, 2, 6, 7, 11, 12 y 13	2 desconexiones ODS 14 y ODS 15
Competencias	17 (7+7+3) competencias	2 ODS 3 y 5	3 ODS 8, 9 10 y 16	12 ODS 1, 2, 4, 6, 7, 11, 12, 13, 14, 15 y 17

Fuente: elaboración propia

En el caso de la asignatura de Programación (Tabla 6) vemos una valoración muy generosa en cuanto a las alineaciones, lo que nos indica que tal vez se han identificado relaciones directas con algunos aspectos de las metas ya que la asignatura en sí no tiene una alineación directa con tantos ODS. Esta docente participó en el proyecto anteriormente mencionado trabajando con el ODS 3, por lo que entendemos que presenta una buena recepción y conocimiento de dicho objetivo. Se ve buena predisposición hacia los ODS y su aprendizaje, pero tal vez necesita un conocimiento

más profundo de ellos para establecer una identificación de su presencia de forma más precisa. La conexión de esta asignatura con el ODS 4 EDUCACIÓN DE CALIDAD es la más clara, junto a las dos siguientes.

5.2.4. Educación Artística en contextos de Salud y Bienestar

TABLA 7. *Relación de datos de la asignatura Educación Artística en contextos de Salud y Bienestar*

Educación Artística en contextos de Salud y Bienestar				
Análisis	Total	ALINEACIONES	AFINIDADES	DESCONEXIONES
Valoración docente	17 ODS	4 alineaciones ODS 3, 4, 5 y 9	4 afinidades ODS 8, 10, 11 y 16	9 desconexiones ODS 1, 2, 6, 7, 12, 13, 14, 15 y 17
Competencias	20 (7+7+6) competencias	3 ODS 3 y 5	4 ODS 3, 8, 9 10 y 16	13 ODS 1, 2, 4, 6, 7, 11, 12, 13, 14, 15 y 17

Fuente: elaboración propia

Esta asignatura (Tabla 7) es la que tienen una relación más clara con los ODS, puesto que aparecen directamente en todos los apartados de la mista el ODS 3 SALUD Y BIENESTAR con regularidad. El docente hace un análisis bastante equilibrado de la presencia de los ODS que coincide con la percepción de la asignatura por parte de la coordinación. En este sentido podemos identificar una buena sensibilización hacia los ODS.

5.2.5. Educación Artística en Museos e Instituciones Culturales

TABLA 8. *Relación de datos de la asignatura Educación Artística en Museos e Instituciones Culturales*

Educación Artística en Museos e Instituciones Culturales				
Análisis	Total	ALINEACIONES	AFINIDADES	DESCONEXIONES
Valoración docente	17 ODS	2 alineaciones ODS 4 y 8	6 afinidades ODS 3, 5, 11, 12, 13 y 16	9 desconexiones ODS 1, 2, 6, 7, 9, 13, 14, 15 y 17
Competencias	19 (7+7+5) competencias	2 ODS 3 y 5	3 ODS 3, 8, 9 10 y 16	14 ODS 1, 2, 4, 6, 7, 11, 12, 13, 14, 15 y 17

Fuente: elaboración propia

El análisis de esta asignatura (Tabla 8) se corresponde con la identificación de la coordinación hacia la presencia de los ODS. En este caso, la información complementaria para valorar la sensibilización y conocimiento de esta docente se debe a que fue la IP del proyecto citado, por lo que participó en la investigación de cada uno de ellos y de los artistas relacionados con ellos. Identificamos una gran sensibilidad y conocimiento en torno a los ODS.

5.2.6. Investigación en Educación Artística

TABLA 9. *Relación de datos de la asignatura Investigación en Educación Artística*

Investigación en Educación Artística				
Análisis	Total	ALINEACIONES	AFINIDADES	DESCONEXIONES
Valoración docente	17 ODS	5 alineaciones ODS 4, 5, 8, 10 y 16	10 afinidades ODS 1, 2, 3, 9, 11, 12, 13, 14, 15 y 17	2 desconexiones ODS 6 y 7
Competencias	18 (7+7+4) competencias	2 ODS 3 y 5	3 ODS 3, 8, 9 10 y 16	13 ODS 1, 2, 4, 6, 7, 11, 12, 13, 14, 15 y 17

Fuente: elaboración propia

En este caso (Tabla 9) la relación de la docente con otros proyectos de arte ecosocial (proyecto de la docente de Teorías del Arte) hace que podamos identificar una sensibilización hacia gran parte de los ODS, en especial hacia los que tienen relación con la sostenibilidad y atención a las desigualdades. A pesar de una generosa identificación de alineaciones que podría haberse afinado más, podemos aproximar un buen conocimiento de los ODS.

5.2.7. Estrategias del Arte

TABLA 10. *Relación de datos de la asignatura Estrategias del Arte*

Estrategias del Arte				
Análisis	Total	ALINEACIONES	AFINIDADES	DESCONEXIONES
Valoración docente	17 ODS	4 alineaciones ODS 5, 11, 13 y 15	10 afinidades ODS 1, 2, 3, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16	3 desconexiones ODS 7, 9 y 17
Competencias	17 (7+7+3) competencias	2 ODS 3 y 5	3 ODS 3, 8, 9 10 y 16	12 ODS 1, 2, 4, 6, 7, 11, 12, 13, 14, 15 y 17

La docente de esta asignatura (Tabla 10) realiza un análisis coherente respecto a las alineaciones y afinidades. Podemos identificar un conocimiento y sensibilización especialmente gracias a sus observaciones al cuestionario.

> Los puntos del cuestionario que se han respondido con la opción de "tiene alguna relación" se han puesto de este modo dado que son temáticas que se tratan en las clases a partir del trabajo de distintos/as artistas o colectivos artísticos implicados en esas cuestiones, a través de sus obras o de su activismo. Dado que en la asignatura se tratan problemáticas contemporáneas y su respuesta desde las estrategias artísticas actuales, una gran parte de los ODS aparecen, en mayor o menor medida, a través del trabajo de los/as artistas. Los temas tratados literalmente se han marcado como tales, al ser temáticas que se tratan directamente en el temario de la asignatura (feminismos y políticas desde el cuerpo, crisis climática y pensamiento posthumanista, etc.). (Docente de Estrategias del Arte)

6. CONCLUSIONES

Como punto de partida para estas reflexiones finales, recordamos que los estudiantes del máster se forman como profesionales de la educación artística y la creación plástica con la intención de desempeñar su trabajo en contextos sociales, culturales y de salud, utilizando el arte como vehículo de transformación social y de mejora de la salud y el bienestar.

Volviendo sobre los objetivos de este estudio podemos concluir que los resultados de los cuestionarios, relacionados con los datos obtenidos en las fases anteriores y el conocimiento propio de la coordinación del máster, no son del todo concluyentes respecto al nivel concreto de conocimiento y sensibilización respecto a los ODS. Sí podemos aproximar una buena relación en general, con algunos aspectos a los que prestar atención sobre los que establecer acciones de mejora.

En cuanto a la sensibilización sobre el papel del arte y la educación artística respecto de los ODS hemos demostrado que el MEDART cumple significativamente con esta característica. La mayor parte de nuestros docentes forman a nuestros estudiantes como agentes de cambio utilizando el arte como instrumento de cambio social desde la propia práctica artística y profesional. Asimismo, gran parte del profesorado

son agentes de transformación social a través del arte y la educación artística. Esta es una relación innegable con gran parte de los ODS, pero todavía nos queda camino para una correcta implicación global del profesorado y agentes implicados en el desarrollo de la titulación con la Agenda 2030.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación fue financiada por la Agencia Estatal de Investigación [PID2020-112964RB-I00 / AEI / 10.13039/501100011033]; el Instituto de Desarrollo Profesional-ICE de la Universidad de Barcelona [REDICE24-3666]; el Vicerrectorado de Política Docente y el Programa de Investigación, Innovación y Mejora de la Docencia y el Aprendizaje de la Universidad de Barcelona [GIDC-ODAS].

8. REFERENCIAS

Martínez Ruiz, M. A., Sauleda Martínez, L. & Urrea Solano, M. (2020). ¿Son los Objetivos de Desarrollo Sostenible una responsabilidad social en los estudios de educación superior? En G. Merma Molina. (Coord.). *Experiencias de integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el diseño curricular universitario* (pp. 12-23). Graó.

MEDART (s.f.). *Máster Universitario en Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales*. https://www.ucm.es/med-art/

Menéndez-Varela, J.L. & Gregory-Giralt, E. (2021). *Primera reunión científica del proyecto. La contribución del arte a los Objetivos de Desarrollo Sostenible en las titulaciones universitarias. Recursos e instrumentos para su implantación* [Material inédito]. ODAS.

Menéndez-Varela, J.L. (2022, septiembre 5-6). *Propuesta de un sistema de categorías para el análisis cualitativo de los mapas de competencias de las titulaciones universitarias* [Presentación Ponencia]. V Simposio Nacional de Investigación e Innovación en Didáctica de las Artes, Barcelona.

Mesas Escobar, E. C., López Martínez, M. D., & Santos Sánchez-Guzmán, E. (2023). Encuentros artísticos participativos para la construcción de relaciones inclusivas en espacios universitarios. *Pulso. Revista De educación, (46)*, 37-58. https://doi.org/10.58265/pulso.5413

Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. *Boletín Oficial del Estado, 233,* de 29 de septiembre de 2021. https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822/con

Sumozas García-Pardo, R. & Galindo Miguel, B. (2019). Gestión cultural y educación artística como imagen visible del desarrollo sostenible. En *IV Congreso Internacional de investigación en artes visuales: ANIAV 2019 Imagen [N] visible* (pp. 690-697). Editorial Universitat Politècnica de València. http://hdl.handle.net/10251/128538

UNESCO. (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística*. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI Lisboa, 6-9 de marzo de 2006. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200_spa

Yáñez-Martínez, B & Lekue, P. (2023, octubre 18-20). *Análisis de competencias: el caso del máster en Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales* [Presentación Conferencia]. 11th International Congress of Educational Sciences and Development.

Yáñez-Martínez, B. (2024). Alineación de los ODS: de las guías docentes a la realidad del aula en el contexto universitario de Artes. *Observar. Revista Electrónica De Didáctica De Las Artes,* (18), 47–70. https://doi.org/10.1344/observar.2024.18.3

MUJERES EN LA ANIMACIÓN: DESAFÍOS Y LOGROS EN LA INDUSTRIA DEL DIBUJO

CARMEN PÉREZ GONZÁLEZ
Universidad Complutense de Madrid

LUIS MAYO VEGA
Universidad Complutense de Madrid

JAVIER ALBAR MANSOA
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La industria del dibujo animado ha enfrentado históricamente barreras de género que restringían el acceso de las mujeres a roles creativos. Como investigadores comprometidos con la promoción de la igualdad de género en la animación, se detectó una preocupante exclusión durante un proceso de evaluación de tercer ciclo en el que se evidenció una falta de representación femenina en el estudio. Este hallazgo llevó a reflexionar sobre la importancia de incluir la diversidad de perspectivas y experiencias en este campo. Aunque se evidencia un cambio en la postura de los estudios de animación, las mujeres en este sector aún se enfrentan a desafíos persistentes en su búsqueda de igualdad. Escuchar las voces de directoras y animadoras es crucial para comprender mejor estos desafíos y oportunidades en la industria. El protocolo de entrevista diseñado se centra en cuestiones de género y animación, ampliando el alcance del estudio y permitiendo una visión comparativa. Las directoras comparten sus visiones sobre la enseñanza de la animación, destacan aspectos clave para la formación, revelan motivaciones y estrategias para inspirar a los estudiantes, analizan cambios tecnológicos y creativos, discuten su impacto en las nuevas generaciones y exploran el estado actual del sector y su futuro.

En el presente estudio sobre la desigualdad de género en la industria de la animación. La hipótesis plantea que la representación equitativa de género en la animación contribuye a la diversidad de estilos y narrativas en la industria, promoviendo un entorno más inclusivo y enriquecedor para todos los involucrados.

2. OBJETIVOS

- Se busca explorar las experiencias y perspectivas de animadoras y directoras, con el objetivo general de abordar la carencia de voces femeninas en investigaciones académicas y profesionales dentro del sector.
- Los objetivos específicos incluyen identificar desafíos, analizar avances en igualdad de género, recopilar recomendaciones, reflexionar sobre la importancia de la inclusión femenina y proponer acciones para fomentar la equidad laboral.

3. METODOLOGÍA

La estrategia utilizada en este estudio se apoya en un enfoque cualitativo, con el propósito de profundizar en las vivencias y puntos de vista de animadoras y directoras que también desempeñan roles educativos en el ámbito de la animación. Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas para que las encuestadas compartieran sus vivencias, desafíos y logros en la industria de la animación. Además, se implementó un formulario en Google para facilitar la recopilación de respuestas. Después, se realizó un análisis de los datos obtenidos para identificar tendencias, patrones y aspectos clave que enriquecieran la comprensión de la presencia y el impacto de las mujeres en este sector. Se estableció contacto con directoras tanto internacionales como nacionales, enfocándose especialmente en estas últimas pertenecientes a la Asociación Mujeres en la Industria de la Animación (MIA), la cual cuenta con más de ciento treinta miembros.

4. RESULTADOS

Los resultados subrayan la importancia de promover la equidad de género en la animación, evidenciando una baja presencia femenina en roles de dirección y guion, reflejando desigualdades significativas. Las directoras entrevistadas resaltaron la necesidad de incluir voces femeninas para enriquecer la comprensión del impacto de las mujeres en este campo. Se observa una mayor apertura a la diversidad de estilos y narrativas, así como un compromiso con la inclusión social y la reflexión sobre temas contemporáneos. Estos hallazgos respaldan la hipótesis de que la representación equitativa de género en la animación promueve un entorno más inclusivo. Los siguientes capítulos profundizarán en las trayectorias de figuras destacadas y analizarán los resultados del cuestionario distribuido entre las directoras.

4.1 DESTACADAS CARRERAS EN LA ANIMACIÓN: JOANNA QUINN A NIVEL INTERNACIONAL, BÁRBARA R. GRAGIRENA Y MARÍA TRENOR EN EL ÁMBITO NACIONAL

Joanna Quinn, formada en el Goldsmiths College de Londres y en Middlesex University es una de las animadoras y directoras más destacadas de Gran Bretaña y a nivel internacional. Desde la fundación de su estudio independiente, Beryl Productions, en 1985, Joanna ha acumulado más de 90 premios, incluyendo cuatro BAFTAs, tres Emmys y tres nominaciones al Oscar, tres Annecy, dos Sitges, Ottawa y dos Seminci. Ha creado una serie de proyectos influyentes que abordan temas sociales y de género. Su ópera prima, "Girls Night Out" (1987), protagonizada por una heroína de clase trabajadora Beryl, ganó tres premios en Annecy y marcó el comienzo de una serie de películas personales centradas en este personaje: Body Beautiful, Dreams and Desires: Family Ties y la nueva aventura de Beryl, Affairs of the Art. Estas películas exploran la política de género y la opresión, mientras celebran la sexualidad femenina desinhibida. El estilo dinámico y fluido de Joanna da vida a sus animaciones, incluida la galardonada "Britannia", con el BAFTA y el Emmy, que critica el imperialismo británico. Además de su éxito en el cine, Joanna es docente y miembro honorario del Royal College of Art de Londres y la Universidad de Gales, y Doctor

Honorario en la Universidad de Middlesex, Londres y la Universidad de Wolverhampton.

Bárbara R. Gragirena, es socia de MIA, dedicada tanto a la docencia como a la dirección de arte en largometrajes animados, cuenta con una base académica sólida. Graduada en Creación y Diseño por la Universidad Politécnica de Valencia, amplió su educación con un Máster en Barreira en Preproducción para series de TV y es especialista en Color Keys y Dirección de Arte. En el período de 2018 a 2021, desempeñó el cargo de Directora de Arte y Color Script para la película " D'Artacán y los tres mosqueperros" de Apolo Films. En los años 2018 y 2019, fundó y dirigió The Magpie's Nest, una empresa de preproducción que recibió el premio a Mejor Proyecto no Tecnológico de CEIN en 2018. Más recientemente, desempeñó el puesto de Color Key para la serie LEGO Dreamzzz y actualmente es Directora de Arte en la película en proceso "La luz de Aisha" de Mago Production. Además de su contribución al cine animado, ha colaborado como ilustradora en proyectos culturales para la Cátedra del Archivo del Patrimonio Inmaterial desde 2014 y participó en el cortometraje "Time (L)overs".

María Trenor, integrante MIA, profesora en la Escuela de Diseño de Valencia en la especialidad de Medios Audiovisuales y directora de cine de animación. Después de completar sus estudios en Bellas Artes en la Universidad Politécnica de Valencia, inició su trayectoria laboral como diseñadora gráfica en una productora valenciana, contribuyendo a proyectos publicitarios. Posteriormente se aventuró como profesional independiente en la serie de animación infantil "Danny and Daddy". Su incursión en el mundo del cine animado comenzó con su primer cortometraje "Con qué la lavaré" en 2003, el cual recibió reconocimiento tanto nacional como internacional, incluyendo el premio Oso Teddy en la Berlinale y la participación en festivales como Sundance. En 2004, obtuvo una plaza como docente de Medios Audiovisuales en la Escuela de Arte y Diseño de Valencia que simultaneaba con su carrera en la dirección de cine animado. Su trabajo ha sido reconocido con la nominación a los Premios Goya en 2009 por su segundo cortometraje "Exlibris". En 2018, debutó con el corto documental de animación "Dónde estabas tú", que cosechó premios internacionales y recibió el

reconocimiento del premio al mejor proyecto contra la violencia de género del Ayuntamiento de Valencia. En la actualidad, se encuentra inmersa en la producción de su primer largometraje animado "Rock Bottom", un proyecto iniciado en 2022.

4.2. EL PAPEL FUNDAMENTAL DE VISIBILIZAR Y VALORAR EL TRABAJO DE LAS MUJERES EN LA ANIMACIÓN

En un contexto donde la igualdad de género y la diversidad son valores fundamentales en la sociedad y en los ámbitos educativos y artísticos, resulta crucial reconocer la importancia de destacar y apreciar el trabajo realizado por las mujeres en áreas creativas como la animación. Esta necesidad de promover la inclusión y la diversidad se hace especialmente evidente en el campo del dibujo animado, donde la participación y el reconocimiento de las mujeres han sido históricamente minimizados. La exclusión de figuras femeninas en investigaciones y estudios académicos revela un sesgo que limita la comprensión completa de las experiencias y perspectivas en este ámbito. Por lo tanto, es imperativo abordar esta carencia identificada y brindar voz a las directoras de animación que también ejercen como docentes, lo que permitirá una representación equitativa y enriquecedora en la investigación y la educación. A través de un enfoque cualitativo y la exploración profunda de las experiencias de estas mujeres, se busca enriquecer no solo el debate académico y profesional, sino también fomentar un entorno más equitativo y diverso para todos los involucrados en la animación. A partir de aquí, se desarrollarán las preguntas planteadas y las respuestas obtenidas de las directoras de animación que participaron en el estudio, ofreciendo una visión detallada sobre la enseñanza del arte de la animación, las experiencias de aprendizaje, las motivaciones detrás de su dedicación a este campo, así como sus opiniones sobre la evolución de la industria y las perspectivas futuras. Estas respuestas proporcionan una valiosa perspectiva sobre la importancia de destacar y apreciar el trabajo de las mujeres en la animación.

En respuesta a la pregunta de cómo se debería enseñar el arte de la animación. **Joanna Quinn** ofreció su perspectiva sobre cómo debería

impartirse la enseñanza del arte de la animación. En su opinión, destacó que debería abordarse de diversas maneras: a través de un enfoque que no se limite únicamente a la animación, sino que incorpore referentes de distintos campos; con una base cultural amplia que permita una comprensión más profunda del contexto en el que se desarrolla el arte de la animación; integrando disciplinas artísticas adicionales para enriquecer la creatividad y el conocimiento técnico; y adoptando una perspectiva multidisciplinaria que permita abordar la animación desde diferentes ángulos y enfoques. **Bárbara R. Gragirena** comenta que sería importante incorporar un año o medio año de contenido general que abarque temas como producción, historia de la animación (incluyendo diversas realidades de otros países y las dificultades experimentadas por mujeres, personas racializadas o negras, LGTBI y neurodivergentes), pipeline, y habilidades comunicativas y de trabajo en equipo. Posteriormente, se podrían ofrecer dos años especializados en áreas específicas. Estas áreas podrían incluir guión, storyboard, y desarrollo visual para animación 2D y 3D, modelado y escultura 3D, rigging para animación 2D y 3D, shading, iluminación, composición, y edición. Estos dos años estarían diseñados para que los alumnos adquieran habilidades especializadas y estén preparados para ingresar al mercado laboral, permitiéndoles cambiar de especialización o agregar nuevas áreas a su carrera si así lo desean. Además, se podría contemplar un año opcional centrado en el emprendimiento, dirigido a aquellos estudiantes interesados en desarrollar sus propios proyectos, establecer su marca personal a través de las redes sociales, crear su propia empresa, o explorar perfiles orientados a la coproducción. Cuando se le pregunta a **María Trenor** cómo debería enseñarse el arte de la animación, su enfoque radica en la necesidad de establecer una sólida base cultural que abarque diversos ámbitos, como la animación, el cine, la música, las artes plásticas, la historia, la moda y la literatura. Para ella, la clave reside en no limitarse únicamente a los referentes dentro del campo de la animación. María señala que ha observado trabajos de animación con una técnica impecable, pero que carecen de contenido sustancial, lo que subraya la importancia de integrar una variedad de influencias y conocimientos en la enseñanza de esta disciplina.

Para la pregunta sobre cómo fue tu proceso de aprendizaje en animación **Joanna Quinn** compartió su experiencia, destacando que fue un proceso que combinó tanto estudios formales como práctica en el entorno laboral. Enfatizó la importancia de haber complementado su formación académica con la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos en el ámbito laboral, lo que le permitió desarrollar habilidades técnicas y creativas de manera más completa y sólida. **Bárbara R. Gragirena** menciona que se ha apoyado en estudios formales, incluyendo titulaciones oficiales, así como en una amplia gama de cursos y mentorías en línea de forma extraoficial. Por otro lado, **María Trenor** señaló que su proceso fue completamente autodidacta, con formación proporcionada por la empresa privada.

Al abordar la pregunta sobre cuáles fueron tus principales motivaciones en el aprendizaje de la animación. Joanna Quinn expone dos aspectos fundamentales. En primer lugar, mencionó su deseo de explorar nuevas formas de expresión a través del arte de la animación, buscando en este medio una vía para transmitir ideas, emociones y narrativas de manera innovadora y creativa. Además, destacó su motivación por contribuir a la transformación social, reconociendo el poder de la animación para abordar temas relevantes y promover cambios positivos en la sociedad mediante la sensibilización, la reflexión y la inspiración del público. **Bárbara R. Gragirena** expresó que en cada fase de su vida estas motivaciones han variado ligeramente. En el presente, su objetivo es disfrutar de su trabajo y mantener un entorno laboral saludable, dado su rol actual como directora de arte y su interés en orientar su carrera hacia la dirección para llevar a cabo sus propios proyectos. En este sentido, se enfoca en aprender de todos los departamentos, comprendiendo tanto sus dificultades como su terminología y limitaciones técnicas, con el fin de proporcionar mejores instrucciones. En etapas anteriores de su trayectoria profesional, se concentró más en un enfoque técnico y creativo, aprendiendo a transmitir ideas desde la dirección al guion y cómo comunicarlas al equipo mediante técnicas como pintura, composición, diseño de personajes, props y sets. **María Trenor** indica que las motivaciones en su caso son crear sensaciones, transmitir y comunicar conceptos interesantes.

Para responder a la pregunta de cómo motivar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje o cómo motivan ellas a sus estudiantes. **Joanna Quinn** compartió su perspectiva sobre cómo motivar a los estudiantes en el campo de la animación, resaltando varios enfoques clave. En primer lugar, señaló la importancia de plantear desafíos creativos que estimulen la imaginación y el ingenio de los estudiantes. Además, destacó la relevancia de colaborar con entidades reales para proporcionar a los estudiantes experiencias prácticas en el mundo laboral. Asimismo, enfatizó la necesidad de fomentar la experimentación, alentando a los estudiantes a explorar diferentes técnicas y estilos artísticos. Por último, subrayó la importancia de promover la reflexión crítica, instando a los estudiantes a cuestionar y analizar de manera profunda su trabajo y el de otros. **Bárbara R. Gragirena** destacó que su enfoque se centra en fomentar la confianza en sí mismos y en analizar su propio proceso creativo. Reconoce que todos aprenden de todos y que no se considera una "maestra que lo sabe todo", ya que también está en constante aprendizaje. En sus clases y masterclasses, se enfoca en el proceso individual de aprendizaje, adaptándose a las necesidades y ritmos de cada estudiante. Considera importante tener en cuenta el contexto personal de los alumnos, como la neurodiversidad, la depresión y la ansiedad, ajustando el nivel de exigencia y promoviendo el disfrute del proceso de aprendizaje. Bárbara se esfuerza por adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes, ofreciendo apoyo adicional cuando es necesario y estableciendo criterios de evaluación claros desde el principio.

Además, organiza salidas a museos, exposiciones y eventos de animación para enriquecer la experiencia educativa de los estudiantes. **María Trenor** señaló que colaboran con entidades reales como Amnistía Internacional. Realizan trabajos para estas entidades sobre temas tan interesantes y necesarios como los derechos humanos, abordando cuestiones como la libertad de expresión, la violencia de género y el derecho a la educación de los niños. Esta colaboración motiva mucho a los estudiantes.

Respecto a la interrogante de cómo ha cambiado la industria de la animación desde sus inicios **Joanna Quinn** observó cambios significativos en la industria de la animación, destacando dos transformaciones clave.

En primer lugar, señaló los avances tecnológicos notables que han revolucionado la forma en que se crea y se presenta la animación, permitiendo la utilización de herramientas y técnicas cada vez más sofisticadas y realistas. Además, destacó el surgimiento de una mayor diversidad de propuestas en la industria, reflejando una amplia gama de estilos, géneros y narrativas que abordan una variedad de temas y públicos. Estos cambios han contribuido a enriquecer la industria de la animación y a ampliar su alcance y su impacto en la sociedad. **Bárbara R. Gragirena** menciona un aumento en la cantidad de producciones en España, especialmente en regiones más allá de Madrid y Barcelona, como Canarias, Extremadura, Navarra y el País Vasco. Se percibe que más personas de su edad están accediendo a oportunidades laborales internacionales, posiblemente facilitado por el alcance de las redes sociales que les permite acceder a una variedad de puestos. Además, se destaca el incremento en la cantidad de ferias, encuentros y eventos especializados, proporcionando más oportunidades para interconectar y colaborar dentro de la industria. **María Trenor** subraya que la tecnología ha acelerado y facilitado (y, como consecuencia, abaratado) los procesos.

Al abordar la pregunta sobre cómo percibes la discriminación de género en la industria de la animación Desde su perspectiva, **Joanna Quinn** observa que, si bien se han producido avances notables en la lucha contra la discriminación de género en la industria de la animación, aún persisten desafíos importantes. A pesar de los esfuerzos realizados para promover la igualdad de género y crear conciencia sobre esta cuestión, todavía existen obstáculos y prejuicios de género que afectan a las mujeres en este campo. Es necesario seguir trabajando para superar estas barreras y garantizar un ambiente laboral más inclusivo y equitativo para todos los profesionales de la animación. Respuesta que comparten el resto de las directoras.

Los testimonios de Joanna Quinn, Bárbara R. Gragirena y María Trenor han puesto de manifiesto las dificultades que las mujeres enfrentan en el ámbito de la animación, tanto en términos de visibilidad como de acceso a oportunidades. A través de sus experiencias, han señalado cómo los estereotipos de género, la precariedad laboral y la falta de

referentes femeninos han influido en la construcción de sus trayectorias profesionales.

Si bien en los últimos años se han producido avances significativos, persisten barreras estructurales que limitan la equidad en la industria. Estas barreras no solo afectan la inserción profesional de las mujeres, sino que también inciden en la diversidad de relatos y perspectivas en el medio audiovisual. A partir de estos testimonios, la siguiente discusión analizará cómo estos desafíos se inscriben en un contexto más amplio de desigualdad de género en la industria creativa, estableciendo conexiones con estudios previos y proponiendo posibles líneas de acción para el futuro.

5. DISCUSIÓN

El estudio sobre la desigualdad de género en la industria de la animación ha proporcionado una visión de las experiencias y perspectivas de las animadoras y directoras, destacando desafíos y logros en este campo creativo. Los resultados corroboran la hipótesis inicial de que la representación equitativa de género en la animación contribuye a la diversidad de estilos y narrativas, promoviendo un entorno más inclusivo. Se observa una baja presencia de mujeres en cargos de dirección y guion, reflejando desigualdades significativas. Esto resalta la importancia de promover la equidad de género e implementar medidas para garantizar oportunidades equitativas. Las directoras entrevistadas subrayan la necesidad de incluir voces femeninas para enriquecer la comprensión del impacto de las mujeres en este campo. Además, se aprecia una mayor apertura a la diversidad de estilos y narrativas, junto con un compromiso con la inclusión social y la reflexión sobre temas contemporáneos. Las carreras de Joanna Quinn, Bárbara R. Gragirena y María Trenor ejemplifican el impacto de las mujeres en la animación a nivel nacional e internacional. Estas directoras no solo han recibido reconocimiento por su trabajo creativo, sino que también han promovido la igualdad de género y la diversidad. Se identifican estrategias clave como programas de formación y mentoría, políticas de contratación inclusivas y redes de apoyo entre profesionales del sector.

6. CONCLUSIONES

Las directoras y profesionales de la animación entrevistadas destacan la importancia de visibilizar y reconocer el trabajo de las mujeres en la industria, cuyo impacto ha sido históricamente minimizado. La desigualdad de género sigue siendo un desafío en el acceso a roles de liderazgo, como la dirección y el guion, lo que limita la diversidad de narrativas y enfoques dentro del sector. En este sentido, la formación en animación debe adoptar un enfoque multidisciplinario que no solo abarque el dominio técnico, sino que también integre conocimientos culturales y conexiones con otras disciplinas artísticas, permitiendo a las nuevas generaciones desarrollar una visión crítica y expandir sus posibilidades creativas.

El avance tecnológico y la diversificación geográfica de la industria han facilitado nuevas oportunidades, pero aún persisten barreras estructurales que requieren estrategias específicas para la equidad de género. Entre ellas, las entrevistadas subrayan la necesidad de mentorías, redes de apoyo profesional, políticas de contratación inclusivas y una formación que contemple las dificultades históricas que han enfrentado las mujeres en la animación. Además, se resalta el potencial de la animación como herramienta de transformación social, no solo como medio artístico, sino también como espacio para generar conciencia sobre cuestiones de género y otras problemáticas sociales. Así, la presencia y el reconocimiento de las mujeres en la animación no solo favorecen una industria más equitativa, sino que también enriquecen las narrativas y las posibilidades expresivas del medio.

7. AGRADECIMIENTOS

Se desea expresar un sincero agradecimiento a las directoras que generosamente compartieron sus experiencias en las entrevistas.

8. REFERENCIAS

Álvarez, S., Cuenca, N., García, M. S., Junguitu, M., y Vicario, B. (2021). Informe MIA 2021. Mujeres en la industria de la animación. Madrid: Universidad Europea. Recuperado de https://animacionesmia.com/wpcontent/uploads/2021/09/INFORME_MIA_2021.pdf

Álvarez, S., Vicario, B., Cuenca, N., Junguitu, M., García, S., y Cuenca, S. (2020). Informe MIA 2020. Mujeres en la industria de la animación. Madrid: Universidad Europea. Recuperado de https://animacionesmia.com/event/informe-mia-2020-mujeres-en-la-industria-de-la-animacion/

SECCIÓN II.

EDUCACIÓN, ARTES Y TERRITORIO. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y CULTURALES EN TRANSFORMACIÓN

REVISIÓN DE LAS ARTES PLÁSTICAS MEDIANTE EL USO DE LA FABRICACIÓN DIGITAL

CLAUDIA PEINADO CRUZ
Universidad Francisco de Vitoria

FABRICIO SANTOS ARIAS
Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN: UN NUEVO PARADIGMA CREATIVO

En la búsqueda constante por innovar y redefinir los límites de la creación artística, surge el proyecto de innovación docente Hibridación entre Artes Plásticas y Fabricación Digital. Esta iniciativa pionera explora de manera profunda cómo la digitalización y las tecnologías de fabricación aditiva pueden enriquecer y transformar los procesos creativos tradicionales, todo ello con un enfoque firme en la sostenibilidad.

El proyecto origina una fructífera colaboración interdisciplinar entre los Talleres de Bellas Artes y Diseño y el Laboratorio de Fabricación Digital (FAB LAB) ambos en la Universidad Francisco de Vitoria (UFV). Esta sinergia entre el arte y la tecnología busca crear un entorno de aprendizaje innovador donde los estudiantes puedan experimentar y desarrollar nuevas habilidades, fusionando lo mejor de ambas áreas de conocimiento.

La razón de este proyecto reside en la investigación de materiales sostenibles. Los docentes involucrados en este proyecto están explorando alternativas a los materiales tradicionales, como la escayola, que generan grandes cantidades de residuos. En su lugar, se están utilizando láminas de tereftalato de polietileno (PET) termoformadas, un material comúnmente utilizado en botellas de plástico. Estas láminas se termoforman a partir de positivos obtenidos mediante impresión 3D, lo que permite crear moldes precisos y personalizados con un mínimo impacto

ambiental. Además, este plástico es fácilmente reciclable y permite una alta cantidad de ciclos de reciclado.

El proyecto de innovación docente tiene dos etapas a desarrollar en dos cursos académicos: innovación y consolidación. Durante el primer año (curso 2023-24) el proyecto se centra en la investigación, diseño de contenidos y creación de prototipos entre los docentes encargados del proyecto, para poder implementar los resultados obtenidos en la asignatura de Volumen del Grado en Bellas Artes y Diseño y evaluar los resultados para la posterior difusión de los hallazgos durante el segundo año (curso 2024-25).

1.1. Relevancia del proyecto

Este proyecto representa un avance significativo en la intersección del arte y la tecnología, promoviendo un futuro más sostenible y creativo.

Al combinar técnicas artísticas tradicionales con innovadoras herramientas digitales, se abren nuevas posibilidades expresivas y se fomenta un pensamiento crítico y creativo en los estudiantes.

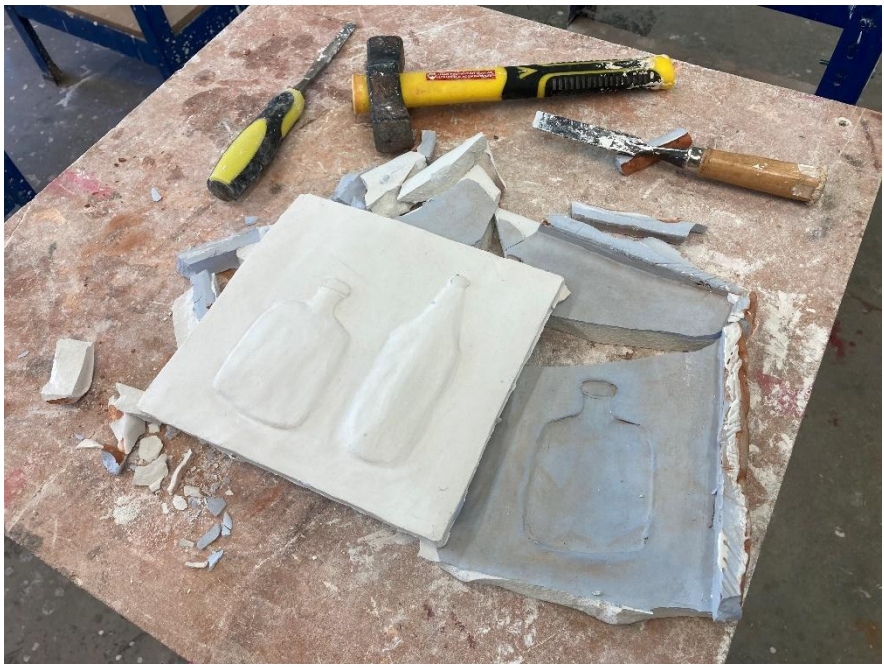
Además de reducir el impacto ambiental mediante el uso de materiales reciclados, este proyecto genera un diálogo sobre temas relevantes como la sostenibilidad y el papel de la tecnología en la sociedad, contribuyendo así a un cambio positivo y duradero en el ámbito de la economía circular.

La incorporación de la impresión 3D al currículo de escultura representa un salto cualitativo en la propuesta educativa. Al poner a disposición de los estudiantes esta tecnología de vanguardia no solo se les proporciona una herramienta con gran potencial para materializar sus ideas, sino que también se abre las puertas a un mundo de posibilidades creativas ilimitadas.

Con esta nueva metodología aprenderán a diseñar modelos 3D, a seleccionar los materiales adecuados y a configurar los parámetros de impresión para obtener los mejores resultados, experimentando con nuevas formas de expresión artística, combinando técnicas tradicionales con herramientas digitales, enfrentarán desafíos y aprenderán a

encontrar soluciones creativas a través del diseño y la fabricación de objetos, colaborando con otros estudiantes y docentes para desarrollar proyectos complejos y multidisciplinares.

FIGURA 1. *Desmoldado de la copia mediante el método tradicional de molde perdido de escayola*



Fuente: Fabricio Santos Arias, 2023.

1.2. Antecedentes y estado de la cuestión

Dentro de la UFV se han desarrollado experiencias de innovación docente donde se han introducido técnicas de vanguardia en diseño y fabricación digital para la mejora del aprendizaje en diversos ámbitos transversales como la arquitectura, la medicina, la biotecnología o el arte. Entre estos proyectos de innovación docente en desarrollo cabría destacar los siguientes proyectos: Fabricando nuestro propio laboratorio de Fisicoquímica, Construcción Experimental de un Módulo para Emergencias, Fabricación de Modelos Anatómicos Personalizados para su Aplicación Docente, Construcción y experimentación de un Velo Albertiano

mediante tecnologías 3D, Técnicas Culinarias & Impresión y Maquetación 3D o Hibridación de Artes Plásticas y Fabricación Digital.

Varios de estos proyectos promueven la producción de herramientas y prototipos útiles para la enseñanza-aprendizaje desarrollados mediante fabricación 3D. Y es este mismo planteamiento es el que se determina para desarrollar el presente proyecto.

Para comprender y respaldar la importancia de este proyecto, es fundamental destacar los avances más recientes en la fusión del arte y la tecnología desarrollados en algunos proyectos concretos que se resumen a continuación.

El programa iAtelier[91] es una de las iniciativas desarrolladas por el proyecto europeo Crafting Europe, que tiene como objetivo desarrollar capacidades dentro del sector artesanal a través del fomento de formas de creación innovadoras que integren nuevas tecnologías y procesos de fabricación tradicional. El proyecto iAtelier ha sido financiado por el programa Europa Creativa de la Unión Europea, en él que participan nueve socios: Design and Crafts Council (Irlanda), y Georgian Arts and Cultural Center (Georgia), Handicraft Chamber Ukraine (Ucrania), Crafts Council Nederland (Países Bajos), Fundesarte-EOI (España), Centro de Formaçao Profissional para o Artesanato e Patrimonio (Cearte, Portugal), Limerick Institute of Technology (Irlanda), Crafts Council (Reino Unido), y el Centro per l'Artigianato Artistico e Tradizionale della Toscana (Artex, Italia). En el caso español fue la plataforma Fábrica de Fabricantes en colaboración con ExArchitects quien lideró la propuesta formativa combinando las destrezas artesanales y digitales de los participantes que concluyeron presentando y exponiendo sus trabajos en el seminario internacional celebrado en el museo de arte contemporáneo Van Abbemuseum de Eindhoven (Holanda) organizado por el Consejo de la Artesanía de los Países Bajos (CCNL), en el marco del programa de actividades de la Semana del Diseño de Holanda 2022.

[91] https://www.craftingeurope.com/news/iatelier-residencies-in-spain-successfully-finished/

Atelier La Juntana [92] es un estudio formado por un grupo de arquitectos y artistas que desarrollan modelos arquitectónicos en un marco internacional. Su amplia experiencia en colaboración con estudios de diseño e instituciones ha dado como resultado una producción precisa y rigurosa pero siempre creativa. Desde hace años ofrecen un taller internacional de verano con residencia en Cantabria titulado "Model Making in the Digital Age: From Craftsmanship to Automated Production" en el que enseñan a utilizar técnicas tradicionales combinándolas con técnicas digitales de vanguardia rodeados de un entorno natural que fomenta la creatividad.

Factum Arte [93] está formado por un equipo de artistas, técnicos y conservadores dedicados a la mediación digital. El enfoque principal está en la producción de obras para artistas contemporáneos y la aplicación de nuevas tecnologías para la creación de facsímiles objetivamente precisos que son parte de un enfoque coherente para comprender y leer la importancia de la evidencia material. El énfasis está en la comunicación interdisciplinaria, la innovación y el intercambio de información e ideas. El objetivo de Factum Arte es demostrar lo que puede suceder cuando la tecnología es desarrollada y aplicada por pensadores creativos y donde ya no existe la línea entre lo digital y lo físico.

TechnArte [94] es una conferencia internacional que explora las infinitas posibilidades que ofrece la fusión entre Arte y Tecnología. Crean experiencias innovadoras, transformando la tecnología en emociones y convirtiendo cualquier espacio en un espectáculo en sí mismo. Difunden el conocimiento en dos conferencias anuales, en Bilbao y Los Ángeles, que son un referente para artistas y tecnólogos de todo el mundo, organizando charlas y talleres impartidos por artistas de primer orden.

Estas son solo algunas de las iniciativas que han surgido en el ámbito de la fabricación digital y la expresión artística. Tanto a nivel profesional como académico, se están explorando constantemente nuevas formas de utilizar esta tecnología para mejorar y transformar el mundo

[92] https://www.atelierlajuntana.com/SummerWorkshop.html

[93] https://www.factum-arte.com/

[94] https://technarte.org/es/

artístico. Por esta razón, este proyecto ofrece una gran oportunidad de crecer e incentivar las inquietudes de alumnos y docentes.

2. OBJETIVOS

La propuesta propone un trabajo práctico donde docentes y estudiantes de ambas facultades se unen para crear prototipos en 3D, a partir del conocimiento de las técnicas escultóricas tradicionales y de las emergentes tecnologías digitales, buscando sinergias que vayan más allá de la mera combinación de herramientas.

El proyecto aborda las siguientes necesidades:

- Despertar la curiosidad y creatividad del alumno mediante la exploración del modelado digital 3D y la escultura, fusionando así disciplinas artísticas diferentes.
- Promover la comunicación efectiva y un ambiente de respeto mutuo a través de grupos de trabajo que favorezcan la interacción y la colaboración en equipo para el desarrollo de sus creaciones artísticas.
- Proporcionar a los alumnos acceso bilateral al espacio del FAB LAB y a los Espacios Creativos de Bellas Artes y Diseño en la UFV, brindándoles la oportunidad de llevar a cabo actividades de autoexploración, donde podrán poner en práctica su creatividad y habilidades técnicas en un entorno distinto al tradicional del taller de Artes Plásticas.
- Incentivar la corresponsabilidad entre los alumnos estableciendo roles y responsabilidades específicas para cada estudiante dentro del proyecto colaborativo, asignando tareas relacionadas con el modelado 3D y técnicas escultóricas.

Esta experimentación interdisciplinar fomenta la innovación tecnológica en el uso de la manufactura por control numérico en la creación artística.

A través de esta colaboración, se pretende explorar las posibilidades que brinda la tecnología de impresión 3D en el ámbito del arte, la

artesanía y el diseño, permitiendo la creación de formas innovadoras que desafíen los límites de la expresión artística.

Los principales objetivos de este proyecto son:

- Brindar un enfoque novedoso e innovador en la enseñanza de Bellas Artes y Diseño, al incorporar las tecnologías digitales de diseño y fabricación asistida por ordenador (CAD/CAM).
- Fortalecer la capacidad de pensamiento de los alumnos ofreciéndoles la posibilidad de transformar los conocimientos adquiridos en propuestas artísticas originales y diseños vanguardistas gracias a la exploración de nuevas técnicas de representación.
- Construir un espacio de colaboración entre docentes y alumnos de la Escuela Politécnica Superior y la Facultad de Comunicación con el fin de compartir conocimientos y explorar nuevas posibilidades de intersección entre Arte y Tecnología.
- Integrar el modelo pedagógico de la UFV de "Formar para Transformar" en la metodología de los talleres y laboratorios para potenciar el desarrollo integral de los estudiantes entendiendo el vínculo entre humano y máquina.

El proyecto pretende actualizar las técnicas artísticas tradicionales mediante la integración de herramientas digitales de diseño y fabricación. Al explorar las nuevas posibilidades creativas que ofrece la tecnología, se pretende no solo actualizar los métodos convencionales, sino también expandir los límites de la expresión artística.

La investigación en materiales sostenibles permitirá desarrollar procesos de producción más respetuosos con el medio ambiente y contribuir a la construcción de un futuro más sostenible.

Para fomentar un aprendizaje integral y colaborativo, se organizarán talleres y laboratorios donde docentes y estudiantes trabajarán de manera conjunta. Estas actividades permitirán a los participantes adquirir habilidades prácticas en el manejo de tecnologías digitales, así como desarrollar competencias clave como el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la adaptación a entornos cambiantes.

FIGURA 2. *a) Detalle de un molde para hacer el positivo en escayola. b) Detalle de la termoconformadora con lámina de plástico sobre el positivo en escayola*

Fuente: Claudia Peinado Cruz, 2023.

Con el fin de compartir los conocimientos y resultados obtenidos a lo largo del proyecto, se creará un repositorio virtual de acceso abierto. Esta plataforma digital servirá como un espacio de referencia para investigadores, artistas y cualquier persona interesada en explorar la intersección entre el arte y la tecnología.

A través de este proyecto, se busca posicionar a la UFV como un referente en la investigación y la innovación en el campo del arte y la tecnología.

3. METODOLOGÍA

El proyecto fue el resultado de una estrecha colaboración entre docentes y estudiantes de diferentes disciplinas, quienes trabajaron de manera conjunta para explorar nuevas fronteras en el campo de la creación artística, buscando optimizar la creación de moldes para bajos relieves.

3.1. Plan de trabajo

El proyecto se enmarca en la línea de la cocreación interdisciplinar entre profesores y estudiantes para el desarrollo de contenidos, planificación

y desarrollo de herramientas para el aprendizaje de los alumnos. Este proceso de colaboración seguirá los siguientes pasos durante el primer año de implantación:

Definición del proyecto: los docentes se reunirán para establecer los objetivos, alcance y resultados esperados del proyecto, identificando áreas de colaboración entre fabricación digital y técnicas artísticas (septiembre- octubre 2023).

Diseño y desarrollo de contenidos: los docentes trabajarán juntos para diseñar los contenidos y actividades del proyecto que se enseñarán a los alumnos de Bellas Artes, Diseño y Publicidad. Esto incluirá la identificación de conceptos clave, la selección de herramientas y recursos necesarios, la planificación de las actividades prácticas, la realización de prototipos impresos en 3D y termoconformados o híbridos. Estos prototipos serán utilizados como modelos para mostrar a los alumnos (noviembre-diciembre 2023).

Implementación del proyecto: una vez que el taller de impresión 3D aplicado a las técnicas artísticas haya sido experimentado y diseñado durante el periodo de tiempo establecido por los docentes, el proyecto se implementará para los alumnos de a través de un taller introductorio mediante una Actividad Formativa Complementaria (AFC) y para docentes de otras disciplinas mediante Formación Interna. Durante este taller, los asistentes adquirirán conocimientos básicos de escultura, vaciado y cerámica y también de diseño e impresión 3D, y al finalizar, diseñarán un prototipo como parte de un trabajo grupal de la asignatura (enero-abril 2024).

Evaluación y retroalimentación: se realizará una memoria continua del proyecto que incluya la documentación de los puntos anteriores. Además, para medir el progreso de los estudiantes y recopilar su retroalimentación sobre esta nueva propuesta, se realizará un cuestionario al inicio (medir los conocimientos previos de los alumnos sobre esta materia) y otro al final (medir los conocimientos aprendidos después de la actividad). Los docentes también evaluarán la efectividad del plan de trabajo y realizarán ajustes si es necesario (mayo-junio 2024).

Documentación y difusión: Los docentes trabajarán en conjunto para documentar los resultados del proyecto, incluyendo las experiencias de los estudiantes, las creaciones artísticas y los objetos fabricados en 3D. También se buscará compartir los resultados a través de presentaciones (alumnos y equipo docente de ambas facultades), elaborar documentos científicos que permitan a terceros replicar los experimentos (julio-agosto 2024).

3.2. Descripción de la intervención

Mediante reuniones quincenales, los docentes de escultura y diseño digital colaboraron estrechamente para identificar sinergias entre las técnicas tradicionales y las tecnologías emergentes.

A través de un proceso de experimentación constante, se logró desarrollar un flujo de trabajo eficiente que integra el método tradicional de moldes en escultura, la digitalización 3D, la impresión 3D y el termoformado. Además, se identificaron áreas de colaboración como la creación de moldes, la exploración de nuevas texturas y la producción de piezas únicas. También se seleccionaron los materiales y herramientas más adecuadas para cada etapa del proceso creativo.

El proyecto culminará con un taller intensivo de varios días, donde los estudiantes tengan la oportunidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos.

Durante la primera parte, se realizarán varias sesiones prácticas donde una vez concluido el trabajo de forma tradicional mediante la técnica escultórica del molde perdido, que consiste en pasar de modo tradicional un volumen de barro a cualquier otro material que podamos verter en un molde. En nuestro caso se trabaja con la escayola.

Después, se pasa a la segunda parte del proyecto, la cual consiste en intercambiar la elaboración de moldes tradicionales por láminas de tereftalato de polietileno (PET) termoformadas con positivos de las reproducciones de escayola. También se profundizará en la experimentación con un escáner 3D de luz estructurada de tipo LED para la posterior digitalización del bajo relieve original y realizar una impresión 3D en ácido poliláctico (PLA) con una máquina de modelado por deposición fundida (FDM) y el posterior conformado de una lámina de PET en una termoformadora de vacío y otra de presión.

FIGURA 3. *Reunión de trabajo quincenal entre los docentes interdisciplinares*

Fuente: Claudia Peinado Cruz, 2023

3.3. Desarrollo del experimento

Para poder proponer una alternativa digital y sostenible al procedimiento tradicional de la creación de una copia de un bajo relieve de barro mediante un molde perdido de escayola, primero se realizaron los pasos habituales en el Taller de Bellas Artes y después se propuso una vía digital, que abría a su vez un par de opciones de trabajo, desarrollada en el FAB LAB.

3.3.1. Procedimiento tradicional en el Taller de Bellas Artes

Se comenzó preparando un bodegón que replicar mediante la técnica de bajo relieve modelando el barro fresco a mano. Después se preparó un encofrado de barro donde poder verter la escayola para conseguir el molde. Una vez fraguada la escayola se dio la vuelta al molde para retirar el barro fresco, que se puede reutilizar en otra ocasión, se lavó el molde de escayola y se vertió escayola en su interior. Una vez fraguada la escayola, se procedió a desmoldar la pieza con martillo y cincel de manera que el molde se rompe y queda inservible para su reutilización.

Y es aquí donde cobra importancia el estudio de alternativas circulares al proceso tradicional, que a continuación se detalla por pasos:

Modelado de barro:

- Preparar el bodegón real a representar.
- Amasar el barro fresco.
- Modelar el barro a mano utilizando algunas herramientas.
- Preparar el perímetro de barro para contener el vertido.

Vertido de escayola:

- Mezclar la escayola con agua y con azulete, echando la escayola sobre el agua gradualmente hasta que se forme una isla y el agua esté lo suficientemente saturada.
- Verter una fina capa de testigo que indique hasta dónde se debe picar cuando se proceda con el desmoldeo.
- Esperar al fraguado de la capa de testigo.
- Mezclar y verter la escayola para obtener el molde.
- Esperar al fraguado de la escayola.

Molde de escayola:

- Retirar el barro fresco del bajo relieve original.
- Reciclar ese barro en el contenedor de barro fresco.
- Lavar y secar el molde de escayola (se verá la capa azul de testigo).

Copia de escayola:

- Aplicar vaselina al molde con una brocha fina.
- Mezclar la escayola con agua.
- Verter la mezcla dentro del molde.
- Esperar al fraguado de la escayola.

Desmoldado:

Picar el perímetro con cuidado utilizando un martillo y un cincel hasta descubrir la capa de testigo azul.

Lijar las imperfecciones de la pieza copiada de escayola.

FIGURA 4. *Proceso tradicional para la obtención de una copia de escayola en el Taller de Bellas Artes: a) encofrado de barro con bajo relieve en su interior, b) vertido de escayola con azulete de testigo sobre el molde de barro fresco, c) vertido de escayola sobre la lámina de testigo azul, d) desmoldado del barro fresco original, e) molde listo para el vertido de la escayola para la obtención de la copia, f) desmoldado de la copia de escayola mediante martillo y cincel rompiendo el molde*

Fuente: Fabricio Santos Arias, 2023

3.3.2. Procedimiento digital en el Laboratorio FAB LAB

La experimentación se inició digitalizando el modelo de bajo relieve, realizado en el procedimiento tradicional previo, mediante un escáner 3D de luz estructurada de tipo LED. Estos datos digitales se procesaron y transformaron en un archivo 3D que sirvió como base para la fabricación de moldes maestros mediante impresión 3D en PLA utilizando una impresora de tipo FDM.

Posteriormente, estas piezas maestras se emplearon para deformar láminas de PET en termoformadoras de vacío y de presión, obteniendo así moldes flexibles, resistentes, reutilizables y reciclables.

A través de este proceso de ensayo y error, se logró desarrollar un nuevo protocolo de fabricación digital eficiente y reproducible, capaz de generar moldes de alta calidad para una amplia variedad de aplicaciones, que a continuación se detalla paso a paso:

Escaneado 3D:

- Calibrar el escáner en función de la luz del lugar a trabajar.
- Digitalizar la pieza copia de escayola realizada por el método tradicional anterior.
- Editar la nube de puntos escaneados para eliminar cualquier información innecesaria.
- Convertir la nube de puntos escaneada en una malla triangular.
- Exportar el archivo como STL.

Impresión 3D:

- Laminado del modelo 3D en el software de impresión 3D.
- Impresión 3D en filamento de PLA compostable mediante una impresora de tipo FDM.

Postprocesado:

- Retirar los soportes de impresión con tenazas de precisión.
- Lijar y limar las imperfecciones con una fresadora.
- Limpiar y secar la pieza.

Termoconformado:

- Termoconformar una lámina de PET a partir de la pieza impresa en 3D y postprocesada.
- Esperar al enfriamiento a temperatura ambiente de la lámina conformada antes de desmoldar para evitar deformarla y poder reutilizarla más veces.
- Desmoldar la pieza impresa.

Copia de escayola:

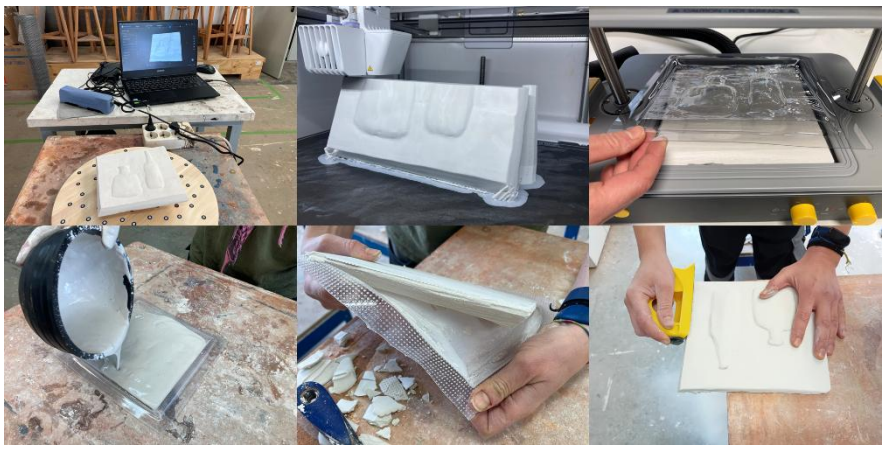
- Aplicar vaselina al molde de PET con una brocha fina.
- Mezclar la escayola con agua.
- Verter la mezcla sobre el molde de plástico.
- Esperar al fraguado de la escayola.

Desmoldado:

- Desmoldar con cuidado de no doblar el plástico para evitar roturas que dejasen inservible el molde.

– Lijar las imperfecciones de la pieza copiada de escayola.

FIGURA 5. *Proceso digital para la obtención de una copia de escayola en el Laboratorio de Fabricación Digital: a) escaneado 3D de la pieza copiada de escayola, b) impresión 3D del archivo digitalizado, c) termoconformado en plástico de la pieza impresa en 3D, d) vertido de escayola sobre el molde de plástico, e) desmoldado de la copia de escayola, f) lijado de la copia resultante de escayola*



Fuente: a)-d) Fabricio Santos Arias, e)-f) Claudia Peinado Cruz, 2023.

4. RESULTADOS

Los experimentos llevados a cabo en la primera fase de este proyecto han sido un auténtico laboratorio de ideas, donde la innovación ha sido la protagonista indiscutible, arrojando resultados sumamente prometedores y allanando el camino hacia una nueva era en la creación de moldes para bajos relieves.

A través de un proceso de ensayo y error, se han logrado afinar las técnicas de diseño y fabricación, sentando las bases para la creación de moldes personalizados de alta calidad y precisión.

Este valioso conocimiento ha sido sistematizado y se encuentra en proceso de integración en el currículum de la asignatura de Volumen del Grado en Bellas Artes y Diseño, lo que permitirá a futuras generaciones de artistas y diseñadores dominar estas técnicas innovadoras desde las primeras etapas de su formación.

La principal herramienta de medición será la elaboración de encuestas de satisfacción y aprendizaje respecto a la realización de los talleres. Dos encuestas: una de preevaluación y otra de postevaluación; estas serán aplicadas al grupo de intervención (alumnos que van a trabajar el proyecto). Estas encuestas serán acreditadas y validadas para que el ejercicio pueda aportar información significativa sobre el estado previo, y el posterior, del alumno al ejercicio.

Otra herramienta de medición será la evaluación de la calidad de los prototipos diseñados y fabricados por los alumnos.

Los resultados obtenidos nos han impulsado a dar un paso más allá y emprender un nuevo proyecto que profundizará en la exploración de materiales reciclados y en la optimización de los procesos de digitalización, con el objetivo de desarrollar soluciones aún más sostenibles y eficientes.

FIGURA 6. *a) Residuo de escayola producidos al desmoldar por el método tradicional de copia, b) triturado de plástico para su posterior reutilización.*

Fuente: Fabricio Santos Arias, 2023

5. DISCUSIÓN

Este proyecto ha puesto de manifiesto el potencial educativo de la integración de tecnologías emergentes en los planes de estudio de bellas

artes. Al combinar conocimientos teóricos y prácticos, los estudiantes han adquirido habilidades clave para el diseño y la fabricación digital, ampliando así su repertorio creativo.

La creación de un protocolo de fabricación de moldes basado en el uso de materiales sostenibles y tecnologías digitales ha enriquecido el currículum de la asignatura de Volumen, proporcionando a los estudiantes una herramienta para el desarrollo de sus proyectos artísticos.

La sustitución de la escayola, un material no biodegradable y altamente contaminante, por materiales como el PET y el PLA representa un paso significativo hacia la sostenibilidad en el ámbito artístico.

Si bien el PET, aunque reciclable, sigue generando residuos, el PLA ofrece una alternativa más ecológica al ser compostable. Sin embargo, es fundamental continuar investigando y desarrollando métodos de reciclaje de la escayola en los procesos de producción artística en los que no se pueda sustituir o eliminar.

Los docentes trabajarán en conjunto para documentar los resultados del proyecto, incluyendo las experiencias de los estudiantes y las creaciones artísticas producidas. Se generará un repositorio virtual para replicar los prototipos diseñados mediante fabricación digital. También se buscará compartir los resultados a través de presentaciones en ambas facultades.

Se llevará a cabo una Actividad Formativa Complementaria (AFC) y una Formación Interna a profesores y personal administrativo y de servicios que usen o formen en los talleres de Bellas Artes y en los laboratorios del FAB LAB, para seguir aprendiendo y diseñando nuevos prototipos.

6. CONCLUSIONES

La primera etapa de este proyecto ha demostrado que es posible conciliar la tradición artística con la innovación tecnológica y la sostenibilidad. Al desarrollar un protocolo de fabricación de moldes basado en materiales reciclados y tecnologías digitales, hemos dado un paso

significativo hacia una producción artística más respetuosa con el medio ambiente.

Los resultados obtenidos han sentado las bases para la inclusión de estas prácticas en el currículum de las artes plásticas, lo que contribuirá a formar una nueva generación de artistas comprometidos con la sostenibilidad.

En el marco de este proyecto, se han identificado nuevas líneas de investigación que permitirán profundizar en el estudio de materiales biodegradables, la optimización de los procesos de fabricación y la reducción de los residuos en las prácticas pedagógicas.

Como sugerencias para futuras ediciones, una vez aprendidos los principios básicos de las nuevas tecnologías digitales, se propondrá a los alumnos mayor dedicación de tiempo al diseño y a la personalización de sus proyectos. Esto nos permitirá profundizar en el proceso creativo y ofrecer a los estudiantes mayor autonomía en la realización de sus piezas.

El objetivo a largo plazo es crear un ecosistema artístico más sostenible y equitativo, donde la tecnología sea una aliada en la creación de obras de arte significativas y duraderas.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo se enmarca en el proyecto de Innovación Docente "Hibridación entre artes plásticas y fabricación digital" de la convocatoria de ayudas a la Innovación Docente para la Mejora en el Aprendizaje 2023/2024, promovido por el Instituto de Innovación en el Aprendizaje y financiado por la UFV.

8. REFERENCIAS

Chavarria, J. (2014). *Modelado. Aula de cerámica*. Parramón, Barcelona.

Chavarria, J. (2014). Torno. *Aula de cerámica*. Parramón, Barcelona.

Chavarria, J. (2014). Moldes. *Aula de cerámica.* Parramón, Barcelona.

Fanio González, A. M., Jiménez Martínez, C., & de la Torre Cantero, J. (2024). Adaptación de una artesanía semi-industrial para su introducción en el aula: diseño y fabricación digital en la elaboración de baldosas hidráulicas. I+Diseño. *Revista Científico-Académica Internacional De Innovación, Investigación Y Desarrollo En Diseño*, 19, págs. 156–171. https://doi.org/10.24310/idiseo.19.2024.19187

García Cuevas, D., Pugliese, G., (2020). *Advanced 3D Printing with Grasshopper®: Clay and FDM.* Kindle, Amazon, Madrid.

Hooson, D., Quinn, A. (2016). Guía completa del taller de cerámica. Materiales, procesos y sistemas de conformación. Editorial Promopress, Barcelona.

Navarro Lizandra, J.L. (2011). *Maquetas, modelos y moldes: materiales para dar forma a las ideas.* Publicacions de la Universitat Jaume I, Valencia.

Redwood, B., Scöffer, F., Garret, B. (2017). *The 3D Printing Handbook. 3D Hubs.* Amsterdam.

Tedeschi, A. (2014). AAD Algorithms-Aided Design. Parametric strategies using grasshopper. Le Penseur, Milano.

INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA LA PRESERVACIÓN DEL PATRIMONIO: TÉCNICAS DIGITALES Y TRADICIONALES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

ANA CARRASCO HUERTAS
Universidad de Granada

ANA ISABEL CALERO CASTILLO
Universidad de Granada

EVA VIVAR GARCÍA
Universidad de Granada

ALBERTO MARTÍNEZ RAMÍREZ
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

El patrimonio cultural es un pilar fundamental en la construcción de los valores y la identidad de una sociedad, por lo que su conocimiento, puesta en valor y respeto debe fomentarse desde etapas educativas tempranas. Solo al establecer y fortalecer el compromiso de las nuevas generaciones con este legado, se podrá garantizar una correcta preservación a largo plazo, permitiendo así que la sociedad asuma la responsabilidad y adopte las medidas necesarias para su adecuada conservación. Las instituciones encargadas de la gestión, custodia, investigación y difusión de estos bienes - como museos, bibliotecas y universidades, entre otras - desempeñan un papel fundamental en acercar el patrimonio a los más jóvenes; sin embargo, conectar con ellos requiere de estrategias innovadoras y atractivas que, adaptadas a la era digital, despierten el interés y promuevan la participación activa entre ellos.

El patrimonio desempeña hoy un papel esencial en la educación, siendo un mecanismo a través del cual poder dar a conocer, valorar, proteger y transmitir los valores culturales de la sociedad (Cuenca, *et al.*, 2011),

lo que permite a los jóvenes conocer su pasado, entenderlo y promover su protección. Además, ayuda a disolver las fronteras culturales existentes, promoviendo la integración y la creación de vínculos sociales y culturales (Cuenca, 2014).

Como estrategia para su preservación, la documentación gráfica y la creación de duplicados digitales de nuestro patrimonio se erige como una fuerte herramienta para transmitir este patrimonio al futuro, donde podrán conocerlo y continuar con su estudio e interpretación. Los bienes culturales se encuentran en constante evolución y cambio, en ocasiones debido a su propia naturaleza o a factores de deterioro externos como las condiciones ambientales o las catástrofes naturales (Stylianidis, 2019). Este proceso de cambio, en ocasiones llega a dificultar el entendimiento del mismo, de sus materiales y técnicas originales, lo que hace que en ocasiones se esté proyectando una imagen equivocada de las obras, que genera errores en su interpretación (García Bueno, 2015a). Es por ello que la documentación de todas estas modificaciones debe quedar registradas para su posterior consulta en un futuro, asumiendo esta documentación un importante valor y, siendo en ocasiones la única información que nos queda de ellos en caso de su posible desaparición (Molina Rozalem et al., 2021).

Sin embargo, la virtualización del patrimonio no debe limitarse únicamente a su registro masivo, sino que debe contemplar y acompañar en la comprensión del mismo (Pietroni, 2021). Muchos de los elementos del legado cultural se encuentran alterados y drásticamente transformados con el paso del tiempo, por lo que presentan una difícil interpretación por la sociedad en general, que a menudo carece de los conocimientos necesarios para llegar a comprenderlos en profundidad. En este contexto, la educación patrimonial juega un papel fundamental, y no se puede permitir que falle como fuente para el conocimiento y aprendizaje de ese legado cultural (Fontal, 2003). Por este motivo es necesario recurrir a la recreación virtual en aquellas piezas donde los criterios actuales de mínima intervención no posibilitan que se recupere el aspecto original. Las técnicas digitales, en este sentido, se convierten en grandes aliadas para digitalizar y recrear el patrimonio cultural desde una visión más cercana al original, acercando de ese modo el patrimonio a

la sociedad en general y facilitando su correcta interpretación (Puyuelo Cazorla, et al., 2011).

Considerando lo anteriormente expuesto, el presente trabajo expone una propuesta educativa desarrollada por un equipo de trabajo de la Universidad de Granada bajo el nombre de "Entre lo real y lo virtual en las yeserías de la Alhambra", buscando un acercamiento al color real del edificio más importante de la ciudad de Granada. En la actualidad, este tipo de yeserías de época medieval presentan tonalidades blanquecinas, grisáceas o terrosas, producto de la acumulación de sucesivas capas de cal, así como de la aplicación de pátinas de agua-barro a lo largo de los siglos. Esta apariencia se aleja significativamente de la rica policromía que tuvieron en su origen (Calero-Castillo, 2022). Actualizar esta percepción en las generaciones más jóvenes resulta fundamental para ofrecer una visión más fiel y completa de estos elementos arquitectónicos tan representativos de nuestro patrimonio cultural. A través de esta iniciativa, el estudiantado no solo aprende cómo fueron estos bienes en origen, sino que descubre también el valor estético de esta policromía. De esta forma, se impulsa y motiva a estas generaciones a reflexionar sobre la importancia de preservar y dar a conocer esta realidad, aunque sea de manera virtual.

1.1. Antecedentes

Un grupo de investigadoras e investigadores de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Granada (Departamentos de Pintura y Escultura), profesores del Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales y especialistas en la conservación del patrimonio cultural, vienen desarrollando numerosas iniciativas en torno a distintas temáticas, todas ellas enfocadas a promover el acercamiento de las nuevas generaciones al patrimonio cultural. Algunas de las iniciativas en las que se ha participado son:

La Semana de la Ciencia: Una iniciativa anual de divulgación de la ciencia a nivel europeo. Durante dos semanas, distintos centros de investigación o empresas organizan diferentes actividades dirigidas a los

más jóvenes y la sociedad en general[95]. En esta actividad se ha participado con un taller de mosaicos y otro de vidrieras para alumnado de educación secundaria obligatoria.

La Noche Europea de los Investigadores: También con un carácter europeo, se trata de una actividad al aire libre en la que se presentan diferentes actividades divulgativas de carácter teórico-práctico[96]. Desde el año 2019, se viene participando en la iniciativa dando a conocer distintos materiales y técnicas de ejecución relativas a nuestro patrimonio: mosaicos romanos, libros y encuadernaciones o la técnica del estofado, entre otras actividades.

Los Proyectos PIIISA (Proyectos de Iniciación a la Investigación e Innovación en Secundaria en Andalucía): Son una serie de actividades que emanan de la colaboración entre la Delegación de Educación en Granada, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) y la Universidad de Granada (UGR) con el fin de que los jóvenes interaccionen y aprendan ciencia. En ellas se muestra a alumnos de secundaria de diferentes localidades granadinas qué es la investigación y cómo se realiza, permitiendo al alumnado involucrarse en proyectos de investigación reales[97]. En esta actividad se ha participado desde el año 2020 con distintos proyectos dirigidos a dar a conocer diferentes tipos de decoraciones murales (desde época romana a época medieval) y el uso del color en la antigüedad, entre otros. Abundando en ello, el presente trabajo de investigación está vinculado al Proyecto PIIISA desarrollado durante el curso académico 2023-2024.

2. OBJETIVOS

La puesta en práctica de esta iniciativa busca el acercamiento de los más jóvenes al patrimonio cultural y a las técnicas digitales de la documentación, ya que estas últimas se han convertido, en la actualidad, en

[95] Semana de la Ciencia en la Universidad de Granada: https://semanacienciaugr.es/

[96] La Noche Europea de L@s Investigador@s (Andalucía): https://lanochedelosinvestigadores.fundaciondescubre.es/

[97] Proyectos de Iniciación a la Investigación e Innovación en Secundaria en Andalucía: https://piiisa.es/

herramientas de gran trascendencia para la preservación del mismo. El **objetivo principal** es fomentar en los alumnos y las alumnas **el valor de preservar nuestro legado cultural**, proporcionándoles herramientas, en este caso digitales, que les permitan contribuir activamente en su estudio, conservación y difusión. Para ello, se han perseguido además una serie de objetivos secundarios o específicos:

Dar a conocer y difundir diferentes aspectos culturales vinculados a nuestro patrimonio cultural. A través de la enseñanza y difusión del mismo, se pretende fortalecer la conexión de los jóvenes con su cultura, sensibilizando sobre la importancia de conservarlo y de que sea transmitido a las generaciones futuras.

Despertar el interés y la participación activa del público fomentando su curiosidad y motivación. Las actividades se diseñan para generar un entorno dinámico e interactivo que, a través de metodologías activas y prácticas, estimulan el interés por aprender y explorar de los más jóvenes.

Potenciar la inclusión e integración del público en toda su diversidad, asegurando que todas las personas se sientan representadas e integradas. Se prioriza la creación de un espacio abierto y accesible, tratando de eliminar barreras sociales e intentando garantizar que el patrimonio sea un bien común en el que todos puedan participar y sentirse reflejados.

Incorporar las herramientas digitales como parte del entorno educativo, facilitando un aprendizaje innovador y accesible. Las tecnologías digitales permiten enriquecer la experiencia de aprendizaje, ayudando a las generaciones más jóvenes, que han crecido en un entorno digital, a conectar y crear puentes entre el patrimonio cultural y el lenguaje digital.

3. METODOLOGÍA

La actividad que se expone en estas páginas se corresponde con el trabajo desarrollado dentro de la última edición de los proyectos PIIISA (2023-2024). En esta iniciativa han participado activamente un total de 15 estudiantes, de 4º de la ESO y 1º de Bachillerato, en las diferentes

actividades teórico-prácticas planteadas. A continuación, se detallan las distintas fases con las que ha contado este proyecto, "Entre lo virtual y lo real en las yeserías de la Alhambra", que les ha permitido viajar al pasado para estudiar y experimentar con estos elementos arquitectónicos decorativos en todo su esplendor.

3.1. 1ª Sesión Teórica: Investigación sobre las Yeserías

Tras la recepción de los estudiantes, la visita al centro y presentación del proyecto a desarrollar, la actividad comenzó con una primera sesión teórica consistente en una breve contextualización del material con el que se va a trabajar, en este caso reproducciones de yeserías medievales. Esta contextualización incluyó el momento histórico en el que se desarrollaron las mismas, los materiales utilizados para su elaboración y la técnica de ejecución tradicional empleada. Aunque estos conjuntos patrimoniales son bien conocidos por la sociedad en general y aparentemente presentan un buen estado de conservación, su imagen actual difiere drásticamente de la que tuvo en origen, mostrando paramentos de tonalidades claras -blancas u ocres- y con ausencia casi completa de color. Inicialmente, estas decoraciones tuvieron una rica y abundante policromía, que por diversos motivos -el paso del tiempo, la naturaleza de los materiales alterada, o reformas posteriores, entre otros- se ha perdido casi por completo en la actualidad. Esto conlleva, por tanto, una lectura e interpretación del patrimonio equivocada, que puede derivar en una concepción errónea de cómo eran estas obras (García Bueno, 2015a) (ver Figura 1).

Los y las participantes pudieron conocer diferentes ejemplos de trabajos de investigación realizados desde la Universidad de Granada sobre los Reales Alcázares de Sevilla, el Cuarto Real de Santo Domingo o el Conjunto Monumental de la Alhambra, estos dos últimos en la ciudad de Granada. A través de estos casos de estudio, aprendieron las metodologías empleadas para la investigación de este tipo de bienes, además de la aplicación e importancia de las herramientas digitales para el análisis, documentación y recreación virtual.

FIGURA 1. *Capitel nazarí del salón de Comares, palacio de la Alhambra, 1762. Antigüedades Árabes de España Izq.: Aspecto actual del capitel. Dcha.: Dibujo de Diego Sánchez Sarabia (1762)*

Fuente: Almagro Gorbea, 2015

Profundizaron en el conocimiento de los materiales y técnicas tradicionales empleados en su elaboración, respaldados por publicaciones científicas especializadas. Se abordaron aspectos sobre el trabajo del yeso y las técnicas para la elaboración de las yeserías, que se sabe que se hacían mediante tallado o moldeado y vaciado, y que, además, ambas técnicas coexistieron y se aplicaron de manera combinada (Rubio Domene, 2011). En lo referente a su policromía, se empleaba la técnica del temple, consistente en aglutinar los pigmentos con cola animal (Calero-Castillo, 2016), huevo o goma arábiga (García Bueno, 2010). Se les introdujo también en el uso de diferentes pigmentos como la malaquita, la azurita, el cinabrio/bermellón, ocre amarillo o negro de humo, entre otros (García Bueno, 2015b), además de considerar el uso de dorados para destacar determinados elementos de la decoración. La sesión no solo ofreció una visión teórica de los materiales y técnicas de ejecución, sino que también permitió a los estudiantes conocer, manipular y preparar estos materiales, así como la observación directa de modelos de

reproducciones de yeserías medievales ya finalizadas, que se han elaborado siguiendo las técnicas tradicionales (Ver Figura 2).

Además, se les dio la oportunidad de conocer material de archivo, como grabados históricos y dibujos o representaciones antiguas donde pudieron apreciar una recreación del aspecto original de este tipo de piezas. Este acercamiento es clave para que puedan comprender los enormes cambios que han sufrido estos bienes a lo largo del tiempo. Y la importancia de investigar y conocer los estudios existentes acerca del tema.

FIGURA 1. *Sesión teórica donde se enseñó al alumnado los materiales y técnicas originales utilizados para la elaboración y decoración de las yeserías históricas*

Fuente: Elaboración propia

3.2. 1ª Sesión Práctica: Métodos de Digitalización

La digitalización de bienes culturales constituye en la actualidad una herramienta fundamental para el registro, conservación y difusión de nuestro patrimonio. En este sentido, durante la primera sesión práctica del proyecto, el estudiantado tuvo la oportunidad de familiarizarse con las técnicas de digitalización y su aplicación con casos reales de estudio. La principal herramienta utilizada para ello fue la fotogrametría digital, un método con una enorme popularidad ya que es accesible, sencillo, versátil y de bajo presupuesto, permitiendo a la vez obtener modelos de una geometría muy cercana a la realidad (Arcusa, et al.,

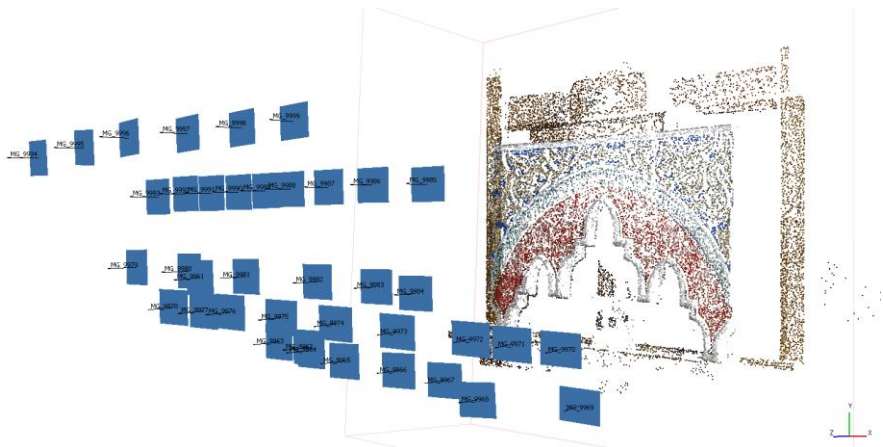
2016). Del mismo modo, esta herramienta posibilita la creación de duplicados digitales de los mismos e incluso de réplicas físicas mediante su impresión 3D.

La sesión comenzó con una breve introducción para explicar los principios teóricos que sustentan esta técnica y la metodología para la obtención de estos duplicados digitales. Estos se consiguen mediante la realización de múltiples fotografías con una cámara digital convencional, pero es importante seguir una estrategia de captura que garantice el solape entre las distintas fotografías, utilizando para ello diferentes emplazamientos y ángulos (Calero-Castillo, et al., 2020). Una vez explicados los fundamentos y la metodología a seguir para la obtención de fotogrametrías, se procedió a la realización de las fotografías de varias reproducciones de modelos de yeso. Este proceso de toma de fotografías fue realizado en el plató fotográfico del Edificio de Conservación y Restauración de Bienes Culturales de la Facultad de Bellas Artes, lo que permitió el control exhaustivo de las condiciones de iluminación. Es importante que los bienes sean representados tal y como son, por lo que la documentación fotográfica debe ser lo más rigurosa y controlada posible. Además del control de la iluminación, se les explicó cuáles deben ser los parámetros fotográficos adecuados para la realización de las fotografías, y se les mostró diferentes sistemas de calibrado de las mismas, como cartas de color o escalas, para garantizar la mayor fiabilidad posible de los colores y una representación lo más cercana a la realidad. Con la utilización de cámaras fotográficas profesionales de la facultad, y bajo la supervisión del profesorado, fueron los propios estudiantes los que pusieron en práctica lo explicado y realizaron las diferentes fotografías de los modelos puestos a su disposición.

Tras completar una documentación exhaustiva de las piezas que permita que toda la información quede recogida, las fotografías tomadas en el plató fueron introducidas y procesadas en los ordenadores de la sala de informática. Para ello, se empleó el mismo software profesional que los investigadores utilizan en sus proyectos en la facultad: Agisoft Metashape Professional®, en su versión de prueba gratuita. El software, mediante una serie de algoritmos, analiza y posiciona de manera automática las imágenes en función de los puntos coincidentes entre las

diferentes fotografías (Maldonado, 2019); y, en base a ello, genera una nube de puntos tridimensionales que, mediante triangulación de los mismos, permite la construcción de la malla base del modelo. Esta malla base representa la forma tridimensional del objeto con bastante fidelidad, pero carece de información de color, por lo que, para finalizar el modelo fotorrealista es necesario aplicarle una textura generada a partir de las fotografías (Carrasco-Huertas, et al., 2024). Durante la sesión, se guio a los estudiantes en todo el proceso hasta la obtención de sus modelos 3D: alineación de las fotografías, generación de la nube de puntos (ver Figura 3), creación de la malla 3D y texturizado. Esta experiencia permite a los y las estudiantes comprender los procesos técnicos detrás de la creación de duplicados digitales de los objetos, y su enfoque práctico es clave para poder afianzar este aprendizaje. De esta forma se proporciona a los alumnos y alumnas una visión completa del flujo de trabajo utilizado en un proyecto de digitalización real.

FIGURA 3. *Nube de puntos obtenida a través de las diferentes fotografías de la reproducción de la yesería*

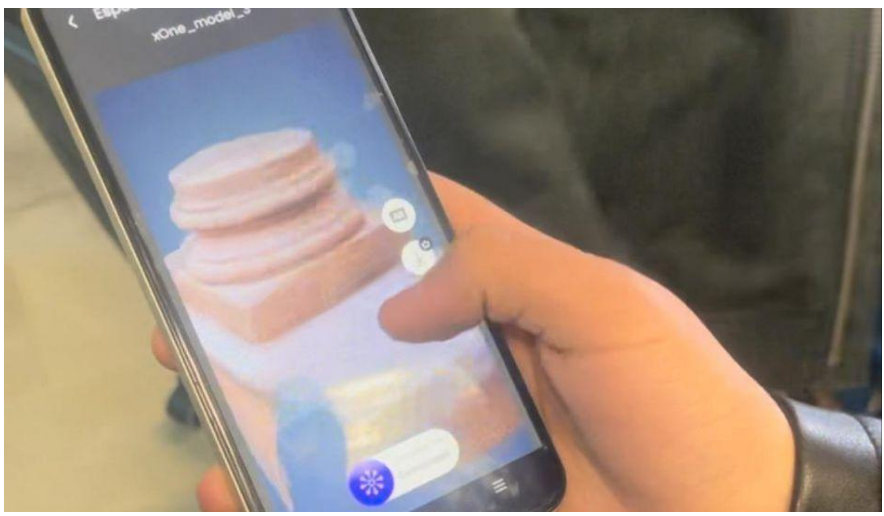


Fuente: Elaboración propia.

Siendo conscientes de la evolución de las "nuevas tecnologías", también se incorporaron a la actividad el uso de aplicaciones móviles para la realización de la fotogrametría digital. Estas herramientas resultan más accesibles y atractivas para los jóvenes, puesto que están

disponibles en sus dispositivos de uso cotidiano. Finalmente se utilizaron aplicaciones gratuitas como xOne® o Reality Scan® (ver Figura 4). Esta tarea, que inicialmente era de carácter opcional, fue todo un éxito y consistió en generar una fotogrametría de un objeto ubicado en el Edificio de Conservación y Restauración, pero aquellos que lo desearon, pudieron seleccionar otro objeto a preferencia, y realizar el trabajo de manera autónoma desde casa. De manera adicional, también se les enseñaron repositorios digitales o plataformas de difusión gratuitas, como *Sketchfab*®[98], para que pudiesen compartir sus creaciones digitales o consultar las de otras personas, todo ello bajo el pretexto de transformar el patrimonio en un espacio accesible y dinámico para ellos.

FIGURA 4. *Utilización de aplicaciones móviles para la experimentación adicional con las técnicas de documentación tridimensional*



Fuente: Elaboración propia

3.3. 2ª Sesión Práctica: Hipótesis de la Policromía

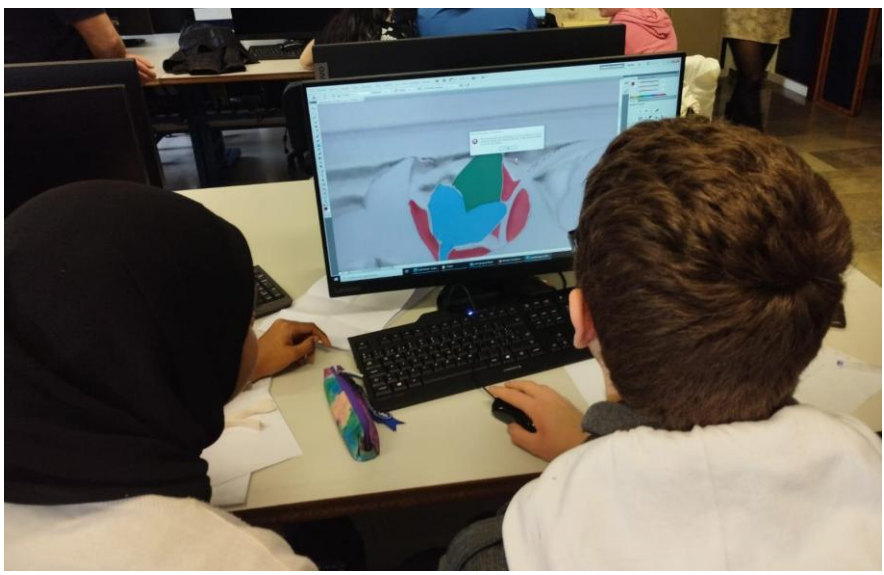
Una vez han aprendido y realizado los duplicados digitales 3D de las reproducciones de yeserías medievales, los y las estudiantes comienzan a trabajar en sus hipótesis de policromías virtuales, siguiendo las

[98] Plataforma Sketchfab® disponible en: https://sketchfab.com/feed

referencias históricas que habían visto en la primera sesión teórica. Esta tarea consiste en la aplicación de color de manera digital sobre las imágenes o texturas, con el fin de devolver un aspecto afín a las yeserías que habían escaneado. Este proceso abarcó tanto el trabajo sobre los propios modelos digitales 3D generados, como sobre imágenes 2D sacadas de las diferentes vistas de las mismas.

Las hipótesis virtuales 2D fueron realizadas sobre ortofotografías de los modelos, que son capturas o imágenes de las mismas en las que se corrigen las deformaciones causadas por la inclinación de la cámara, la lente o la perspectiva (Barberá, 2018). De manera previa y a modo de experimentación, realizaron el primer coloreado digital con el software Adobe Photoshop® (ver Figura 5). El entorno bidimensional suele resultar más familiar y sencillo, lo que les permite explorar diferentes combinaciones cromáticas antes de trasladar sus propuestas definitivas a los modelos tridimensionales, pudiendo ensayar libremente, analizar las diferentes posibilidades y corregir errores de manera más simple.

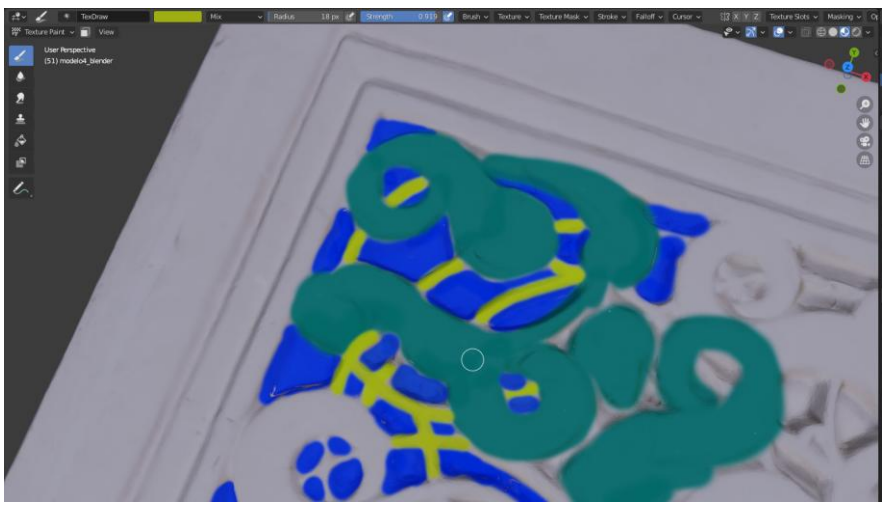
FIGURA 5. *Realización de hipótesis virtuales de policromado en 2D, con el software Adobe Photoshop®*



Fuente: Elaboración propia

Posteriormente, se les explicó cómo trabajar en un entorno tridimensional los modelos 3D que habían generado mediante la fotogrametría digital, utilizando para ello el software libre Blender®. Esta tarea requiere de un mayor nivel de destreza, ya que el trabajo lo realizaron directamente sobre la textura del modelo 3D, requiriendo que los alumnos y las alumnas trabajen sobre las diferentes visitas, rotando y ajustando constantemente para garantizar la correcta ejecución (ver Figura 6). Esto, les permite una comprensión más profunda de las piezas y de la geometría de sus intrincadas decoraciones, además de reforzar sus habilidades en entornos digitales, competencia clave para el desarrollo de esta actividad y de otras posibles tareas en su futuro investigador.

FIGURA 6. *Realización de hipótesis virtuales de policromado en 3D, con el software Blender®*



Fuente: Elaboración propia

Cada grupo desarrolló diferentes hipótesis virtuales, que posteriormente fueron puestas en común y defendidas frente al resto de sus compañeros y compañeras. Durante esta mesa redonda, se fomentó el debate, el intercambio de ideas y la justificación y argumentación de las mismas. A través de un proceso colaborativo, el grupo en su conjunto evalúo cuáles eran las opciones de las hipótesis de polícromas que mejor habían funcionado, y que además guardaban una mayor fidelidad con los documentos antiguos que se les habían presentado, seleccionando finalmente las hipótesis más fundamentadas para ser materializadas sobre las yeserías reales.

3.4. 3ª Sesión Práctica: Reproducción de Yeserías

Una vez se habían seleccionado las hipótesis que presentaban una mayor afinidad con los documentos antiguos estudiados, los y las estudiantes debían llevarlas a cabo en el mundo real y tangible. Para ello, se le entregó a cada grupo una reproducción de una yesería sin policromar, similar a la que habían digitalizado y policromado de manera digital. Fueron los propios alumnos los que prepararon los colores mediante la técnica de temple tradicional para poder dar color a sus piezas, teniendo que mezclar los pigmentos en polvo con los aglutinantes cola de conejo, huevo o goma arábiga, preparados en la proporción adecuada para ello.

FIGURA 7. *Aplicación de la hipótesis virtual realizada en reproducciones de yeserías reales mediante las técnicas tradicionales de policromado*

Fuente: Elaboración propia

Experimentaron con los diferentes aglutinantes para poder observar las diferencias a la hora de ser elaborados y en su aplicación sobre la yesería. Cada grupo de estudiantes fue decorando la pieza con los materiales que habían preparado y siguiendo la hipótesis que habían realizado (ver Figura 7).

Debido a la gran complejidad de la técnica del dorado, en la actividad fue adaptada y sustituida por pintura dorada industrial, para que pudiesen dar esos toques resaltados tan característicos del arte de tradición islámica. No obstante, se les explicó y se le enseñaron los materiales tradicionales que se utilizan para que puedan comprender el proceso original.

3.5. 4ª Sesión Práctica: Preparación de la Exposición y Póster

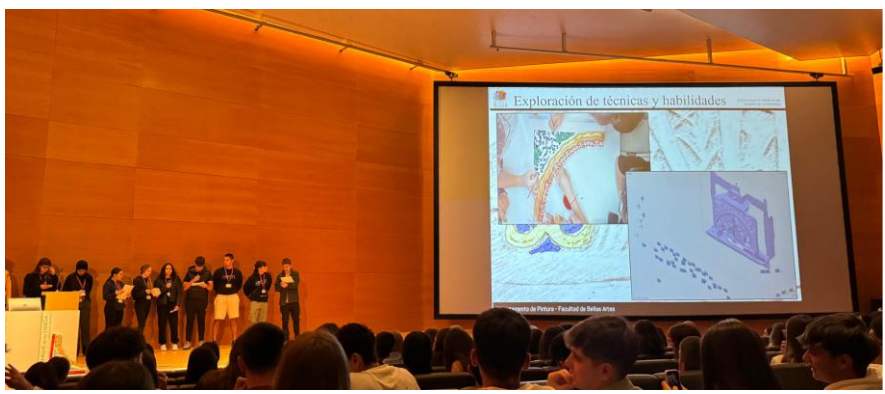
Para finalizar con el proyecto, se dedica una última sesión para que los alumnos pongan en común lo aprendido y se preparen para exponer los resultados obtenidos en el "Congreso Final PIIISA 2024". La particularidad de este congreso reside en que son los propios alumnos y alumnas quienes deben presentar y defender su trabajo ante el resto de participantes. Esta exposición pública de los resultados se debe realizar mediante una contribución oral en grupo y un póster que ilustra la actividad realizada. Para organizar y preparar ambos trabajos, se fomentó el trabajo colaborativo, por lo que se organizó a los estudiantes en grupos, pero siempre incentivando que todos y todas participen en las diferentes fases del proyecto: creación del guion de la presentación oral, diseño de las diapositivas, selección y edición de las imágenes, creación y maquetación del póster, entre otras. Esto se consiguió haciendo que los y las estudiantes rotasen por los diferentes roles y tareas, lo que además ayudó a que la distribución del trabajo fuera equitativa, favoreciendo la comunicación entre ellos y fortaleciendo las diferentes habilidades.

Antes del congreso y una vez finalizada la preparación, se llevaron a cabo ensayos de la presentación en los que se ofrecieron consejos prácticos y técnicas para que los y las estudiantes afrontarán la comunicación pública con la mayor seguridad posible. Además, estos ensayos permitieron pulir el contenido y la estructura de las presentaciones, mejorar la expresión oral y controlar el tiempo de exposición.

4. RESULTADOS

Los resultados finales de cada uno de los proyectos PIIISA (Proyecto de Iniciación a la Investigación e Innovación en Secundaria en Andalucía) son presentados en el **congreso final**. En él se exponen las diferentes actividades realizadas por los grupos de estudiantes, que se enmarcan en ámbitos del conocimiento muy diversos: física, química, literatura, sociología, artes, entre otras muchas. Cada grupo cuenta con 10 minutos para enseñar su trabajo y lo aprendido al resto de participantes en su comunicación oral (ver Figura 8) y aparte, en el descanso cuentan con una sesión de pósteres donde pueden responder preguntas, o interesarse por el trabajo realizado por otros compañeros (ver Figura 9).

FIGURA 8. *Presentación mediante una comunicación oral de la actividad "Entre lo virtual y lo real en las yeserías de la Alhambra" en el Congreso Final PIIISA 2024.*



Fuente: Elaboración propia

Además de la participación en el congreso final, otros resultados obtenidos en este proyecto han sido:

La obtención de **recursos didácticos** para difundir el aspecto original de este tipo de elementos decorativos. Se han desarrollado las hipótesis virtuales de la policromía original que ya son un recurso por sí mismo, pero, además, han sido recreados sobre reproducciones de yeserías reales. Estas hipótesis de policromado se han basado en la búsqueda de paralelos por parte de los y las estudiantes, y también en los casos de investigación

vistos en la sesión teórica. Además, han sido aplicadas de manera práctica siguiendo los materiales y las técnicas de ejecución tradicionales.

Una **mayor motivación** del alumnado a la hora de enfrentarse a un trabajo científico o a una tarea de clase. Esto se ha conseguido gracias al uso de estrategias innovadoras y atractivas; al componente práctico de las actividades, que promueven la participación activa de los estudiantes; y en especial a la adaptación de estas estrategias y actividades prácticas a la era digital, lo que despierta su interés. Esta motivación queda demostrada en que algunas de las tareas incluso fueron propuestas e impulsadas por los propios estudiantes, es el caso de la realización de un modelo 3D de manera autónoma desde casa utilizando su smartphone.

La concienciación y el reconocimiento sobre **la importancia de preservar** el legado cultural que nos rodea, elemento crucial para conectar con el pasado, comprender la sociedad y su evolución, y su impacto en el desarrollo de su identidad cultural, garantizando así que las futuras generaciones puedan estudiarlo, conocerlo y disfrutarlo.

FIGURA 9. *Póster realizado por los estudiantes para el Congreso Final PIIISA 2024*

Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos con la actividad han demostrado el éxito de la misma al alcanzar los objetivos propuestos inicialmente. Se ha transmitido a los y las participantes el valor que tiene el patrimonio cultural, que es el legado de nuestro pasado, no solo para ellos, sino también para las generaciones futuras, subrayando la importancia de conservarlo, estudiarlo y difundirlo.

Con las diferentes actividades realizadas, se ha dado a conocer los materiales, la técnica de elaboración y el aspecto original de las yeserías medievales, las cuales actualmente tienen una apariencia muy diferente a la que tuvieron en su origen. La incorporación de herramientas digitales, además de hacer la actividad más atractiva, facilita este aprendizaje y lo hace más accesible. Ayuda además a que las generaciones más jóvenes puedan crear puentes entre su pasado, su presente e, incluso, con el futuro. Asimismo, subrayan la importancia que tienen las tecnologías y la documentación en la preservación y difusión del patrimonio.

Gracias al uso de unas metodologías innovadoras, atractivas y prácticas, se ha conseguido que los y las estudiantes muestren un gran interés y participación, llegando incluso a realizar propuestas propias como la inclusión de aplicaciones móviles en la actividad. Esta participación activa y la colaboración entre todos ha generado un espacio de trabajo seguro, abierto y accesible, que ha favorecido la participación de todos ellos y que puedan sentirse representados e integrados con lo aprendido en el aula.

Los resultados obtenidos tienen importantes implicaciones no solo en el desarrollo de una conciencia alrededor del patrimonio, sino también para las estrategias educativas. Debido al éxito de la iniciativa, el enfoque práctico y digital servirá al equipo como modelo para futuras propuestas, así como su carácter multidisciplinar.

6. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en esta actividad del proyecto PIIISA 2023-2024 demuestran:

En primer lugar, el impacto positivo que tienen las metodologías activas, innovadoras y prácticas sobre el aprendizaje y la motivación de los y las estudiantes. Prueba de ello, es la iniciativa que los y las estudiantes tuvieron para profundizar en el aprendizaje de obtener modelos 3D, y mejorar también en sus habilidades prácticas para ello.

En segundo lugar, tras realizar la actividad, el alumnado ha demostrado una mayor conciencia en lo relativo al patrimonio que les rodea, además de desarrollar su capacidad para involucrarse en su preservación, por ejemplo, a través de la documentación y digitalización del mismo.

En tercer lugar, el proyecto ha ayudado a desarrollar habilidades tanto de investigación, con el fin de comprender y defender la importancia de fundamentar los trabajos de conservación-restauración del patrimonio. Así como también les ha permitido mejorar y ampliar sus destrezas prácticas y digitales, siendo conscientes de la relevancia y aplicación que tiene hoy día estas herramientas.

Finalmente, destacar la trascendencia que tiene para la preservación del patrimonio que las generaciones más jóvenes lo conozcan, y sean conscientes del impacto que tiene este en su desarrollo cultural y social. De esta forma es posible garantizar un relevo en el estudio y protección del mismo, para que las generaciones futuras puedan aprender, disfrutar y conservarlo.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

La realización de este proyecto ha sido posible gracias a la colaboración y financiación de distintos proyectos de investigación: “Técnicas digitales aplicadas a la reconstrucción/reintegración virtual y física (2D/3D) de bienes culturales: Hacia un modelo de restauración sostenible (C-HUM-109-UGR23), financiado por el Programa Operativo FEDER Andalucía 2021-2027; “Educando en Patrimonio: Una estrategia inclusiva para la preservación cultural y el fomento del sentido de pertenencia de los menores en riesgo de exclusión social” (PPJIB2023-081), financiado por la Universidad de Granada. Además, a los proyectos de innovación docente: “De lo tradicional a la actualidad en las técnicas artísticas” (22-230) y “Creación de recursos infográficos, artísticos y científicos: Innovación académica para mejorar la proyección de

los trabajos académicos" (24-53), ambos financiados por la Universidad de Granada. También agradecer a los contratos predoctorales para la Formación de Doctores del Ministerio de Ciencia e Innovación: Ana Carrasco Huertas (PRE2020-094823); y de Formación de Profesorado Universitario del Ministerio de Universidades: Eva Vivar García (FPU20/01799) y Alberto Martínez Ramírez (FPU20/03082).

Finalmente agradecer al resto de profesorado universitario implicado (Ana Reyes Pérez, Rosa Gutierrez Juan, Teresa López Martíenez, Ana López Montes y Carla Álvarez Romero), la participación en la actividad del Instituto El Temple (La Malahá, Granada) y a las instituciones que hacen esto posible: la Delegación de Educación de Granada, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) y la Universidad de Granada (UGR).

8. REFERENCIAS

Almagro Gorbea, A. (2015). El legado de al-Ándalus: Las antigüedades árabes en los dibujos de la Academia. Real Academia de Bellas Artes de San Fernando. Fundación Mapfre.

Arcusa Magallón, H., Rojo Guerra, M. A., Royo Guillén, J. I., Tejedor Rodríguez, C., García Martínez de Lagrán, I., & Garrido Pena, R. (2016). La fotogrametría como alternativa al registro de materiales arqueológicos: Su aplicación en la cueva de els Trocs y Valmayor XI. En V. S. Gonçalves, M. Diniz, A. C. Sousa (Coords.) Actas del I Congreso CAPA. Arqueología Patrimonio Aragonés, (pp. 189-197). UNIARQ WAPS,

Calero Castillo, A. I. (2016). Materiales, técnicas y procedimientos en la decoración arquitectónica. Aplicaciones a la conservación y restauración de las yeserías del Patio de las Doncellas. Real Alcázar de Sevilla [Tesis doctoral, Universidad de Granada].

Calero-Castillo, A. I., Carrasco-Huertas, A., Durbán-García, M., & Durán-Suárez, J. A. (2020). Documentación y reconstrucción virtual en restauración de obras pictóricas de gran formato: El lienzo mural de la Farmacia Zambrano. Virtual Archaeology Review, 11(23), 141-152. Universidad Politécnica de Valencia. https://doi.org/10.4995/var.2020.13343

Calero-Castillo, A. I., Carrasco-Huertas, A., Vivar García, E., López-Montes, A. M., López- Martínez, T., García- Bueno, A. (18-22 de julio 2022) Reproducción de policromías en yeserías medievales como estrategia educativa [Ponencia]. II Civartes 2022. Congreso internacional Virtual de Artes.

Carrasco-Huertas, A., Reyes Pérez, A., & Campillo García, D. (2024). Multimethod digitalisation of a large-format school map from the first half of the 20th century. Digital Library Perspectives, 40(4), 592-608. https://doi.org/10.1108/DLP-05-2024-0074

Cuenca, J.M., Estepa, J. y Martín, M.J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. Instituto del Patrimonio Cultural de España, (5),45-58. http://hdl.handle.net/10272/9437

Cuenca, J.M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. Tejuelo, (19), 76-96. Universidad de Extremadura. http://hdl.handle.net/10272/7927

Fontal, O. (2003) La educación patrimonial: teoría y práctica en el aula, el museo e Internet. Editorial Trea.

García Bueno, A. (2015a). El Color en la Decoración Arquitectónica Andalusí. Real Academia de Bellas Artes de San Fernando.

García Bueno, A. López, O., García, A., Medina, V.J., Sánchez, A. y Velilla, N. (2015b). Pictorical materials used in the polychrome decorations of the façade of the palace of king Pedro I (The Royal Alcazar of Seville, Spain). Materiales de construcción, 65(318). Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). http://10.3989/mc.2015.04314

García, A., Medina, V.J. y González A. (2010). La policromía de yeserías del Oratorio de la Madraza de Yusuf, Granada. Primeras aportaciones del estudio de materiales para la localización de zonas originales y añadidos. Al-Qantara, 1(31), 245-256. Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

Maldonado Ruiz, A. (2019). La Aplicación de la Fotogrametría (SFM) y las Nuevas Tecnologías para la Mejora de la Documentación, Difusión y Divulgación del Patrimonio Arqueológico [Tesis doctoral, Universidad de Granada].

Molina Rozalem, J. F., Arévalo Rodríguez, F., & Atanasio Guisado, A. (2021). Las fuentes gráficas como único testimonio del patrimonio arquitectónico olvidado. La arquitectura fronteriza del Reino de Sevilla en la Baja Edad Media. Expresión Gráfica Arquitectónica, 41, 92-101. Universidad Politécnica de Valencia. https://doi.org/10.4995/ega.2021.14625

Pietroni, E., & Ferdani, D. (2021). Virtual Restoration and Virtual Reconstruction in Cultural Heritage: Terminology, Methodologies, Visual Representation Techniques and Cognitive Models. Information, 12(167), 1-30.

Puyuelo Cazorla, M.; Val Fiel, M.; Merino Sanjuán, L.; Felip Miralles, F. (2011) Representaciones virtuales y otros recursos técnicos en la accesibilidad al patrimonio cultural. EGA, 17, 164-173. Universidad Politécnica de Valencia.

Rubio Domene, R. (2011). Yeserías de la Alhambra: Historia, Técnica y Conservación. Universidad de Granada.

Stylianidis, E. (2019). The future of cultural heritage documentation. The International Archives of the Photogrammetry. Remote Sensing and Spatial Information Sciences, XLII-2/W14, 7-12. ICOMOS/ISPRS. https://doi.org/10.5194/isprs-archives-XLII-2-W14-1-2019

EL DIBUJO EN LA FORMACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA: ENTRE LO ANALÓGICO Y LO DIGITAL, UNA PROPUESTA EDUCATIVA

EVA SANTÍN ÁLVAREZ
UDIT. Universidad de Diseño, Innovación y Tecnología

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo de las industrias creativas, la convergencia entre creatividad e innovación tecnológica redefine el rol del artista y del educador, abriendo nuevas posibilidades para el desarrollo de la imaginación, la observación y la expresión personal. Aunque la inteligencia artificial transforma el panorama artístico, el dibujo tradicional sigue siendo un medio primordial de expresión, análisis y aprendizaje. Sin embargo, en un mundo de constante evolución tecnológica, resulta crucial repensar su práctica desde una perspectiva contemporánea, integrando las oportunidades que brindan las nuevas tecnologías. Este equilibrio entre técnicas tradicionales y digitales fomenta la creatividad, la originalidad y un enfoque holístico que enriquece tanto la experiencia educativa como la diversidad de expresiones artísticas.

El dibujo, históricamente, ha sido una herramienta esencial para explorar y reflexionar sobre los procesos creativos. En la era de la tecnología digital y la inteligencia artificial (IA), surge una pregunta fundamental: ¿sigue siendo relevante el dibujo tradicional en la actualidad? La respuesta es afirmativa: no solo es relevante, sino esencial. Sin embargo, esta relevancia no debe entenderse como una resistencia al cambio, sino como una oportunidad para replantear su práctica desde una perspectiva contemporánea, integrando las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías.

La revolución digital ha transformado profundamente los procesos creativos y educativos, planteando tanto desafíos como oportunidades

para la enseñanza del dibujo. La inteligencia artificial y otras tecnologías emergentes están redefiniendo los límites de la creatividad, impulsando a los artistas a explorar nuevas formas de expresión y a buscar una identidad artística propia. En este contexto, el dibujo tradicional no debe percibirse como un vestigio del pasado, sino como un puente hacia una comprensión más profunda de los procesos creativos, tanto analógicos como digitales.

Este capítulo aborda la importancia del dibujo en la formación artística contemporánea, explorando su papel en un entorno híbrido que combina lo analógico y lo digital. A través de esta propuesta educativa, se busca no solo preservar los fundamentos del dibujo tradicional, sino también integrarlos con las herramientas digitales para enriquecer la experiencia creativa y fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes.

2. OBJETIVOS

- Reflexionar sobre la integración de técnicas analógicas y digitales en la enseñanza del dibujo, considerando su impacto en el desarrollo de habilidades artísticas y creativas.
- Analizar la viabilidad y relevancia de metodologías tradicionales frente a las demandas contemporáneas de la formación artística.
- Proponer estrategias pedagógicas que equilibren el uso de herramientas digitales y analógicas, fomentando una comprensión crítica de las ideas de percepción, realidad y creatividad.
- Compartir y documentar prácticas docentes que promuevan un aprendizaje integral basado en la observación y el análisis crítico.

3. METODOLOGÍA

La metodología de este estudio se basa en la reflexión personal derivada de la experiencia docente diaria, utilizando la auto-indagación como principio para identificar necesidades y proponer mejoras en las actitudes y habilidades del estudiantado. Esta reflexión se complementa con

encuestas realizadas durante el último semestre, que permitieron recopilar información sobre las percepciones de los estudiantes respecto al uso de técnicas analógicas y digitales en su proceso de aprendizaje.

El análisis también incluyó un estudio de las principales herramientas digitales empleadas por los estudiantes, como Photoshop y Procreate, evaluando sus funcionalidades y aplicaciones en áreas como la ilustración, la animación y el diseño. Este enfoque práctico se sustenta en una revisión teórica que aborda la enseñanza del dibujo y la integración de tecnologías digitales, incorporando perspectivas filosóficas que enriquecen la comprensión del acto creativo y su evolución en el contexto contemporáneo.

A partir de estos elementos, se diseñaron propuestas pedagógicas que buscan equilibrar el uso de técnicas tradicionales y digitales, promoviendo un aprendizaje integral que fomente tanto el desarrollo técnico como el pensamiento crítico y creativo.

4. RESULTADOS

Los resultados evidencian que la práctica constante del dibujo, tanto en técnicas analógicas como digitales, tiene un impacto significativo en el desarrollo técnico y creativo de los estudiantes. La repetición y el entrenamiento continuo perfeccionan habilidades en pocas semanas, mejorando la precisión, la expresividad y la confianza en el trazo. En particular, el dibujo rápido es una herramienta clave para ganar seguridad, capacidad de síntesis y, sobre todo, para conectar con la atención plena, ayudando a los estudiantes a percibir su entorno de manera más consciente. Este enfoque fomenta una observación más profunda del mundo que los rodea, permitiéndoles captar detalles que suelen pasar desapercibidos en medio de la saturación de estímulos visuales cotidianos. Además, el recorrido por técnicas analógicas antes de abordar herramientas digitales como Photoshop y Procreate resulta fundamental para construir una base sólida en conceptos esenciales como composición, volumen y perspectiva. Esto enriquece los procesos digitales, permitiendo a los estudiantes explorar estas herramientas tecnológicas con mayor creatividad y profundidad. En conjunto, la integración de ambos

enfoques fortalece no solo las habilidades técnicas, sino también una relación más reflexiva y consciente con el proceso creativo y el entorno.

5. DISCUSIÓN

5.1. Contexto educativo y revolución tecnológica

En el ámbito educativo, la enseñanza del dibujo atraviesa un momento de transformación, marcado por la incursión de herramientas digitales que redefinen tanto los procesos creativos como los métodos de enseñanza. Como señala Biganó (2023, p. 164), existe una "constante dicotomía en la implementación de las herramientas de dibujo: analógico versus digital, tanto desde los estudiantes como desde los docentes". Esta dualidad refleja una tensión entre la tradición y la innovación, que a menudo genera incertidumbre sobre el momento adecuado para integrar las tecnologías digitales en el proceso de aprendizaje.

Este contexto plantea preguntas fundamentales sobre el futuro del dibujo en el ámbito académico: ¿tiene sentido seguir enseñando técnicas clásicas de dibujo en un mundo donde la tecnología digital y la inteligencia artificial están transformando de forma acelerada el proceso creativo? ¿Estamos preparando a nuestros estudiantes para desarrollar un pensamiento crítico y sensible, o simplemente les estamos adaptando a la mediocridad de una sociedad comercial de masas? ¿Cómo podemos conservar los fundamentos de la práctica artística tradicional sin relegarlos a un segundo plano frente al entusiasmo por lo nuevo?

La cuarta revolución industrial, impulsada por tecnologías como la inteligencia artificial, ha introducido un cambio de paradigma en el ámbito artístico y del diseño. Este cambio es comparable al impacto que tuvieron otros hitos tecnológicos, como señala Mir (2024, p. 73), "este desplazamiento llegó como consecuencia de la aparición de tecnologías que modificaron la forma en la que el artista utilizaba sus herramientas, como supuso la llegada de la fotografía, la televisión, el vídeo, los ordenadores, Internet, la robótica", cuando los artistas se enfrentaron al desafío de redefinir sus prácticas en respuesta a una nueva forma de representación visual. Estas innovaciones no solo han

ampliado las posibilidades creativas, sino que también han generado nuevas formas de enseñanza que requieren una reflexión crítica sobre los métodos pedagógicos.

Las herramientas digitales actuales no sustituyen a las técnicas tradicionales, sino que las complementan, abriendo nuevas posibilidades para la experimentación y la innovación. Aunque las tecnologías han enriquecido las prácticas artísticas, no debemos olvidar que no reemplazan los principios fundamentales del arte: el dibujo como método de observación, análisis y creación. Por ello, encontrar un equilibrio entre ambas dimensiones, lo tradicional y lo digital, resulta esencial en la formación académica de los futuros artistas.

Desde la docencia del dibujo y anatomía artística[99] hemos observado que muchos estudiantes se sienten más cómodos trabajando en entornos digitales, donde la posibilidad de deshacer, alterar y perfeccionar parece ilimitada. Sin embargo, esta dependencia de la tecnología puede llevar a un debilitamiento de habilidades esenciales como la observación directa, el análisis crítico y la síntesis visual. El dominio de las técnicas tradicionales sigue siendo fundamental para comprender los principios básicos del arte y desarrollar una base sólida sobre la cual construir una práctica contemporánea. Enseñar a valorar ambas dimensiones —lo analógico y lo digital— no es solo una cuestión de técnica, sino de enriquecer la experiencia creativa y fortalecer la capacidad crítica de los estudiantes.

Esta reflexión sobre la importancia del dibujo tradicional nos lleva a un nuevo desafío: ¿cómo se reconfigura su papel en un entorno creativo donde las herramientas digitales y la inteligencia artificial avanzan a gran velocidad?

5.2. La inteligencia artificial en el arte

La irrupción de la inteligencia artificial en el arte plantea retos y oportunidades sin precedentes. Herramientas como DALL-E, Stable

[99] La experiencia docente propuesta se enmarca en la enseñanza del dibujo y anatomía artística dentro de las asignaturas de 2º curso: "Dibujo Artístico II – Anatomía y Movimiento" del Grado de Animación y "Dibujo Anatómico" del Grado de Diseño Audiovisual e Ilustración de la UDIT. Universidad de Diseño, Innovación y Tecnología de Madrid.

Diffusion y Midjourney permiten explorar nuevas formas de creatividad, pero también abren debates éticos y pedagógicos. ¿Cómo definimos el papel del artista en un contexto donde las máquinas pueden generar obras de arte autónomamente?

La clave está en entender que estas herramientas no sustituyen, sino complementan. La IA generativa puede ser un punto de partida, una forma de inspirar nuevas ideas o, mejor dicho, una manera rápida de previsualizar múltiples versiones de una idea, pero el dibujo tradicional nos da algo que ninguna máquina puede replicar: la conexión directa entre la percepción y la acción. Dibujar no es solo crear, sino también reflexionar. Cada línea que trazamos implica una decisión consciente que ninguna máquina puede tomar por nosotros. Además, debemos recordar que el arte, más allá de la creación técnica, es un proceso que implica pensamiento crítico, cuestionamiento del *statu quo* y que nuestra labor como docentes debe ser cultivar esas cualidades en nuestros estudiantes, ayudándoles a desarrollar su voz creativa y su capacidad para pensar de manera independiente. Es decir, debemos ayudar construir desde los principios, los fundamentos, los conceptos, las ideas, etc. Cómo materializarlo es una cuestión de herramienta (que también es importante dominar para que no nos condicione la técnica), qué materializar es una cuestión del creador y su creatividad (algo que, por fortuna, es propio de la condición humana).

En este sentido, resulta crucial abordar la inteligencia artificial como una herramienta más dentro del proceso creativo, sin perder de vista su uso ético y responsable. Como señala Rico (2020, p. 69): “es importante que los diseñadores piensen en la IA como otro recurso más en su caja de herramientas, un material para ser utilizado de manera responsable y ética”. Esta perspectiva resalta el papel del diseñador o artista como agente activo en el proceso creativo, capaz de dirigir y controlar el uso de estas tecnologías para potenciar su trabajo sin comprometer los valores fundamentales de la práctica artística.

Nunca debemos olvidar que, tras la tecnología, tras la máquina, el artista vigila y dirige el proceso, orquestando las órdenes oportunas al ordenador para materializar lo que tiene en su mente.

5.3. Relevancia del dibujo tradicional

A pesar del avance de las tecnologías digitales, el dibujo tradicional sigue siendo un componente esencial en la formación artística. Esto se debe a que el dibujo no es solo una técnica, sino una forma de pensamiento visual que fomenta la observación, el análisis y la creatividad. El dibujo es una herramienta cognitiva que permite a los artistas explorar y comprender el mundo que los rodea.

Como indica Plasencia (2013, p. 86):

El dibujo artístico sigue siendo el principal instrumento de reflexión gráfica y visual del animador en pleno s. XXI", "se trata de algo fundamental a la hora de resolver el trascendente momento germinal del proceso de creación, lo que Miguel Ángel llamaba el "*primo pensiero*": la resolución material de la imagen mental, pero también […] para que el artista siga descubriéndose a sí mismo en el "*feed-back*" que comporta ese ejercicio.

El dibujo tradicional ofrece una serie de beneficios que las herramientas digitales no pueden replicar completamente. Por ejemplo, el acto físico de dibujar con lápiz y papel ayuda a desarrollar habilidades motoras finas y una conexión más íntima con el proceso creativo. Además, trabajar en un medio analógico obliga a los estudiantes a enfrentarse a sus errores y a encontrar soluciones creativas para superarlos, en lugar de depender de la función "deshacer" de un programa digital.

En este sentido, el dibujo tradicional no debe ser visto como una práctica obsoleta, sino como una base sobre la cual se pueden construir habilidades más avanzadas. La capacidad de dibujar a mano es una habilidad que trasciende el tiempo y las tecnologías, proporcionando a los artistas una comprensión más profunda de los fundamentos del arte y el diseño.

5.4. El proceso cognitivo del dibujo

Cuando dibujamos, activamos un proceso cognitivo único. Este no se limita a coordinar la mano y el ojo; involucra todo nuestro sistema perceptivo. Al observar un sujeto u objeto para dibujarlo, analizamos sus proporciones, interpretamos sus formas y tomamos decisiones sobre

cómo representarlo. Este proceso fomenta habilidades como la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la creatividad.

El dibujo del natural, en particular, estimula áreas del cerebro relacionadas con la memoria visual, la planificación estratégica y la organización espacial. Esto significa que el acto de dibujar también nos prepara para enfrentar desafíos complejos en otros ámbitos, promoviendo una forma de pensamiento estructurada y detallada.

Como afirma el artista búlgaro Penko Gelev, (renombrado ilustrador de cómics, productor y modelador 3D para cine y TV), la práctica del dibujo del natural, es decir, desde la realidad, desarrolla en los estudiantes el hábito de observar y analizar continuamente su entorno, como una segunda naturaleza, (Lewis, 2017), construyendo mentalmente un sistema modular de referencias que será fundamental para poder diseñar y proyectar imágenes desde la inventiva con fundamento y consistencia. En este sentido, el dibujo no es solo una habilidad técnica, sino un proceso cognitivo complejo que conecta la percepción, la memoria y la creatividad.

El dibujo también fomenta lo que Bullón denomina "metodologías de la mirada", que implican un proceso consciente de observación y percepción. Mirar, ver y percibir son pasos fundamentales que llevan a una comprensión más profunda del entorno y del propio acto de dibujar (Bullón, 2023, p. 537). Este enfoque conecta con la idea de que el dibujo es una herramienta para pensar gráficamente, como lo destaca White (2013, p. 19): "Si puedes pensarlo, puedes dibujarlo. Si puedes dibujarlo, puedes animarlo". Esta afirmación subraya la importancia del dibujo como una forma de dar vida a las ideas y explorar nuevas posibilidades creativas, convirtiéndose en el alma del proceso creativo.

Visual thinking, *art thinking, design thinking*, el dibujo es un proceso que nos permite “pensar gráficamente” y que brinda la posibilidad de reflexionar, indagar y desarrollar el pensamiento crítico, constituyendo una “herramienta disciplinar de nivel superior”, genuina, potente y que da forma al pensamiento de un modo distinto a como lo hacen la lengua y al habla.

Como apunta Gordillo (2023):

El diseñador de *concept art* puede usar el bocetaje como un ejercicio totalmente libre de las ataduras del realismo (…) como una etapa del desarrollo gráfico en la que es más importante el experimentar con la creación de formas, la búsqueda de emociones y sensaciones dentro del proceso de diseño.

Además, el dibujo del natural desarrolla en los estudiantes una forma de pensamiento estructurada y detallada que los prepara para enfrentar desafíos complejos en otros ámbitos. En palabras de Peter Blegvad (citado en Heller, 2012, p. 27), "cualquier boceto es un reflejo de la lucha del dibujante en su intento de convertir una idea en un dibujo". Este acto de traducir ideas en imágenes es un proceso cognitivo que requiere reflexión, análisis y creatividad.

Finalmente, White (2013, p. 19) sentencia que el poder del lápiz en la mano es inagotable: “No hay límites. Si puedes pensarlo, puedes dibujarlo. Si puedes dibujarlo, puedes animarlo”. Esta afirmación refuerza la idea de que el dibujo es una herramienta esencial para la expresión creativa y el desarrollo del pensamiento visual, consolidándose como una disciplina que conecta la percepción, la memoria y la imaginación, y que permite explorar nuevas formas de dar vida a las ideas.

5.5. La observación en un mundo sobreestimulado

En la actualidad, vivimos rodeados de estímulos visuales: pantallas, anuncios, redes sociales... Sin embargo, esta sobreestimulación puede llevarnos a ver, sin realmente observar. En un mundo cada vez más digitalizado, el dibujo directo continúa siendo relevante como medio de expresión, comunicación y análisis. Como señala Molinuevo (2004, p. 193), "en una época de cambio acelerado, se vuelve urgente la necesidad de percibir el entorno", una habilidad que el dibujo fomenta al obligar al observador a detenerse y analizar los detalles del mundo que lo rodea. En este sentido, el acto de dibujar no solo nos conecta con la realidad, sino que también nos permite descubrir nuevas perspectivas y profundizar en la comprensión del entorno que nos rodea.

El dibujo del natural, como propone Bullón (2023, p. 526), requiere esfuerzo y repetición, lo que lo convierte en una práctica opuesta a la

inmediatez que caracteriza a nuestra sociedad. Más allá de desarrollar habilidades técnicas, este tipo de dibujo fomenta una percepción consciente que permite captar la esencia de un objeto o escena, descubriendo nuevas perspectivas y profundizando en la comprensión del entorno que nos rodea. Este enfoque resalta la importancia de la observación directa de la realidad como un medio para recuperar la atención, la profundidad y la sensibilidad necesaria para capturar instantes y emociones efímeras en un contexto de saturación visual.

Tal como indica Orellana (2007):

El tiempo empleado en la observación directa, el desarrollo de la capacidad de retentiva, la asimilación y el esfuerzo intelectual del propio ejercicio del dibujo, suponen una comprensión del medio muy superior a la que pudiéramos obtener a través de la simple acción de capturar la imagen con nuestra cámara de fotos o dispositivo móvil.

Este planteamiento es crucial en una sociedad marcada por la inmediatez, la hiperconexión y la sobreestimulación visual constante. Para el observador, la capacidad de retentiva y la experiencia prolongada en la toma de apuntes del natural o, mejor dicho, con referencias de la realidad, son habilidades cruciales que permiten adquirir destrezas de dibujo a ciegas y coordinar la mano y el ojo de manera efectiva. Este proceso no solo implica la representación visual, sino que también conlleva una interpretación y asimilación heurística del entorno circundante.

Dibujar no es un ejercicio de reproducción mecánica, sino de interpretación. En el ámbito educativo, trabajar el dibujo del natural ayuda a los estudiantes a percibir matices que, de otro modo, pasarían desapercibidos. Debemos preparar a nuestros estudiantes para analizar y percibir la esencia del modelo a representar (independientemente de su naturaleza), entender la lógica de su comportamiento (bien sea un movimiento, una mecánica, etc.), sintetizar y reducir la información a su esencia, el gesto más básico, la línea de acción, para que todo se construya en torno a esa sensación primaria.

Para practicar este tipo de dibujo que se necesita disciplina y constancia, pero también rutinas de trabajo de *sketching* rápido (desde poses de unos dos minutos para ir reduciendo los tiempos hasta llegar a unos

treinta segundos). Esto obliga a los y las estudiantes a ser resolutivos, economizar enormemente el uso de la línea, y poder tomar decisiones de manera intuitiva y rápida.

También es muy recomendable el dibujo de observación o dibujo visual, es decir, durante un intervalo de unos treinta segundos sencillamente observar, retener la información, recorrer la referencia visualmente, para, a continuación, proceder a dibujar desde la memoria.

Otra de las modalidades que solemos utilizar en el aula es a partir de una secuencia de dibujo en dos fases; primero se realiza una ronda de dibujos muy rápidos (unos cinco o seis de dos minutos como máximo), con el objetivo de capturar la sensación global y esquemática de las poses a modo de borrador, para luego, en una segunda fase, retomar el proceso de dibujo desde el primer dibujo, que será sobre dibujado para darle un mayor nivel de acabado. Esta propuesta funciona increíblemente bien porque en el momento de dotar de mayor definición al dibujo base, contamos con una interpretación previa que nos guía y nos da seguridad.

Este tipo de dinámicas sirven para desarrollar el "*jizz*"[100] o percepción del instante, así como el reconocimiento de la combinación de características que definen un objeto animado o inanimado en un contexto naturalista. La apropiación del momento a través del dibujo establece una conexión cognitiva más profunda que la obtenida mediante la fotografía u otros medios, ya que implica una experiencia sensorial y creativa única. Y más aun teniendo en cuenta que no se trata de "fotocopiar" la realidad, sino de transmitir sensaciones y experiencias, con dibujos rápidos, de gesto, a veces incluso abstractos, que capturan el movimiento y funcionan como herramientas de memoria sensorial. Como señala Hidalgo de Cisneros Wilckens (2023, p. 1), "la imagen dibujada y la ilusión de movimiento alcanzan significados que la imagen real, demasiado veraz a veces, no consigue ofrecer".

[100] El origen de la palabra "*jizz*" es incierto, si bien David McDonald (1996) abordó su etimología en torno a varios orígenes probables, como eran, entre otros, las siglas GISS (*General Impression of Size and Shape*) utilizadas durante la Segunda Guerra Mundial para la rápida identificación de aeronaves; una variación de *just is* (lo que es) o del término *guise* (aspecto, apariencia).

Un cuaderno de dibujos no solo es relevante en la era digital, sino que también permite al creador conectar con sus mecanismos de pensamiento y desarrollo creativo, convirtiéndose en un diario visual que refleja su proceso mental. En definitiva, el dibujo directo y la utilización de cuadernos de dibujo y de campo no solo son prácticas artísticas, sino también procesos cognitivos que permiten capturar la esencia de la realidad y profundizar en la comprensión del entorno que nos rodea. Estas herramientas, lejos de ser obsoletas en la era digital, continúan siendo fundamentales para el desarrollo de la creatividad, la memoria y el pensamiento crítico del individuo.

5.6. Cuadernos de investigación gráfica: Diarios visuales híbridos

En los últimos años, hemos mantenido una propuesta pedagógica centrada en el uso de cuadernos de investigación gráfica como herramienta para explorar y documentar el proceso creativo. Esta metodología ha sido muy bien aceptada por el alumnado, ya que fomenta la disciplina y el compromiso con el trabajo, permitiendo establecer puentes entre técnicas analógicas y digitales de manera orgánica. Este enfoque no solo amplía las posibilidades creativas, sino que también ayuda a los estudiantes a desarrollar un lenguaje visual propio al combinar lo mejor de ambos mundos.

El cuaderno de bocetos, como explica Lorenzo (2003, p. 137), "da testimonio del aprendizaje del artista y demuestra su exploración constante". Más que un simple soporte, se convierte en un espacio donde se registran ideas, experimentos y reflexiones, funcionando como un diario visual que acompaña al creador en su evolución. En este sentido, el cuaderno puede entenderse como un "registro visual de la memoria" (Lorenzo, 2003, p. 137), un lugar donde las experiencias visuales y las ideas se plasman de manera tangible, enriqueciendo el proceso creativo.

El planteamiento es sencillo pero efectivo: a lo largo del semestre o curso, los estudiantes desarrollan un cuaderno de experimentación gráfica, donde registran sus observaciones y exploran diversas técnicas y enfoques visuales. Este cuaderno funciona como un diario visual de su día a día, un espacio para investigar, reflexionar y desarrollar su propio lenguaje gráfico. Deben elegir dos o tres temas de interés personal que

puedan explorar a lo largo del tiempo, como el *urban sketching*, retratos de las personas con las que conviven, elementos vegetales o cualquier otro tema cotidiano que esté a su alcance. Lo importante es que el cuaderno esté organizado, fechado y contenga una colección coherente de dibujos que permitan al estudiante experimentar con técnicas gráficas, perspectivas y lenguajes visuales.

El interés de este ejercicio radica en el aprendizaje de la disciplina y el compromiso de trabajo; el dibujo permite un aprendizaje por "entrenamiento" que va más allá del pensamiento consciente. Así lo sentencia Luis Cook (citado en Wells, Quinn, Mills, 2010, p. 166): No hay atajos. Hay que sentarse y dibujar". Efectivamente, hay que “dibujar, dibujar y dibujar”, aconseja Lasseter (citado en Plasencia, 2013, p. 86). Este hábito continuo de dibujo no solo fomenta la creatividad, sino que también contribuye a desarrollar un trazo más ágil y seguro, reforzando la destreza manual, y, lo más relevante, nos ayuda a identificarnos con el resultado de nuestro trabajo.

Por otra parte, impulsa el desarrollo de la atención plena. Los estudiantes “aprenden a detener el tiempo” para capturar un apunte rápido de su entorno, desarrollando la capacidad de captar un mundo en constante cambio (es decir, que no es inmóvil), en unos pocos minutos para realizar un *sketch* rápido. Además, ayuda a desarrollar la percepción háptica como vía de conocimiento y, sobre todo, a tener un registro de la evolución o destreza de la mano a medida que van pasando las semanas, es decir, hacer visible la curva de aprendizaje.

El proceso no se limita al entorno analógico. Este cuaderno de investigación gráfica analógica permitirá a los estudiantes disponer de un gran repertorio de imágenes (con las que conectan enormemente ya que forman parte de lugares por los que han pasado, momentos vividos y, en definitiva, memorias), para elegir las más representativas, y llevarlas al entorno digital. A partir de los dibujos realizados en el cuaderno, podrán realizar una suerte de "*glow up*" digital utilizando herramientas de retoque, edición de imágenes bitmap y dibujo digital como Photoshop o Procreate, transformando sus bocetos en productos visuales más pulidos y potencialmente aptos para su portfolio profesional. En ese sentido se recomienda conservar siempre el proceso creativo del cuaderno como parte significativa del proyecto, es decir, como concept art de la

imagen final para mostrar cómo funciona el pensamiento del artista y sus procesos creativos.

5.7. Hibridación analógica y digital: Un modelo educativo integral

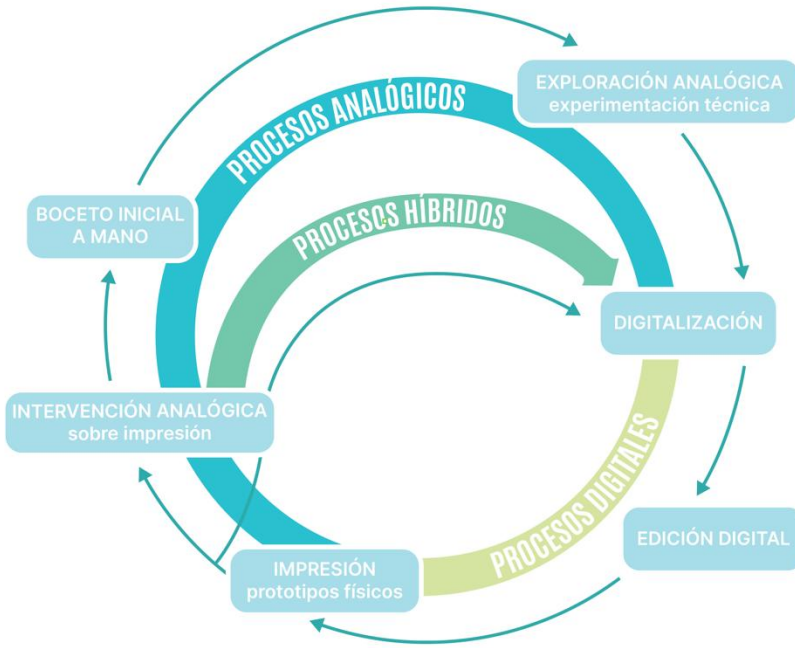
La creación artística contemporánea se enriquece enormemente con la hibridación de géneros, técnicas y materiales. Este enfoque integra herramientas analógicas y digitales, no como sistemas cerrados ni excluyentes, sino como una simbiosis entre manifestaciones plásticas y gráficas que amplían las posibilidades creativas. En este contexto, el dominio técnico de las herramientas digitales, junto con la capacidad de imaginar y conceptualizar, se convierte en un requisito esencial para el creador.

La integración de herramientas analógicas y digitales en el ámbito educativo no solo amplía las posibilidades técnicas, enriqueciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como señala Pallasmaa (2014), "el lápiz es un puente entre la mente que imagina y la imagen que aparece en la hoja de papel". Esta metáfora puede extenderse al uso de herramientas generativas: el artista, al formular un *prompt*, establece un puente entre su imaginación y la imagen que la IA materializa. De manera similar a cómo la mano actúa como extensión de la mente en el dibujo tradicional, el lenguaje se convierte en la herramienta clave para traducir ideas abstractas en imágenes generadas por máquinas.

La hibridación implica no solo la coexistencia de estos lenguajes, sino también una rica interacción caracterizada por la contaminación, el mestizaje y la apropiación entre procedimientos técnicos. Este flujo bidireccional permite múltiples transformaciones: un boceto a lápiz puede digitalizarse y servir como base para una animación o diseño, mientras que un diseño digital puede imprimirse y enriquecerse posteriormente con técnicas manuales como aguadas, *gouache* o recortes de papel. Este flujo bidireccional entre lo analógico y lo digital permite construir versiones únicas a partir de una imagen original.

Pero, además, la inteligencia artificial generativa amplía enormemente las fronteras del proceso creativo. Por ejemplo, un boceto analógico puede ser reinterpretado por un modelo generativo para explorar estilos, paletas de colores o composiciones que el artista puede no haber considerado inicialmente.

FIGURA 1. *Diagrama de circularidad en el proceso de hibridación analógico-digital. El flujo bidireccional representa la interacción constante entre técnicas tradicionales y herramientas digitales, donde cada transición enriquece el proceso creativo.*



Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, el éxito de este proceso depende de la capacidad del artista para formular *prompts* claros y específicos que traduzcan su visión en términos que la máquina pueda interpretar. Este acto de comunicación entre el artista y la IA, al igual que el acto de dibujar, requiere una profunda conexión entre la imaginación y la intención.

En este proceso, las herramientas digitales funcionan como una liberación creativa. La posibilidad de hacer, deshacer y rectificar (junto con las ventajas del Ctrl+Z) elimina la presión de cometer errores irreversibles, fomentando un enfoque más libre y experimental. Además, el entorno digital permite conservar estados intermedios del trabajo, explorar variaciones alternativas y superponer capas de técnicas sin perder la imagen inicial.

Entre las ventajas de este enfoque híbrido, destacan:

- Capacidad de multiversión: Se pueden generar múltiples versiones de una misma obra, explorando alternativas sin descartar la imagen original.
- Combinación de originales: Es posible integrar gráficos vectoriales, mapas de bits e imágenes analógicas en una misma pieza.
- Previsualización en tiempo real: La tecnología permite visualizar con precisión (*WYSIWYG*)[101] los resultados antes de llegar al producto final, reduciendo incertidumbres y mejorando la planificación.

Este modelo educativo integral se fundamenta en la comprensión de que cada medio aporta cualidades únicas al proceso de aprendizaje. Mientras que las herramientas digitales ofrecen precisión, velocidad y capacidad de iteración, las técnicas analógicas proporcionan una conexión directa con la materialidad y la experiencia sensorial. La hibridación permite aprovechar lo mejor de ambos mundos: un boceto a mano puede capturar la inmediatez de una idea y transmitir la intención del diseñador, mientras que un modelo digital puede explorar sistemáticamente variaciones y optimizar aspectos técnicos.

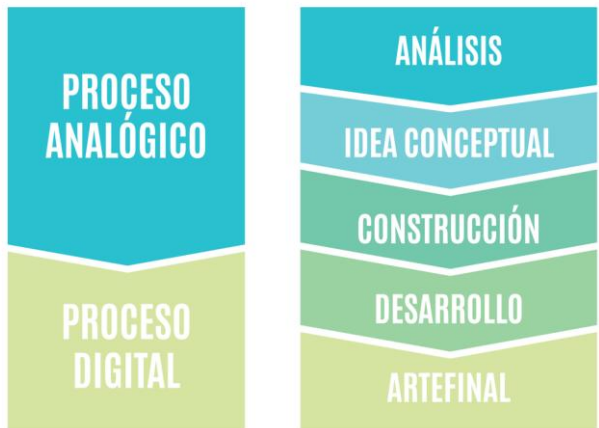
El desarrollo artístico en la educación actual exige un modelo pedagógico que combine lo mejor de las metodologías tradicionales con las posibilidades de las herramientas digitales. Este enfoque híbrido no solo responde a las necesidades del mercado contemporáneo, sino que también refuerza los fundamentos del aprendizaje artístico.

Proponemos un modelo educativo que inicie a los estudiantes en el dibujo tradicional, con ejercicios como bocetos del natural, para después incorporar la digitalización y culminar con propuestas finales que integren ambos lenguajes. Esta progresión permite a los alumnos comprender cómo

[101] *WYSIWYG* es el acrónimo de *What You See Is What You Get* (en español, "lo que ves es lo que obtienes") y hace referencia a editores o programas informáticos que permiten ver cómo se visualizará el resultado final mientras se genera y manipula la imagen digital a tiempo real en la interfaz del programa.

las técnicas se complementan, ofreciendo un marco sólido para el desarrollo de su proceso creativo personal.

FIGURA 2. *Flujo de trabajo del proceso híbrido analógico-digital. El diagrama muestra la secuencia metodológica desde el análisis inicial hasta el artefinal, pasando por las fases de conceptualización, dibujo constructivo y desarrollo. Esta progresión representa el modelo educativo propuesto, que parte del dibujo tradicional para integrar gradualmente las herramientas digitales*



Fuente: Elaboración propia

En este modelo, el dibujo tradicional mantiene su relevancia como base formativa, mientras que las herramientas digitales se incorporan como una extensión del proceso artístico. El objetivo es preparar a los estudiantes para los desafíos de la práctica artística contemporánea, ayudándoles a dominar técnicas diversas y desarrollar una visión crítica y creativa de su trabajo.

En síntesis, la integración de lo analógico y lo digital en la enseñanza del arte no solo es pertinente, sino imprescindible. Este enfoque prepara a los futuros artistas para enfrentar un entorno profesional dinámico, ofreciéndoles las herramientas necesarias para desarrollar su creatividad y capacidad crítica, y para navegar con fluidez entre lenguajes y procesos diversos.

6. CONCLUSIONES

En un mundo donde la tecnología desempeña un papel cada vez más prominente, el dibujo sigue siendo una habilidad invaluable en el campo del diseño y las artes visuales. Pensando en el buen fundamento de los futuros profesionales, postulamos por la enseñanza del dibujo como vehículo del pensamiento crítico, herramienta para el desarrollo del pensamiento visual y medio de expresión artística fundamental en la formación de diseñadores y artistas. A través del dibujo, los estudiantes aprenden a observar, analizar y representar el mundo de manera creativa y reflexiva, materializar sus ideas y dar forma a su imaginación, sentando las bases de una práctica artística sólida y significativa.

Sin embargo, en el contexto de una era digital, la relevancia del dibujo no debe limitarse exclusivamente a las técnicas tradicionales. Es crucial adoptar un enfoque híbrido que combine lo analógico y lo digital, ofreciendo a los estudiantes una formación más completa y versátil. Este equilibrio no solo enriquece el aprendizaje técnico, sino que también promueve la innovación y fortalece la capacidad de los estudiantes para adaptarse a las demandas cambiantes del mundo profesional.

La integración de ambas dimensiones en la educación artística presenta desafíos, como la resistencia al cambio y el acceso desigual a la tecnología, pero también ofrece oportunidades únicas para transformar el dibujo en una herramienta poderosa para el futuro. En última instancia, el éxito de esta propuesta educativa radica en nuestra capacidad para preservar la rica tradición del dibujo mientras la reinventamos como un puente hacia nuevas formas de creación y pensamiento en el ámbito contemporáneo.

8. REFERENCIAS

BIGANÓ, C. (2023). Analógico + digital en el proceso de diseño. El dibujo como proceso mental. Congreso de pensamiento visual y comunicación. (pp. 162-173).

BULLÓN, J. M. (2023). Dibujo en la carencia de dibujo. Pensamiento, arte y comunicación: la importancia de hacer llegar el mensaje. Madrid. Dykinson (pp. 524-542).

CABRERA, G. (2017). El potencial subversivo del dibujo. Otros Logos. Revista de Estudios Críticos, (8), 47-169.

GORDILLO, D. (2023). Invocando lo inexistente: la creatividad en tiempos de la IA. Recuperado de https://barreira.edu.es/imaginacion-creatividad-ia/

HELLER, S. (2012). Arte del Cómic. Los cuadernos inéditos de los grandes artistas. Lunwerg Editores. Barcelona.

HIDALGO DE CISNEROS, C. (2023). La representación de la tecnología imaginada a través del dibujo y sus técnicas.

LEWIS, M. (2017). Sketching from the imagination: Characters. 3D Total Publishing.

LÓPEZ, N. (2016). La necesidad de reencontrarnos con el dibujo: mi propia experiencia. Tercio Creciente, 10, 95-106.

LORENZO, M. (2013). Cuadernos de viaje animados: memoria, tránsito y experiencia. ANIMA 2013,135-151.

MARTÍN, J. (2012). Prácticas artísticas e internet en la época de las redes sociales. Akal.

MIR, E. (2024). El cambio de paradigma de la Inteligencia Artificial: Hacia una creatividad asistida. EME Experimental Illustration, Art & Design, (11), 64–75. https://doi.org/10.4995/eme.2023.19249

MOLINUEVO, J. L. (2004). Humanismo y nuevas tecnologías. Madrid: Alianza.

ORELLANA, G. 2007. El vuelo del pincel: las aves como argumento del dibujo: un estudio histórico y artístico. (Tesis Doctoral Inédita). Universidad Complutense de Madrid.

PALLASMAA, J. (2014). La mano que piensa, sabiduría existencial y corporal en la arquitectura. Gustavo Gili.

PLASENCIA, C. (2013). Dibujar, dibujar y dibujar. Con A de Animación: Animación al rescate, 3. Editorial UPV, 82-90.

RICO, J. (2020). El diseñador gráfico en la era de la Inteligencia Artificial. EME Experimental Illustration, Art & Design, 8(8), 66–73. https://doi.org/10.4995/eme.2020.13210

VARUN. (2023). Pixels to Paintings: The Rise of Midjourney AI Art. Learn Open CV. Recuperado en: https://learnopencv.com/rise-of-midjourney-ai-art/#history

WELLS, QUINN, MILLS. (2010). Dibujo para animación. Blume.

WHITE, T. (2013). Animación del lápiz al píxel. Técnicas clásicas para animadores digitales. Editorial Omega.

DISOÑAR EN EL AULA: EL USO DEL DISEÑO ESPECULATIVO COMO HERRAMIENTA EN LAS ENSEÑANZAS DE DISEÑO

DANIEL RODRÍGUEZ PALACIOS
Universidad Europea de Madrid

ESTHER CAMPOS SERRULLA
Universidad Europea de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El diseño especulativo es una de las ramas menos exploradas del diseño que se centra no en problemas actuales existentes o en problemas que se dan en escenarios probables, sino en problemas que surgen de escenarios posibles. Este planteamiento, muy cercano al I+D, establece posibles escenarios, incluso improbables a corto plazo, para tratar de identificar posibles problemas futuros y preparar un marco desde el que poder darles solución cuando lleguen, adelantándose a los acontecimientos. Con este planteamiento, nace la posibilidad de crear un nuevo enfoque con el que plantear proyectos educativos.

Una de las principales cualidades que hacen interesante el diseño especulativo en el ámbito docente es su carácter crítico, centrado en el proceso y en la pregunta, más que en la obtención de una respuesta específica (Boserman, 2019). Para los estudiantes, la puesta en valor del proceso sobre el resultado es crucial para fortalecer el aprendizaje.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo del presente planteamiento es definir una serie de propuestas de trabajo en base al diseño especulativo como herramienta para generar actividades docentes en el ámbito del diseño.

Con esto en mente, se busca ampliar el campo de estudio a otras áreas donde pueda aplicarse un contexto similar, fuera de las enseñanzas de diseño, ya sea en otros ámbitos artísticos como en áreas menos tangenciales. Como objetivo secundario se busca presentar el diseño especulativo a docentes de otras áreas de conocimiento que puedan implementarlo en sus actividades, mostrándoles un proceso que pueda ser extrapolado a sus respectivos proyectos.

Otro de los objetivos, que surge como efecto de los anteriores y de la naturaleza del proyecto, es inducir en los alumnos el pensamiento crítico, la inquietud por la experimentación y el conocimiento de otras maneras de crear.

3. MARCO TEÓTICO

En el contexto de las enseñanzas universitarias de diseño, con ciertos métodos de enseñanza ya existentes y definidos (metodología basada en problemas, modelo académico basado en simulación, entornos profesionales, enseñanza transdisciplinar…), se plantean diversas formas de abordar estos métodos desde perspectivas diversas. La evolución de las herramientas tecnológicas y el acceso a la información son dos pilares sobre los que se puede apoyar la docencia para generar nuevas formas de enseñar, de manera eficaz y generando en el estudiante una experiencia diferente y atractiva.

El aprendizaje PBL (*Problem-Based Learnign*), introducido por Howard Barrows (1980) dentro del ámbito de las enseñanzas de medicina, fue aplicado posteriormente en numerosos ámbitos educativos, generando un paradigma muy interesante que puede servir como base para proyectos como este, que se vuelven así transdisciplinares y se complementan con otras disciplinas. Plantear un problema para poner en práctica las habilidades a la hora de darle respuesta se presenta como una forma de trabajar con la atención sobre la práctica y el proceso de resolución. Este sistema ha demostrado ser eficaz y hoy en día se sigue utilizando tanto en medicina como en otros ámbitos, como el diseño o las ingenierías.

En concreto, en las enseñanzas de la Universidad Europea de Madrid, donde se plantea esta actividad para una de las asignaturas del grado en

Diseño gráfico y multimedia, el eje central del modelo académico es la enseñanza basada en proyectos (PBL: *Project-Based Learning*). Este modelo introducido por Kilpatrick (1918), además de plantear problemas y situaciones, se busca que los alumnos generen un proyecto que les haga pasar por todas las fases desde la investigación y conceptualización hasta la ejecución final, lo que enriquece el aprendizaje mediante un planteamiento práctico y procedimental.

Por otro lado, las nuevas tecnologías como las IA establecen una relación constante de cambio y adaptación que supone que toda la sociedad debe restablecer su relación con la tecnología y su vida diaria. Esta adaptabilidad es una habilidad que se fomenta en el uso del diseño especulativo como contexto de trabajo. Pero ¿qué es el diseño especulativo? Para Dunne y Raby (2013) el diseño especulativo nace como un potenciador de la parte creativa, imaginativa, improbable y provocativa del diseño, frente a la parte más técnica basada en análisis de datos y que busca una funcionalidad por encima de todo, y que es la que, cada vez, gana más peso en el diseño más convencional.

Entre lo probable, lo posible, lo improbable y lo imposible, se mueven las diferentes escuelas de diseño y la ciencia ficción. El diseño especulativo investiga los márgenes entre lo posible y lo improbable, cuestionándose escenarios existentes y visualizando nuevas posibles realidades. Según Tironi (2016):

> […] se puede entender el diseño especulativo como un medio para producir lenguajes y mundos posibles, para especular, política y materialmente, sobre los modos en los que habitamos e interactuamos con el mundo.

Frente a este pensamiento, el diseño más utilitarista se centra en los escenarios probables, para dar soluciones a problemáticas reales actuales o inminentes. Para esto establece el foco en el usuario y su contexto, sus problemas y las soluciones que puede aportarles. El proceso, el ensayo y error, más cercanos al concepto de I+D, quedan en un segundo plano, perdiéndose en el camino parte de la experimentación y la posibilidad de descubrimiento. Uno de los proyectos más llamativos en diseño especulativo es el trabajo de Choonavan y Gerodimou (2020) "Imagine Future Jobs", en el que plantean un taller donde los alumnos deben imaginar los empleos que habrá en el futuro. Esto es

especialmente interesante, si tenemos en cuenta que, según un estudio citado por los autores, el 65% de los niños que comienzan a estudiar hoy en día tendrán empleos que no existen todavía. Esto no es de extrañar, si tenemos en cuenta que hace cincuenta años no existían los videojuegos, ni hace treinta la posibilidad de ganarse la vida mediante las redes sociales en internet. Imaginarse escenarios traídos por la deriva tecnológica, política o cultural, establece marcos en los que poder sacar a relucir la inventiva identificando posibles necesidades o medios con los que empezar a generar diseños.

4. METODOLOGÍA

Para la elaboración de este proyecto, es fundamental unir correctamente todos los posibles contextos a los que se adscribe, ya que estos definen algunas pautas que no se pueden obviar.

En primer lugar, se analizará este contexto, como marco de trabajo, estableciendo las políticas educativas de la institución en la que se implementará este proyecto, los resultados de aprendizaje esperados para la asignatura en cuestión y su relación con la titulación a la que pertenece, y las actividades formativas y sistemas de evaluación que se deberán utilizar para dicha asignatura.

Posteriormente, se trazará la relación de este contexto con los modelos educativos establecidos y con el diseño especulativo, generando un primer planteamiento de lo que podrían ser las actividades derivadas de este proyecto.

Seguidamente, se establecerán cuáles serán los enunciados de dichas actividades, con la correspondiente explicación de las tareas que los alumnos deberán realizar.

Por último, se expondrán algunas conclusiones preliminares a la espera de más datos derivados de la puesta en práctica de este proyecto en la Universidad Europea de Madrid en los cursos venideros, basadas en la experiencia previa como docentes dentro de la institución y en esta titulación en concreto, ya que el planteamiento de esta actividad viene como respuesta al feedback obtenido en ese tiempo.

5. DESARROLLO DEL PROYECTO

5.1. Definición del marco de trabajo

En el contexto de las enseñanzas de diseño de la Universidad Europea de Madrid, en su modalidad online, existen varias asignaturas en las que podría implementarse este modelo mixto de aprendizaje combinando las enseñanzas basadas en problemas, en proyectos y en el diseño especulativo. En concreto, para poder plantear algo tangible, se utiliza la asignatura de Proyectos de diseño gráfico: offline. En esta asignatura, los alumnos se centran en el diseño pensado para la reprografía y soportes físicos. Así, podemos utilizar los resultados de aprendizaje esperados para la asignatura como forma de asegurar la eficacia y relevancia de los contenidos para las actividades formativas. Los resultados de aprendizaje, según establece la memoria pública del título, son, divididos en conocimientos, habilidades y competencias, los siguientes:

Conocimientos: Identificar los procesos creativos adecuados a la creación de proyectos de diseño gráfico y multimedia online y offline.

Habilidades: Diseñar proyectos de diseño gráfico y multimedia aplicando los conocimientos adquiridos, justificando su viabilidad técnica, económica y temporal. Aplicar los principios de accesibilidad universal al diseño gráfico y multimedia, online y offline.

Competencias: Capacidad para diseñar, desde la génesis a la producción, proyectos de diseño gráfico y multimedia en medios online y offline.

Con esto en mente, podemos tener unas primeras conclusiones. De los conocimientos, cabe señalar que la parte procesual del diseño es fundamental, más allá del resultado y que deben trabajar en procesos informáticos y tradicionales.

De las habilidades, es especialmente importante la cuestión de creación de proyectos, ya que se trata de una asignatura fundamentalmente práctica, dentro de una titulación con una naturaleza que también lo es. Sin embargo, las cuestiones de viabilidad técnica, económica y temporal, son una primera prueba para este proyecto, que servirá, a su vez, para mantener un poco los pies en la tierra, despertando la creatividad sin

caer en la ciencia ficción. Además, es importante la inclusión de los principios de accesibilidad universal, ya que añade un problema al desarrollo de la actividad que debe ser estudiado e investigado a conciencia, pudiendo, incluso, ser esa la base especulativa de la que partir. La diversidad funcional varía con la aparición de nuevas enfermedades raras, y también de los avances tecnológicos que permiten hoy el acceso a ciertas utilidades que hasta hace bien poco era impensable. Es un campo en el que si innova de forma continuada y que cualquier avance supone un gran cambio en la calidad de vida de muchas personas.

Del apartado de competencias, volvemos a la creación de proyectos, pasando por todo el proceso creativo, desde la primera concepción hasta la producción, contando, en este caso con la definición de los acabados que saldrán de imprenta y la preparación de los materiales para su impresión.

Por otro lado, las actividades formativas establecidas para esta materia vienen también definidas por la memoria pública de la titulación y, por tanto, el proyecto debe adaptarse a ellas:

Clase magistral / web conference. Se trata de clases síncronas en las que el alumno y el docente se conectan a una misma sala de conferencias online, con el resto de los compañeros alumnos. Cada semana durante el semestre hay una sesión de dos horas.

Aprendizaje cooperativo. Los alumnos realizan actividades conjuntas, grupales, de manera que colaboren entre ellos y sucedan sinergias que enriquezcan el aprendizaje individual con nuevos puntos de vista.

Aprendizaje basado en proyectos. La forma de generar las actividades debe tener un planteamiento práctico, de inicio a fin, que enfrente a los alumnos al proceso completo de diseño y producción.

Entornos de simulación. El alumno se enfrenta a situaciones verosímiles, con las que podría encontrarse en el mundo profesional. Para ello, el alumno puede simular un cliente para el que trabajar, o una marca, un estudio de diseño, así como unos presupuestos, pensando en una imprenta ficticia que no llegarán a pisar para el proyecto por su naturaleza virtual. Para todo el proyecto se ofrece al alumno un laboratorio virtual

en el que encontrará todo el software necesario para la realización completa del proyecto.

Además, los sistemas de evaluación contemplan los siguientes apartados:

- Pruebas presenciales de conocimiento
- Exposiciones orales
- Proyectos
- Participación (aula, foros, actividades…)
- Con todo esto en mente, podemos establecer una serie de pautas que debe cubrir la actividad:
- Debe ser un proyecto completo.
- Debe mostrar los procesos digitales y analógicos necesarios.
- Debe ser viable de forma técnica, económica y temporal.
- Debe ser accesible.
- Debe tener, al menos en parte, desarrollo colaborativo.
- Debe tener una parte de exposición oral.

Para completar cualquier trabajo de diseño pensado para imprenta, debemos contemplar una serie de procesos desde la conceptualización hasta la producción. Estos pasan por, al menos, una fase de briefing e investigación, donde definir claramente el objeto de trabajo y las líneas que seguirá el proyecto; una fase de desarrollo donde se realizan los diseños necesarios y se definen cuáles serán los acabados; y una fase de producción donde se preparan los materiales para su impresión y presentación (Paul y Gavin, 2009).

5.2. Planteamiento de la actividad

Para poder incluir el diseño especulativo se establecen varios posibles marcos. Uno sería que se cree una situación hipotética basada en la especulación en la que se crea una nueva necesidad de diseño pensada para imprenta. Un ejemplo de esto, podría ser el nacimiento de una nueva marca o producto y su presentación pública en un evento, que necesitaría de diseño para toda la cartelería, los flyers promocionales, y otras aplicaciones gráficas.

Otro posible marco sería, durante el proceso, planteando procesos o soluciones diferentes para la problemática inicial de crear materiales gráficos para un cliente ficticio. Esto conllevaría que la creación de los diseños tuviera como principal eje la experimentación y el cuestionamiento de los procesos habituales.

Por último, podríamos incluir la especulación en la fase de producción. Así, sería el medio objetivo, los materiales de producción o las técnicas reprográficas las que supondrían un elemento innovador o experimental. Sin embargo, sería complicado acotar la especulación a esta fase sin que afecte a las anteriores, lo cual no es algo negativo. La naturaleza de los materiales afectará al diseño y la definición de los acabados.

Teniendo en cuenta que uno de los pilares educativos de la Universidad Europea es el de currículum integrado e interdisciplinaridad, es interesante el primer planteamiento, sin dejar fuera los otros dos necesariamente, ya que integra los conocimientos de los alumnos de asignaturas de branding, diseño de producto o diseño gráfico online, entre otros. En este sentido, se trataría de que el alumnado crease una nueva marca con un objetivo basado en la especulación y no en una necesidad actual de la sociedad. Para esta marca, estaría creando sus diseños. Sin embargo, en este planteamiento aparece un pero, que es el de que, en muchas ocasiones, en el mundo profesional, los alumnos se encontrarán con que su cliente define la línea editorial y deben adaptarse a ella en la búsqueda de respuestas gráficas a las necesidades propuestas. Por este motivo, un planteamiento más interesante, sería el trabajar partiendo de una marca existente.

Partir de una marca que ya existe y, a partir de la especulación, generar una nueva submarca, establece la posibilidad del alumnado de innovar, manteniendo una relación con la marca madre, que puede ser de continuidad o de contraste. Esto ayuda también a que tengan una base a partir de la que empezar a investigar, y familiarizarse con los procesos de diseño para un cliente, por lo que esta opción se presenta como más completa.

Para poder realizar este planteamiento se requiere un paso previo a los citados anteriormente para un proyecto de diseño, en el que establecer

esta nueva marca y su origen. Sin embargo, esta tarea puede ser recogida en el briefing.

Por otro lado, otro de los pilares educativos de la Universidad Europea establece el compromiso ético para con la sociedad y el mundo en el que vivimos. Esto incluye prácticas ecológicas y éticas, inclusión, y otras cuestiones de responsabilidad social. Por este motivo, es importante implementar una tarea dentro del proyecto que ayude a concienciar a los alumnos en formas de generar valor para la sociedad con sus propuestas y minimizar la huella negativa que cualquier actividad profesional puede tener en el mundo.

5.3. Creación de los enunciados

La Universidad Europea establece como política propia que, para la modalidad online, los alumnos realicen cuatro actividades evaluables, además de la prueba de conocimientos. De esta manera se calcula que el trabajo autónomo se corresponda con el número de créditos de cada asignatura. Con esto en mente, podemos plantear un proyecto dividido en cuatro etapas, que engloben todo el proceso de diseño, desde el planteamiento conceptual y el briefing, hasta el apartado de producción.

En los siguientes apartados se recoge el enunciado explicativo de las actividades, aunque habrá algunas indicaciones extra derivadas del modo en que deben realizar la entrega de las mismas en la plataforma.

Durante todo el proceso, el docente hará de guía, además de dar feedback en las presentaciones orales, en forma de preguntas o apuntes sobre el proyecto, como haría el cliente al que le presentan un proyecto. Sin embargo, el aprendizaje será principalmente experiencial para el alumnado, desarrollando éste por entero el proyecto.

5.3.1. Primera actividad: Planteamiento

Tipo de actividad: individual.

Descripción de la actividad: Con los conocimientos adquiridos a lo largo de las primeras unidades, es el momento de generar una práctica. Para este trabajo, deberás buscar una marca existente. Una vez encontrada, y teniendo en cuenta los principios del diseño especulativo,

idearás una submarca, que se encargará de realizar una nueva actividad o comercializar un nuevo producto, pensando en un contexto futuro posible, en lugar de en la realidad actual. ¿Cómo crees que será el futuro en veinte años? ¿Qué nuevos negocios o actividades profesionales traerán consigo la evolución tecnológica o los cambios socio-políticos, o económicos? Es el momento de investigar y dar rienda suelta a tu imaginación para establecer quién es tu cliente.

Una vez hecho esto, es hora de establecer qué necesita el cliente de ti, desde el punto de vista del diseño. Es importante que los diseños que propongas estén pensados para soportes físicos. Para establecer todo esto y describir quién es este cliente, realizarás un briefing, que contenga los apartados explicados en clase y cualquier otro que, debido a la naturaleza específica de tu proyecto, creas que es relevante. Puede tratarse de un evento físico para el lanzamiento de la marca o de un nuevo producto, o la cartelería de una tienda física, así como catálogos, promocionales, y otros elementos gráficos que cuenten soporte físico.

Es fundamental que este briefing describa correctamente quién es el cliente, quién es la marca madre, cuál es la actividad principal de nuestro cliente inventado, cuál es su competencia, su público objetivo y también centrar muy bien qué nos está encargando, cuál será el presupuesto para este proyecto y el calendario de ejecución. En resumen, tendremos un briefing que recoja todo lo necesario para que el cliente y el diseñador estén en sintonía antes de empezar a trabajar en los diseños.

Enunciado:

Selecciona una marca existente

Crea una submarca, basándote en el diseño especulativo, que desarrolle una actividad que creas que podría existir en el futuro. Pregúntate ¿y si…?

Crea el briefing en el que recojas: la marca madre; la historia de la submarca y su origen; personalidad y tono de comunicación de esta marca; su identidad visual, con algunas aplicaciones gráficas a modo de ejemplo; el análisis de mercado (análisis interno y externo) de la marca;

segmentación; definición de las necesidades del cliente (lo que vamos a diseñar); presupuesto y calendario de ejecución.

Presenta en clase tu propuesta de manera oral, con apoyo audiovisual.

5.3.2. Segunda actividad: Investigación y diseño

Tipo de actividad: individual.

Descripción de la actividad: Con lo aprendido en lo que llevamos de curso, es el momento de comenzar a plantear el diseño. Para ello vamos a realizar una fuerte actividad investigadora antes de comenzar a diseñar. Es importante tener en mente todo lo propuesto en el briefing para que tanto la investigación y búsqueda de referencias e inspiración como el diseño en sí vayan correctamente enfocados. Recordemos que tenemos un objetivo comunicativo que cumplir, para un target concreto y con una línea editorial prediseñada.

Para realizar esta tarea deberás recopilar información, analizarla y sacar conclusiones; buscar referencias e inspiración, ya sea en internet, en la naturaleza, o en cualquier otro lugar; generar moodboards; realizar bocetos y pruebas y, entonces, generar las propuestas de diseño.

Enunciado:

- Investiga, tanto el público objetivo y sus hábitos de consumo, como lo que hace la competencia y los materiales con los que podríamos trabajar.
- Busca referencias, generales y específicas para cada diseño.
- Busca inspiración en otros lugares aparte de en internet y en los trabajos de diseño de otras personas. En la naturaleza, en nuestra vida diaria o en otros ámbitos fuera del diseño hay también inspiración.
- Genera moodboards y bocetos para los diferentes diseños.
- Crea los diseños definitivos.
- Recopila todo el proceso en un pdf que mantenga la línea editorial de la marca para presentarlo.

Realiza una presentación oral en clase con apoyo audiovisual.

5.3.3. Tercera actividad: Integrar prácticas responsables

Tipo de actividad: grupal.

Descripción de la actividad: Es el momento de poner en práctica lo aprendido en las anteriores unidades e integrar prácticas responsables en nuestro proyecto. Como sabéis, estas prácticas pueden tener que ver con la huella ecológica, con ética social, con bienestar laboral, o cualquier otra forma de generar valor con nuestro proyecto y minimizar nuestra huella negativa. Para esto, deberéis investigar la manera de encajarlo con vuestro proyecto, así como con la imagen de marca de vuestro cliente. Recordad que es importante que estas campañas se realicen desde la honestidad y el compromiso, por lo que debemos mantener el espíritu de la marca mientras realizamos estas acciones.

Estas acciones pueden tener que ver con modificar los diseños para hacerlos más inclusivos, jugar con materiales más ecosostenibles o nuevas tecnologías que minimicen la huella de carbono, con el equipo humano de desarrollo del proyecto, o incluso con la recolección de bienes para causas sociales, entre otras muchas cuestiones que pueden proponerse.

En concreto, en esta actividad trabajaréis en grupos de dos personas. Así, esta propuesta será, en realidad, una colaboración entre las marcas de ambos alumnos, para generar una campaña de responsabilidad social en común. El resultado, además de la descripción de esta campaña, será plasmado en forma de diseño, ya sea con un flyer, un cartel, o alguna aplicación gráfica similar que sirva para comunicar la iniciativa.

Enunciado:

En grupos de dos, investigad, de nuevo, con los hábitos de consumo de tu público objetivo en mente, formas de generar valor en la sociedad y reducir el impacto negativo de la actividad profesional de cada una de ambas marcas.

Definid un apartado escrito en vuestros proyectos, tratando de encontrar una estética afín entre ambas marcas, en qué consiste vuestra propuesta.

Generad, al menos, una aplicación gráfica pensada para comunicar vuestra propuesta.

Realizad, conjuntamente, una presentación oral en clase con apoyo audiovisual.

5.3.4. Cuarta actividad: Producción

Tipo de actividad: individual.

Descripción de la actividad: Para esta última actividad, toca repasar todo lo generado hasta ahora, así como el contenido de la asignatura, para tratar de pulir al máximo nuestro proyecto y que esté listo para entregar al cliente junto con toda la documentación y las actividades previas. En esta fase, deberás decidir los acabados y establecer el coste de producción que supondrían los mismos. Además, tendrás que preparar el material gráfico (todos los diseños) para enviar a imprenta, con los acabados, las marcas de corte, las paletas, las máscaras y troqueles, y cualquier otra cuestión relevante para la ejecución de la producción de estos diseños en un soporte físico.

Enunciado:

Repasa todo lo generado en las actividades anteriores y recógelo en un mismo documento para entregar al cliente.

Retoca todo lo necesario en base al feedback recibido tu docente.

Define los acabados que vas a aplicar a tus diseños en su soporte físico (gramaje del papel, laminados, gofrados, troqueles, barnices, etc.). Recuerda la huella ecológica en esta actividad.

Investiga los costes de producción y elabora un presupuesto.

Realiza los exportados necesarios para imprenta, que incluyan las marcas de corte, muestras de color, máscaras y toda la información necesaria para poder producir las piezas.

Presenta todo el proyecto de manera oral en clase, como si fuera la entrega a tu cliente de todo el desarrollo.

6. CONCLUSIONES

El diseño especulativo fomenta la investigación y la creatividad de una manera particular, ya que no está centrada en una necesidad detectada en un público concreto, sino en conocer y anticiparse a las derivas del mercado, las tecnologías o los contextos socioeconómicos o culturales. De esta manera, el diseñador tiene que empaparse del estado actual de este contexto y tratar de reconocer o identificar patrones que le den información sobre cómo serían los hábitos de consumo o la interacción ante un escenario en que se plantease un problema que ahora mismo no existe.

También tiene de positivo que la especulación puede liberar al alumno del bloqueo mental de tener que desarrollar un diseño, ya que puede partir de la pura experimentación y buscar las conclusiones entre esos resultados, jugando al ensayo y error.

Esto genera un contexto ideal en el que animar a los alumnos de las ramas de diseño a que investiguen y tomen decisiones basadas en datos, estadísticas y métricas, al mismo tiempo que desarrollan la creatividad generando soluciones para problemas que no tienen aún otra respuesta. El uso de presupuestos, calendarios de producción, la investigación y el manejo de materiales y acabados, hacen de ancla para que el alumnado mantenga los pies en el suelo, ante lo que no deja de ser un encargo profesional que debe ser realizado.

Además, se establecen las relaciones adecuadas entre los resultados de aprendizaje esperados para la materia y la titulación, se mantienen las actividades formativas y también los pilares educativos propios de la Universidad Europea, y se plantea un calendario de entregas justificado para una materia de impartición semestral en modalidad virtual.

En suma, este conjunto de actividades utilizando como base la especulación, en relación con el aprendizaje basado en problemas y en proyectos, promete resultados interesantes no sólo en el ámbito del diseño gráfico sino en otras ramas del diseño o incluso en otras disciplinas de conocimiento.

7. REFERENCIAS

Barrows, H. S y Tamblyn, R. (1980) Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education. New York: Springer.

Boserman, C. (2019). Rescatando los objetos epistémicos del diseño especulativo. Diseña, (14), 118-137. Doi: 10.7764/disena.14.118-137

Cabrera, J. (2022). Diseño y ficción: el diseño especulativo en la creación de futuros posibles. Cuaderno 166, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación, 2022-2023, 53-58

Choonavan, W y Gerodimou, D. (2020). Case Study: Imagine Future of Jobs. [Entrada de blog] En SpeculativeEdu. Recuperado de: https://speculativeedu.eu/case-study-imagine-future-of-jobs/

Dunne, A. y Raby, F. (2013). Speculative Everything: Design, Ficttion, and Social Dreaming. Cambridge: MA; The MIT Press.

Frascara, J. (2018). Enseñando diseño. Buenos Aires: Ediciones Infinito.

Khalid, H. M. (2006). Embracing diversity in user needs for affective design, Applied Ergonomics, 37, 409-418. DOI: 10.1016/j.apergo. 2006.04.005.

Kilpatrick, W. H. (1918). The Project Method. New York: Teachers College, Columbia University.

Paul, H. y Gavin, A. (2009). Fundamentos del diseño gráfico. Barcelona: Parramón.

Puentes-Bedoya, J. (2020). Desarrollo sostenible para la educación en diseño. Panorama, 14, 26, 14-32.

Seivewright, S. (2013). Diseño e investigación. Barcelona: Gustavo Gili.

Tironi, M. (2016). Ecologías urbanas temporales: del diseño inteligente al diseño especulativo. Inmaterial. Diseño, Arte y Sociedad, 1, 1, 16-42.

DEL RAZONAMIENTO ANALÍTICO AL FOMENTO DE LA CREATIVIDAD MUSICAL: NUEVAS PERSPECTIVAS PARA LA INTEGRACIÓN DE RECURSOS TECNOLÓGICOS EN EL AULA DE MÚSICA

JAVIER MERCHÁN SÁNCHEZ-JARA
Instituto de Ciencias de la Educación (IUCE)
Universidad de Salamanca

SARA GONZÁLEZ GUTIÉRREZ
Instituto de Ciencias de la Educación (IUCE)
Universidad de Salamanca

BOHDAN SYROYID SYROYID
Instituto de Ciencias de la Educación (IUCE)
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia más reciente, los modelos y métodos pedagógicos más institucionalizados en el ámbito de la educación musical han estado orientados al desarrollo de competencias basadas en el dominio de aspectos teórico-técnicos relacionados con la representación simbólica del discurso musical. Estos paradigmas didácticos priorizan el desarrollo de habilidades como la lectura de música notada, la abstracción de conceptos teóricos de manera descontextualizada, o, más recientemente, la manipulación sonora a través de programas informáticos mediante procesos reduccionistas del tipo ensayo-error. El fomento de la creatividad y de la experimentación artística que promueven los nuevos posicionamientos teóricos en el ámbito de las didácticas digitales de la música requieren una nueva mirada centrada en desarrollar capacidades relacionadas con el pensamiento musical, la comprensión de los recursos compositivos o la identificación de técnicas, estructuras y elementos estructurales en el discurso musical, así como la adquisición de las competencias auditivas y sensoriales necesarias para

su experimentación y aprendizaje significativo. Esta orientación representa una perspectiva alternativa que pretende tender un puente entre el dominio de las habilidades técnicas, el dominio de herramientas tecnológicas y la exploración creativa en los procesos formativos relacionados con la música. De manera subsidiaria, esta mirada fomenta un compromiso con la participación activa de múltiples sentidos y procesos cognitivos, donde la percepción auditiva, el entendimiento crítico de las facetas y elementos constitutivos discurso musical y de los posicionamientos artísticos y estéticos se muestran como fundamentales en el complejo proceso de formar seres musicales técnicamente competentes y artística y creativamente comprometidos.

2. MARCO TEÓRICO

En el ámbito de la enseñanza musical, el pensamiento crítico desempeña un papel fundamental en la comprensión de los elementos, estructuras y funciones que instruyen el lenguaje musical, posibilitando a los estudiantes involucrarse profunda y significativamente con los aspectos estructurales, expresivos y contextuales de la música. El fomento y desarrollo de habilidades analíticas y reflexivas les permite no solo interpretar y comprender información musical notada, sino que habilita a adentrarse en la comprensión de la intención compositiva del autor, en los mecanismos que conforman el discurso musical (y los efectos que producen a nivel artístico y/o emocional) o explorar los contextos culturales e históricos que modelan las distintas creaciones musicales.

De manera específica, el cultivo del pensamiento crítico constituye un elemento insoslayable a la hora de posibilitar la identificación de patrones, motivos y progresiones armónicas, permitiendo a los estudiantes descubrir tanto las estructuras como las funciones del fenómeno musical como forma de lenguaje artístico. En este sentido, Barrett (2005) enfatiza que el pensamiento crítico anima a los estudiantes a cuestionar el "por qué" detrás de las decisiones a nivel compositivo de los autores, facilitando una comprensión y apreciación más profunda de la creación artística. De manera similar, y desde el punto de vista introspectivo, Elliott (1995) destaca la importancia de la práctica interpretativa

reflexiva, donde los estudiantes evalúan sus interpretaciones y ejecuciones musicales a la luz de una serie de criterios y consideraciones de carácter teórico y/o estético. Integrar el pensamiento crítico en la educación musical implica implementar un aprendizaje basado en la indagación, como el análisis sobre distintas composiciones, o la participación en actividades creativas como la improvisación o composición, acompañadas de procesos de debate y reflexión sobre las mismas dentro del aula que potencian el compromiso crítico colectivo y fomentan la exploración colaborativa de ideas musicales (Ruthmann & Dillon, 2012).

Desde el punto de vista del desarrollo cognitivo y de la formación de la "mente musical" (Sloboda, 2015), el pensamiento crítico desempeña un papel central que guarda relación esencial con las teorías constructivistas, que postulan la participación activa en el proceso de construcción del conocimiento en lugar de una recepción pasiva del mismo. Los postulados constructivistas enfatizan la importancia de que los estudiantes cuestionen, analicen y sinteticen información para desarrollar una comprensión más profunda de los contenidos. En estos procesos, el pensamiento crítico habilita a los individuos a explorar múltiples perspectivas, evaluar evidencias y refinar sus marcos mentales a través de la reflexión y el diálogo (Jonassen, 1999). En este marco de la teoría constructivista, el pensamiento crítico se manifiesta y desarrolla en virtud de la resolución de problemas, el aprendizaje basado en el cuestionamiento y la reflexión, y en la realización de actividades colaborativas que desafían al alumnado al cuestionamiento y comprensión de ideas complejas. El concepto de desequilibrio de Piaget, donde los estudiantes analizan información que entra en conflicto con su conocimiento previo, pone de manifiesto la relevancia del pensamiento crítico como elemento esencial para la integración de nuevos conceptos (Piaget, 1952). Vygotsky (1978), por su parte, apunta a la dimensión social del pensamiento crítico, ya que los estudiantes construyen significado a través del diálogo y de interacciones guiadas en el marco de su zona de desarrollo próximo. Desde este punto de vista, el constructivismo basado en los trabajos de Piaget y Vygotsky, enfatiza que el conocimiento es activamente construido por los estudiantes a través de interacciones de carácter colaborativo en el contexto de su entorno más cercano. En

el contexto de la educación musical, este marco teórico fomenta la participación activa, la colaboración y el aprendizaje contextual, promoviendo un compromiso creativo de los estudiantes con la música a través del cuestionamiento y la reflexión. Desde esta perspectiva, la integración de tecnologías digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje musical guarda relación paradigmática con estos principios, gracias al desarrollo y la proliferación de recursos, plataformas y herramientas dinámicas que apoyan la construcción del conocimiento musical de manera innovadora e interactiva (Merchán, 2015).

En la educación musical, el posicionamiento constructivista y las nuevas posibilidades del mundo digital relegan la memorización mecánica y el aprendizaje pasivo a un segundo plano, privilegiando el desarrollo de metodologías experienciales y participativas. Recursos como GarageBand o Noteflight permiten a los estudiantes componer y arreglar música de manera interactiva, creando oportunidades de aprendizaje que facilitan la participación activa y las experiencias de aprendizaje personalizadas. Plataformas como Soundtrap y SmartMusic ofrecen tutoriales interactivos, sistemas de evaluación y retroalimentación en tiempo real gracias a algoritmos que posibilitan procesos de aprendizaje adaptativo ajustados al progreso individual. Estas tecnologías permiten la exploración práctica y el aprendizaje significativo de contenidos complejos, como la armonía o la textura musical, gracias a la posibilidad de contar con ejemplificaciones sonoras y multimedia adaptadas al contexto. Este procesos de carácter se alinean con los procesos de asimilación y acomodación propuestos por Piaget. Además, estas herramientas incluyen procesos y rutinas secuenciadas, que se inspiran en la teoría del *andamiaje*, donde se insta a los estudiantes a superar tareas musicales cada vez más complejas.

La naturaleza social del aprendizaje constructivista se ve de igual manera potenciada por las tecnologías digitales en virtud de su capacidad para fomentar la acción colaborativa y la conectividad global. Las plataformas en línea permiten a los estudiantes compartir composiciones, intercambiar comentarios y cocrear proyectos musicales en tiempo real (Bauer, 2020). Estas interacciones contribuyen de manera decisiva a desarrollar un sentido de comunidad y promueve la construcción del

conocimiento colaborativo, en función de la posibilidad de conectar profesores, estudiantes o aficionados de todo el mundo, facilitando el intercambio de ideas y perspectivas que enriquecen la comprensión significativa de la música y de sus culturas. De igual manera, pero desde una perspectiva antagónica, el uso de herramientas digitales favorece el desarrollo de planes educativos y rutinas altamente individualizadas en relación con los intereses y coyunturas personales de cada estudiante a nivel individual (Merchán Sánchez-Jara et al., 2024).

En el futuro más cercano, el desarrollo de tecnologías emergentes basadas en inteligencia artificial y realidad virtual promete enriquecer aún más las metodologías propias de la educación musical dentro de esta perspectiva constructivista. La inteligencia artificial está llamada a ofrecer experiencias de aprendizaje altamente personalizadas que se adapten a las necesidades individuales, mientras que las herramientas de realidad virtual y aumentada pueden crear entornos inmersivos para aprender teoría musical o interpretar en conjuntos simulados que favorezcan el acercamiento significativo a los conceptos y contenidos más abstractos o complejos. Estos avances se alinean con la naturaleza experiencial e interactiva del aprendizaje constructivista, abriendo nuevas posibilidades para la creatividad y la colaboración en el aula de música, potenciando que los estudiantes desarrollen no solo habilidades técnicas, sino también las capacidades críticas y creativas necesarias para comprometerse con la música de manera profunda e innovadora.

Desde el punto de vista concreto de la asimilación de los elementos constitutivos del discurso musical, campo eminentemente complejo y abstracto, la intersección entre los enfoques constructivistas y las nuevas funcionalidades de las tecnologías digitales facilitan un tipo de aprendizaje exploratorio centrado en el alumnado, orientado a una comprensión significativa de fenómeno musical como lenguaje artístico. Este marco pedagógico potencia la curiosidad y creatividad natural de los niños, y permite a los estudiantes involucrarse profundamente en la ideación, comprensión y reflexión en torno a los elementos constitutivos, técnicas y recursos del discurso musical, promoviendo no solo la adquisición de habilidades, sino también capacidades interpretativas, reflexivas y expresivas (Hanna, 2017).

El lenguaje musical pone en liza en relación paradigmática y sintagmática elementos y facetas como el ritmo, la melodía, la armonía, la textura, el timbre y la dinámica. Estos elementos constituyen los pilares sobre los que se edifica cualquier idea o discurso musical, destinado a la estimulación estética, la construcción de significados o la comunicación de ideas. Un enfoque crítico debe postular un acercamiento a la comprensión de estos elementos a través de actividades prácticas, como explorar ritmos con instrumentos de percusión, improvisar melodías en instrumentos afinados o crear paisajes sonoros con diferentes texturas utilizando herramientas digitales (Ruthmann & Dillon, 2012). Estas actividades deben de orientarse desde el cuestionamiento y la reflexión, orientando a los estudiantes a que analicen, sinteticen y experimenten con los elementos y facetas del lenguaje musical, promoviendo una comprensión más profunda de cómo estos interactúan y funcionan de manera independiente y colectiva.

El papel de las técnicas y los recursos es igualmente significativo en la comprensión del discurso musical. Técnicas como la improvisación, la composición y/o la interpretación son fundamentales para desarrollar la capacidad de los estudiantes de identificarse e interiorizar ideas musicales y ser capaz de expresarlas y articularlas. En este sentido, Barrett (2005) destaca la importancia de las prácticas reflexivas y creativas para facilitar que los estudiantes exploren el "por qué" detrás de las técnicas y/o efectos en la creación musical. En este contexto, el rol del maestro como co-aprendiz se vuelve crucial; adoptar un papel de observador, facilitador e investigador anima a los estudiantes a asumir la responsabilidad y el compromiso con el aprendizaje (Hanna, 2017). Esta práctica asegura que el aprendizaje sea no solo significativo, sino también individualizado, respetando las diversas formas en que los estudiantes interactúan con los elementos y técnicas musicales.

En última instancia, este enfoque sitúa el lenguaje musical como un discurso vivo y en evolución, en lugar de un cuerpo de conocimiento estático, al tiempo que pone de relieve los aspectos antropológicos y culturales de la música. Fomentar un compromiso analítico, reflexivo y creativo, ayuda de manera decisiva a los estudiantes a comprender, interpretar y transmitir ideas musicales de manera efectiva, asegurando

su capacidad de participar significativamente en el disfrute artístico y creativo del aprendizaje musical.

Por otro lado, como propone Wiggins (2000), la comprensión musical compartida dentro de la colectividad del aula puede fomentar tanto el pensamiento musical independiente como una apreciación más profunda de los elementos y estructuras del lenguaje musical. Este tipo de interacción colaborativa permite a los participantes reflexionar sobre conceptos fundamentales, como la forma, la tonalidad, la modulación o los motivos rítmicos y melódicos, integrándose de manera activa en los procesos creativos. El trabajo colegiado habilita a los estudiantes a evaluar y consensuar ideas colectivamente, acercándose a la comprensión de las particularidades del lenguaje musical a través de constructos verbales compartidos altamente significativos. Este entorno colaborativo no solo facilita el desarrollo creativo, sino que también ofrece un espacio de confianza donde los participantes pueden explorar ideas originales, experimentar con variaciones y descubrir nuevas posibilidades en relación con la semántica musical.

La interacción grupal promueve la habilidad de concretar y consensuar propuestas musicales, un proceso que estimula la reflexión crítica y la conciencia sobre cómo los elementos musicales interactúan y se estructuran. La creación en grupo también enriquece el entendimiento del lenguaje musical al permitir que los participantes pongan en contexto y relacionen sus ideas con influencias culturales y experiencias previas. En un contexto educativo, estas dinámicas no solo potencian la creatividad, sino que también consolidan una base sólida para el desarrollo de competencias analíticas y estéticas, esenciales para una comprensión integral del lenguaje musical. La interacción y la colaboración se revelan como herramientas clave para cultivar una relación más profunda y significativa con la música.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación tiene como objeto y motivación explorar tanto la relevancia, como los mecanismos para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico musical, orientado a una comprensión más profunda de

los elementos constitutivos del discurso musical, desde la perspectiva de la integración de los constructos teóricos, al percepción auditiva y el uso de recursos tecnológicos en la creación musical. Para ello, la investigación, de carácter exploratorio, adopta una metodología basada en una revisión de la literatura, y de los desarrollos tecnológicos aplicados a la educación musical existentes, orientadas a identificar y analizar los estudios existentes relacionados con la interrelación entre pensamiento crítico musical, análisis del discurso musical y su implicación en el fomento de la creatividad en virtud de la integración de las nuevas tecnologías en la educación musical. Este proceso de revisión incorpora un análisis temático orientado a clasificar los resultados, esencialmente los desarrollos tecnológicos de aplicación en este contexto, en función de los distintos marcos teóricos, las diversas estrategias pedagógicas y sus ámbitos de aplicación en relación con los distintos contenidos, elementos y/o competencias esenciales implicadas en el entendimiento significativo del lenguaje musical y sus mecanismos expresivos.

4. RESULTADOS

La música, como lenguaje que apela a la experimentación artística y estética, se articula en relación con una compleja interacción de elementos como el ritmo, la melodía, la armonía, el timbre y las estructuras formales, entre otros. Una comprensión profunda de estos elementos y de sus funciones no solo permite arrojar luz y potenciar el entendimiento un fenómeno sumamente abstracto, complejo y difícil de describir o verbalizar. El desarrollo de competencias relacionadas con el pensamiento crítico no solo facilita la creación de imágenes y esquemas que ayuden a soliviantar estas dificultades sino que, por otro lado, también contribuye a desarrollar la musicalidad y la creatividad consciente e intencional en el alumnado. Estudiosos de esta cuestión como Reimer (2003) y Swanwick (1999) ponen de relieve cómo conocer a fondo las facetas subyacentes del lenguaje musical es una de las claves a la comprensión significativa del fenómeno musical, de las implícitas en el discurso musical, o de las técnicas y recursos al servicio de la expresión musical. El dominio y conocimiento de los componentes básicos de la

música contribuye a retroalimentar el desarrollo del pensamiento musical crítico y a desarrollar la creatividad y la musicalidad.

Involucrar activamente a los estudiantes con un análisis profundo del ritmo, por ejemplo, implica no limitarse (como se ha procedido tradicionalmente) a reproducir patrones, sino que conlleva necesariamente analizar cómo el tiempo, sus unidades organizativas y sus estructuras formales interactúa con interactúan con otras facetas o elementos para producir un efecto expresivo predefinido o determinado. Este proceso requiere habilidades analíticas, que deben de adquirirse y desarrollarse de manera paulatina, para descomponer agrupaciones rítmicas, establecer subdivisiones y patrones, organizar secuencias de acento, etc. y asociarse de manera paradigmática con ciertas ideas musicales, efectos o técnicas compositivas. En este contexto, Green (2002) sostiene que estos procesos analíticos entrenan tanto el oído como la mente musical para captar matices, promoviendo en última instancia una comprensión más profunda de cómo los gestos rítmicos dan forma a las narrativas musicales. La adquisición e interiorización de estos proceso analíticos, como parte de la alfabetización musical, promueve la conformación de los cimientos necesarios para potenciar el pensamiento de orden superior, inaugurando la transición de la mera ejecución/reproducción musical a la indagación crítica.

De manera análoga, la comprensión de la dimensión melódica y armónica requiere asimilar e interiorizar las relaciones de altura y las estructuras interválicas. Según la Teoría de Aprendizaje Musical de Gordon (2007), asimilar cómo se interrelacionan las alturas implica procesos de pensamiento crítico imprescindibles para desarrollar la *audición*, es decir, la interiorización e identificación mental del sonido musical en ausencia de estímulos físicos externos. El desarrollo de esta competencia permite experimentar de manera significativa con líneas melódicas y progresiones de acordes, que habilitan a reflexionar críticamente sobre por qué ciertos intervalos, estructuras melódicas o funciones armónicas provocan respuestas emocionales, estéticas o psicológicas específicas. Esta capacidad de establecer conexiones entre la estructura interna y la relación de los elementos que la componen en un determinado discurso musical y el efecto artístico establece una relación simbiótica entre el

desarrollo del pensamiento crítico y el entendimiento y disfrute pleno de la música. Potenciar estos procesos permite al alumnado analizar cómo los compositores usan estratégicamente motivos melódicos o tensiones armónicas para evocar determinados mensajes musicales o efectos artísticos. En última instancia, y como suma de procesos específicos relacionados con facetas unitarias del lenguaje musical, el desarrollo de estas capacidades debe orientarse a que el estudiante sea capaz de reconocer la manera en que se estructuran las obras. Esta conciencia vertebra lo que Swanwick (1999) denomina "inteligencia musical", por medio de la cual las personas aprenden a pensar de manera estructural y estética, promoviendo un mayor desarrollo de su capacidad creativa al dejar de concebir la música como una entidad estática, para percibirse como un fenómeno que permite infinidad de posibilidades interpretativas.

En virtud de todas estas consideraciones, el pensamiento crítico musical debe de situarse en el centro de cualquier concepción metodológica que persiga tanto el desarrollo de la libertad creativa y expresiva del estudiante como una comprensión profunda y significativa de las culturas musicales. Como sostiene Reimer (2003), la educación musical no debe limitarse a la adquisición de destrezas, sino también a cultivar una mentalidad informada y reflexiva. Actividades de aprendizaje como analizar los motivos rítmicos de una pieza, comparar y contrastar distintas interpretaciones o manipular y reformular una melodía conocida con un sustrato armónico diferente debe de posibilitar al alumnado a poder cuestionar ideas preconcebidas sobre las convenciones musicales.

Desde el punto de vista concreto de los desarrollos tecnológicos orientados al ámbito de la educación musical, que abarcan desde software de notación y estaciones de trabajo de audio digital (DAWs) hasta aplicaciones de entrenamiento auditivo o plataformas interactivas, en la actualidad existe un conjunto muy diverso y altamente especializado de herramientas que pueden alinearse de manera muy conveniente para enriquecer profundamente el estudio del lenguaje musical y la comprensión y asimilación de sus facetas y elementos constitutivos. La posibilidad de recibir retroalimentación sobre el desempeño a tiempo real, la integración de estos recursos en el proceso de enseñanza- fomenta el aprendizaje multimodal y favorece la exploración individualizada según

contextos particulares e intereses propios (Merchán et al., 2022). A continuación se presenta una síntesis de desarrollos tecnológicos y herramientas digitales, categorizados por tipologías temáticas que permiten analizar y manipular los elementos y facetas del discurso sonoro, y en última instancia, facilitan el desarrollo del pensamiento crítico musical.

Exploración interactiva de elementos y facetas constitutivos del discurso musical

Ritmo y métrica

Las cajas de ritmos y las aplicaciones basadas en *loops* permiten a los estudiantes crear, visualizar y manipular distintos patrones rítmicos. La experimentación con distintos patrones, motivos, síncopas y secuencias polirrítmicas, permiten entender y analizar cómo funcionan las estructuras rítmicas en diferentes estilos musicales.

Los metrónomos interactivos pueden configurarse para acentuar ciertos pulsos, ayudando a los estudiantes a internalizar desplazamientos, técnicas de *laid back* o a familiarizarse con compases más complejos (por ejemplo, 5/4, 7/8).

Armonía y tonalidad

Los software orientados a la generación de acordes permiten oír y analizar en tiempo real distintas progresiones de acordes y sus inversiones así como los efectos estéticos que producen las distintas posibilidades de rearmonización, sustituciones, modulaciones, intercambios modales, etc. contextualizados y adaptados, además, a su función paradigmática según distintos estilos o géneros musicales.

Las herramientas de análisis de progresiones permiten introducir secuencias de acordes y visualizar distintas posibilidades de análisis armónico, orientadas a distintos sistemas de notación y/o contexto armónico según géneros o estilo, fomentando la comprensión de la armonía funcional.

Melodía y altura

Programas como Sibelius, Finale, MuseScore, etc. permiten escribir y representar gráficamente distintas líneas melódicas para componer

pequeñas ideas musicales y escucharlas al instante, lo que permite hacer más tangible el concepto de contorno melódico y grados de la escala.

Los programas de entrenamiento auditivo interactivo ayudan a reconocer intervalos, acordes y patrones melódicos. La retroalimentación inmediata les permite refinar su entonación y habilidad para discriminar alturas.

Timbre y textura

Las múltiples bibliotecas de instrumentos virtuales, y las posibilidades de modificación o síntesis en plataformas DAW, permiten analizar y experimentar con las características tímbricas de diferentes instrumentos, como elemento esencial para la creación de estructuras sonoras en el discurso musical.

Las aplicaciones de edición de sonido y síntesis (ProTools; Logic, etc.) permiten experimentar con filtros, efectos y/o parámetros de síntesis sonora, pudiendo experimentar con la forma en que se produce y se altera el timbre mediante la modificación de los distinto parámetros que conforman un determinado perfil sonoro.

Programas y aplicaciones para el desarrollo de habilidades de escucha crítica

Escucha activa con apoyo visual

Los analizadores de espectro y los *plugins* de ecualización ofrecen una visión en tiempo real de la distribución de frecuencias del sonido. Poder experimentar correlacionando la información visual en pantalla con el estímulo sonoro, facilita a los estudiantes el poder desarrollar una apreciación más significativa de características como el timbre, la mezcla de pistas, o la aplicación de efectos de dinámica, tempo, etc.

Las posibilidades de sincronización de audio con las partituras digitales, mediante sistemas de codificación de la música notada en el ámbito digital, permite escuchar textos musicales con reproducción sonora a tiempo real, ayudando al alumnado a centrar su atención en elementos específicos de la estructura, orquestación y desarrollo temático y sus efectos en el discurso sonoro.

Aplicaciones basadas en pruebas aleatorias con retroalimentación inmediata.

Las aplicaciones de entrenamiento auditivo que muestran al instante si la identificación (p. ej., de la altura de una nota o de un acorde) es correcta, fomentan una práctica constante y refuerzan gradualmente la percepción auditiva de los estudiantes.

Los cuestionarios musicales para la identificación de aspectos como la forma, género, rasgos estilísticos o progresiones armónicas fomentan el entrenamiento auditivo mediante la escucha crítica y reflexiva a través de pruebas del tipo ensayo-error con retroalimentación en tiempo real.

Mejora de las habilidades analíticas y creativas

Ejercicios de composición y arreglos

Programas de tipo DAWs (GarageBand, Logic Pro, Ableton Live, etc.) permiten superponer pistas, experimentar con efectos y manipular todo tipo de grabaciones pudiendo volver al estado original en cualquier momento el material original. La experimentación con este tipo de herramientas permite a los estudiantes comprenden mejor cómo los contenidos teóricos se traducen en ejemplos reales de producciones musicales.

Los software de composición basado en *loops* (GarageBand, etc.) puede servir como punto de partida para experimentar con la creación musical a principiantes sin grandes conocimientos teórico-técnicos, ayudándoles a un acercamiento creativo a las ideas de repetición, contraste, tensión y distensión como entrenamiento previo a abordar conceptos teóricos más complejos en el ámbito de la composición.

Aprendizaje colaborativo

Plataformas en la nube del tipo Noteflight, Soundtrap, etc., permiten la práctica colaborativa y deslocalizada en tiempo real, animando al alumnado a analizar y evaluar el trabajo de sus compañeros, sugerir desarrollos o modificaciones y debatir estrategias creativas en conjunto. Esta retroalimentación entre pares fortalece las habilidades comunicativas y profundiza el pensamiento analítico. El aprendizaje por proyectos se hace más factible cuando es posible compartir archivos fácilmente,

trabajar en composiciones grupales y reflexionar sobre cada etapa del proceso creativo.

Improvisación e interacción en tiempo real

Las estaciones de bucle (*loop stations*) fomentan la improvisación al permitir a los estudiantes superponer sus propias interpretaciones. La reproducción y grabación instantáneas favorecen la experimentación en relación con aspectos como la armonía, el ritmo y/o la textura.

La posibilidad de creación de *backing tracks* (*play alongs*) específicamente orientados a un tipo de forma musical, textura, tonalidad, o progresión de acordes concreta, posibilitan el poder contar con bases rítmico-armónicas altamente personalizadas para la improvisación de y el trabajo de aspectos muy concretos en el ámbito armónico o melódico.

Escucha comparada y autorreflexión y el pensamiento crítico en el proceso formativo

Marcos de análisis

Las funcionalidades de anotación de archivos y pistas de audio permiten a los estudiantes marcar partituras, pistas MIDI o archivos de audio con observaciones, reflexiones, etc. comprometen al estudiante a su propio seguimiento, basado en la reflexión analítica dentro de su propio proceso formativo.

Los proyectos de escucha comparada están orientados a evaluar matices de interpretación, variantes interpretativas o técnicas de producción y arreglo musical. Este proceso estructurado de reflexión conduce a una comprensión más sofisticada de la creación e interpretación musical y su contexto.

5. DISCUSIÓN

El fomento del pensamiento musical crítico en el aula de música permite conciliar aspectos esenciales tanto para la formación musical como para el desarrollo de la creatividad y la experimentación artística, profunda y significativa, en el alumnado. La posibilidad de integrar rutinas de trabajo para fomentar la conciencia analítica en relación con aspectos como

la percepción auditiva o la comprensión e interiorización de aspectos teórico-técnicos complejos, constituye a día de hoy un desarrollo metodológico de gran trascendencia en los ecosistemas educativos musicales, en virtud de la utilización y el aprovechamiento consciente de distintos recursos tecnológicos. Este enfoque transforma sustancialmente algunas prácticas pretéritas con el objetivo de promover una comprensión más profunda del fenómeno musical, con especial atención a la interiorización de los elementos y facetas constitutivos del lenguaje musical, como condición indispensable para liberar y potenciar y un disfrute y desarrollo de la expresión musical más pleno y consciente. En este sentido, la incorporación de la tecnología a la educación musical permite formas innovadoras de visualizar y manipular ideas musicales y eventos sonoros, ofreciendo a los estudiantes nuevas perspectivas y vías creativas que permiten rebajar de manera muy singular el elevado grado de abstracción de algunos conceptos y elementos constitutivos del discurso musical. Vincular las prácticas de escucha activa con las herramientas digitales puede facilitar una reflexión más comprometida y crítica sobre las estructuras y expresiones musicales, evitando prácticas descontextualizadas y poco significativas a nivel formativo. Esta integración no sólo refuerza las capacidades analíticas, sino que también fomenta un aprendizaje experimental que concilie el aprendizaje teórico-técnico con la experimentación artística y el entendimiento de los elementos y las técnicas que subyacen a los recursos expresivos más paradigmáticos a nivel de la creación y/o interpretación musical.

La cuestión de cómo las tecnologías musicales aplicadas a la educación musical pueden mejorar la comprensión de los aspectos más complejos y abstractos propios del campo terminológico y conceptual de la expresión musical reviste una gran relevancia en el panorama educativo actual. En una época en la que la integración generalizada de las herramientas digitales es una realidad insoslayable, resulta cada vez más esencial reflexionar sobre cómo estos recursos pueden profundizar nuestra comprensión de las estructuras fundamentales de la música, y cuáles son las estrategias que promueven la comprensión significativa de conceptos básicos como ritmo, melodía, armonía, timbre y forma, orientados a cultivar mentalidades más analíticas y creativas.

Uno de los aspectos más decisivos de esta cuestión es la manera en que la tecnología posibilita un contacto más significativo y tangible con conceptos con un alto grado de abstracción y complejidad material y conceptual. Tradicionalmente, el aprendizaje del lenguaje musical ha implicado un proceso lento, tedioso y poco estimulante, en función de desarrollar competencias teóricas, auditivas y cognitivas que en la mayoría de los casos implicaban tareas y procedimientos descontextualizados o aislados (Bennet, 1989). Frente a este paradigma, las herramientas digitales brindan a los estudiantes la capacidad de visualizar, escuchar y/o manipular la materia sonora en tiempo real y de forma contextualizada, haciendo que las y conceptos más abstractos se vuelvan más tangibles y comprensibles. Esta sinergia entre la retroalimentación visual, auditiva y manipulativa puede acelerar el proceso de aprendizaje y favorecer de las estructuras fundamentales del lenguaje musical, ya que permite, por ejemplo, observar cómo intervenciones en la altura, el tempo, los contornos armónico o melódicos o la estructura y disposición de un acorde influyen en el impacto estético de un determinado discurso musical.

Además, la tecnología fomenta un enfoque práctico para la experimentación y la composición. Mediante el uso de estaciones de trabajo de audio digital (DAWs) o instrumentos virtuales, los estudiantes pueden componer, arreglar y manipular componentes musicales sin las limitaciones que implica la conformación e interpretación en conjuntos instrumentales reales. Esto abre las puertas a una exploración más profunda y autónoma, en la que la reflexión y el pensamiento crítico se convierten en una parte valiosa del descubrimiento. De manera concurrente, el alumnado adquiere el hábito de reflexionar críticamente sobre sus decisiones musicales. Preguntas del tipo: "¿Cómo modifica esta subdivisión rítmica el efecto estético de un determinado contorno melódico?"; "¿Qué efecto produce la rearmonización de una determinada progresión de acordes en la respuesta emocional del oyente?". Involucrarse en este tipo de planteamientos cultiva una visión de la música como un sistema conformado por una serie de facetas y elementos interrelacionados, y no solo como un conjunto de reglas rígidas, que constituyen un lenguaje articulado de manera sintagmática y paradigmáticamente.

De igual relevancia es el potencial de la tecnología para ampliar el aprendizaje más allá del aula. Las plataformas de colaboración en línea permiten a los estudiantes compartir composiciones y opiniones en cualquier momento, ofreciendo oportunidades de análisis y reflexión entre compañeros y mejora colegiada. En este contexto, la tecnología no solo sirve como herramienta instrumental, sino también como un entorno colaborativo donde los alumnos pueden conectarse a distancia para crear música en función de intereses o visiones compartidas. Este proceso colectivo realza la importancia del lenguaje musical como algo colectivo y en constante evolución.

6. CONCLUSIONES

La importancia de fomentar un enfoque crítico y reflexivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música, apoyado por los nuevos desarrollos digitales, es esencial para una acercamiento más significativo que permita una comprensión más profunda de los procesos implicados en la creación, interpretación o producción musical. En primer lugar, es necesario destacar la necesidad de implementar dinámicas pedagógicas que promuevan una percepción analítica y una escucha activa, entendidas como prácticas esenciales e imprescindibles en un ecosistema educativo como el actual, en el que las herramientas digitales son una realidad ampliamente extendida, que facilitan y llevan a un nivel de poder de manipulación sonora inédito hasta le fecha que facilita de manera muy relevante estas tareas. A través de aplicaciones que permiten la edición musical interactiva, la manipulación de entornos sonoros y el entrenamiento auditivo, los estudiantes tienen la oportunidad de observar, ajustar, manipular y asimilar las propiedades fundamentales de la música desde una perspectiva más flexible y menos abstracta donde la experimentación artística y musical debe de concurrir de manera inseparable al estudio teórico. De esta manera, se estimula la reflexión crítica sobre la función que cada elemento sonoro desempeña en la configuración de las obras y en la construcción de la experiencia perceptiva. Además, las posibilidades de interacción virtual y la difusión remota de producciones artísticas contribuyen a la generación de espacios colaborativos para el intercambio constante de ideas. En este contexto, la tecnología trasciende su rol instrumental para consolidarse

como un escenario dinámico que integra múltiples perspectivas y favorece el aprendizaje colectivo.

7. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación está financiada por el Grupo de Investigación Reconocido “Didácticas digitales de la expresión musical y las artes performativas” (DIDEROT) de la Universidad de Salamanca.

8. REFERENCIAS

Barrett, M. S. (2005). A systems view of musical creativity. In D. J. Elliott (Ed.), Praxial music education: Reflections and dialogues (pp. 177-195). Oxford University Press

Bauer, W. I. (2020). Music learning today: Digital pedagogy for creating, performing, and responding to music. Oxford University Press

Burnard, P. (2012). Musical Creativities in Practice. Oxford University Press

Casey, M. A., Veltkamp, R., Goto, M., Leman, M., Rhodes, C., & Slaney, M. (2008). Content-based music information retrieval: Current directions and future challenges. Proceedings of the IEEE, 96(4), 668-696

Choksy, L. (1988). The Kodály Method: Comprehensive Music Education from Infant to Adult. Prentice Hall

Elliott, D. J. (1995). Music matters: A new philosophy of music education. Oxford University Press

Frazee, J., & Kreuter, K. (2012). Discovering Orff: A Curriculum for Music Teachers. Schott Music Corporation

Gordon, E. E. (2007). Learning Sequences in Music: A Contemporary Music Learning Theory. GIA Publications

Green, L. (2002). How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education. Ashgate

Hanna, W. (2017). The Children’s Music Studio: A Reggio-Inspired Approach. Oxford University Press

Honing, H. (2018). The Origins of Musicality. MIT Press

Jonassen, D. H. (1999). Designing Constructivist Learning Environments. Instructional Design Theories and Models, Vol. II. C. Reigeluth (Ed.), Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory (pp. 215-239). University Park: Pennsylvania State University

Juntunen, M. L. (2004). Embodiment in Dalcroze eurhythmics. University of Oulu

Krumhansl, C. L. (1990). Cognitive Foundations of Musical Pitch. Oxford University Press

Merchán Sánchez-Jara, J. (2015, October). e-Score; impact, perception and uses in music educational institutions. In Proceedings of the 3rd International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (pp. 449-454)

Merchán Sánchez-Jara, J., Ramos Ahijado, S., & Montoya Rubio, J. C. (2022). Ecosistemas educativos para la práctica musical en el entorno de la Web Social: una revisión sistemática de literatura. Revista de Investigación Educativa, 40(2), 565-587

Merchán Sánchez-Jara, J. F., González Gutiérrez, S., Cruz Rodríguez, J., & Syroyid Syroyid, B. (2024). Artificial Intelligence-Assisted Music Education: A Critical Synthesis of Challenges and Opportunities. Education Sciences, 14(11), 1171

Merriam, A. P. (1964). The Anthropology of Music. Northwestern University Press

Miller, P. H. (2019). Theories of Developmental Psychology. Worth Publishers

Nettl, B. (2015). The Study of Ethnomusicology: Thirty-Three Discussions. University of Illinois Press

Patel, A. D. (2008). Music, Language, and the Brain. Oxford University Press

Piaget, J. (1952). The Origins of Intelligence in Children. International Universities Press

Reimer, B. (1989). A Philosophy of Music Education (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

Reimer, B. (2003). A Philosophy of Music Education: Advancing the Vision (3rd ed.). Prentice Hall

Ruthmann, A., & Dillon, S. C. (2012). Technology in the lives and schools of adolescents. In G. McPherson & G. Welch (Eds.), The Oxford handbook of music education (Vol. 1, pp. 529-548). Oxford University Press

Salavuo, M. (2008). Social media as an opportunity for pedagogical change in music education. Journal of Music, Technology & Education, 1(2-3), 121-136

Sloboda, J. A. (2015). La mente musical: La psicología cognitiva de la música (Vol. 1). Antonio Machado Libros

Swanwick, K. (1999). Teaching Music Musically. Routledge

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press

Wiggins, J. H. (1999). The nature of shared musical understanding and its role in empowering independent musical thinking. Bulletin of the Council for Research in Music Education, 65-90

LA MOTIVACIÓN EN JUEGO. DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA A PARTIR DE METODOLOGÍAS LÚDICAS

ESTEFANÍA SANZ LOBO
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Este ensayo teórico explora cómo las metodologías basadas en el juego pueden influir en la motivación creativa, reflexionando cómo se vincula la motivación para la creatividad en distintos tipos de juegos que pueden usarse en el aula de educación artística.

Para ello, se parte de una justificación de la relevancia social, educativa y económica de la creatividad. A continuación, se exponen algunos conceptos básicos para este estudio teórico: motivación intrínseca y extrínseca, y su relación con el aprendizaje, la creatividad y el juego. En las conclusiones, se recogen los hallazgos más significativos.

1.1. LA CREATIVIDAD INTERESA AL PÚBLICO

El desarrollo creativo en la educación es un asunto que interesa no sólo a los profesionales de ese ámbito, sino a toda la sociedad. Para demostrar el interés público que despierta este asunto, basta revisar la prensa de los últimos meses; hallamos artículos que enfatizan la importancia del desarrollo creativo, ya sea como garantía para la obtención de un futuro puesto de trabajo (Leiva, 2024; Vila, 2023), o como manera de contrarrestar la monotonía creativa de la inteligencia artificial (Carrizosa, 2024; Cordellat, 2024) o, simplemente, como concepto (Santodomingo, 2024; Sampedro, 2024).

La relevancia social del desarrollo de las competencias relacionadas con la creatividad se refleja en el revuelo despertado por los resultados del recién publicado PISA 2022 Results Vol.III, titulado "Creative Minds, Creative Schools" (OECD, 2024). Poco después, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, perteneciente al Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, publicó un artículo comparando la puntuación obtenida por estudiantes de secundaria españoles con la de estudiantes de otros países en las pruebas PISA (*Programme for International Student Assessment*), concretamente en el área de creatividad. Esta octava edición de PISA introdujo la evaluación del pensamiento creativo, reconociéndose como una competencia esencial en la educación. En estas pruebas, España quedó situada en la media de la OCDE, con 32,8 sobre un total posible de 60 puntos; los estudiantes de los institutos españoles se encuentran rezagados en comparación con los de países más creativos como Singapur (41 puntos), Corea del Sur (38,1 puntos) o Canadá (37,9 puntos). Pero no perdamos de vista que España se sitúa, según leemos en El País (Zafra, 2024), en el puesto 14 de 64 países, que se correspondería con el primer cuartil. A pesar de ello, alguna noticia de prensa se hizo eco de que "Los alumnos españoles aprueban por la mínima Pensamiento Creativo" (Europa Press, 2024); si esto es discutible, no lo es el hecho de que el mejor desempeño creativo, en todos los países evaluados, está relacionado con entornos escolares y socio-económicos favorecidos (González, 2024).

1.2. Creatividad y desarrollo económico

Estas pruebas, que tanto revuelo causan, orientan las reformas educativas para conseguir que el alumnado supere las puntuaciones recibidas en ediciones anteriores. Así ha sucedido en los ámbitos de matemáticas y lectura, y hemos visto que, para superar los "malos" resultados obtenidos por los adolescentes españoles en la primera edición (año 2000) y en las posteriores, se han aumentado las horas de clase y los recursos destinados a las materias de lengua y matemáticas, en detrimento de otras asignaturas, como artes, que habitualmente se relacionan con el desarrollo creativo. ¿Qué pasará ahora? ¿Se reforzarán las áreas artísticas en la enseñanza obligatoria?

A través de las pruebas PISA, la OCDE (cuyas siglas, no lo olvidemos, se refieren a Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) manifiesta el interés de las empresas por disponer de empleados formados, con buenas competencias en creatividad. El World Economic Forum, otro organismo que se mueve por intereses económicos, no vinculado a gobiernos pero sí a empresas multinacionales, publicó varios documentos acerca de las competencias laborales para las profesiones a partir de 2025 (World Economic Forum, 2023b); en ellos destaca la importancia de la creatividad y otras competencias relacionadas con ella, tanto cognitivas (solución de problemas, pensamiento crítico) como actitudinales (adaptabilidad, curiosidad). Con esta misma orientación publicó una taxonomía para la educación 4.0, explicando cómo formar personas preparadas para ser contratadas en las profesiones del futuro, en la que se destacan competencias similares a las mencionadas más arriba (World Economic Forum, 2023a). Coincide así, en parte, con el informe PISA sobre los resultados de 2022 en creatividad, que menciona actitudes (autoeficacia creativa, imaginación, espíritu aventurero) y características socioemocionales (curiosidad, flexibilidad y perseverancia) fundamentales para el desarrollo de la creatividad. Es destacable que algunas de esas actitudes (especialmente la curiosidad, pero también la tendencia a la exploración y la perseverancia) son, a su vez, elementos constituyentes de la motivación.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo General

Describir cómo las metodologías basadas en el juego influyen en la motivación intrínseca y extrínseca para el desarrollo de la creatividad en la educación, con especial atención a la formación inicial de docentes de artes visuales.

2.2. Objetivos Específicos

Examinar las diferencias entre la motivación intrínseca y extrínseca en el contexto de la educación artística, su relación con el ámbito artístico y su impacto en la creatividad de los estudiantes.

Comparar la efectividad de estas metodologías en la formación inicial de maestros en artes visuales:

- Juegos simbólicos
- Juegos de reglas
- Juegos de exploración libre
- Gamificación

Identificar las mejores prácticas y estrategias para integrar metodologías basadas en el juego en el currículo de formación de maestros, con el fin de maximizar la creatividad y el compromiso de los estudiantes.

3. METODOLOGÍA

Para esta reflexión teórica, se emplea un enfoque de revisión narrativa, caracterizado por proporcionar un resumen y análisis de literatura existente sobre ciertos temas, en este caso motivación, creatividad y juego en la educación. Se identifican y exponen conceptos clave y teorías relevantes sobre la motivación para la creatividad en la educación artística. Además, se presentan ejemplos de la implementación de juegos en contextos educativos.

4. MOTIVACIÓN

4.1. Motivación intrínseca y extrínseca

La motivación, como veremos, está estrechamente vinculada con el desarrollo de la creatividad. En la formación inicial de docentes, se hace necesario no sólo fomentar la motivación vinculada a la creatividad, sino también reflexionar sobre los tipos de motivación más adecuados para ello.

Motivación intrínseca: impulso para realizar una actividad por el placer, la satisfacción y el reto que ofrece, en vez de por recompensas externas como el dinero o el reconocimiento. La motivación intrínseca se suele relacionar con un mayor bienestar.

Motivación extrínseca: impulso para realizar una actividad por las recompensas o incentivos externos que se pueden obtener, como dinero, premios, reconocimiento, o para evitar un castigo.

Teresa Amabile (1983) destacó que la motivación intrínseca es un integrante elemental del proceso creativo. Según esta autora, la creatividad surge de la interacción de tres componentes principales: la experiencia en el dominio, las habilidades de pensamiento creativo y la motivación intrínseca. En el ámbito educativo, Amabile y Kramer (2011) subrayaron que las personas son más creativas cuando están motivadas por el interés y la satisfacción que les proporciona la tarea en sí misma, en lugar de esperar recompensas externas como calificaciones o premios. Sin embargo, el posible impacto positivo de la motivación extrínseca ha sido menos investigado que el de la motivación intrínseca, según exponen Fischer et al. 2019, quienes obtuvieron resultados de investigación que permiten afirmar que los motivadores extrínsecos y la motivación intrínseca no son necesariamente antagónicos y es mejor considerarlos simultáneamente. De los motivadores extrínsecos, son más efectivos los relacionales (intangibles, como elogios, reconocimiento y retroalimentación sobre el desempeño) que los transaccionales (compensaciones económicas, por ejemplo).

Es decir, los procesos motivacionales, tanto intrínsecos como extrínsecos, influyen en los comportamientos humanos. Son difíciles de diferenciar; la motivación intrínseca puede compartir con la extrínseca ciertos objetivos, y una misma tarea puede tener componentes de motivación intrínseca y extrínseca por lo que resulta difícil medir cuánta motivación intrínseca o extrínseca proporciona una actividad. La mayoría de los estudios se basan en autoinformes subjetivos de los participantes (Morris et al. 2022).

El estudio sobre ambos tipos de motivación ha avanzado recientemente gracias a la neurociencia. La neuroimagen funcional se presenta como una herramienta de medición especialmente útil para investigar procesos internos como la motivación intrínseca. Se han comparado las respuestas neuronales a situaciones de motivación intrínseca (reportados por los sujetos de estudio) con las obtenidas mediante reforzadores extrínsecos (Gruber et al. 2014). De este modo, se está logrando una

visión inicial del circuito neuronal relacionado con la motivación intrínseca. Un hallazgo interesante sugiere que la habituación neuronal a los reforzadores extrínsecos podría estar vinculada a una menor motivación intrínseca. Es decir, si habituamos a una persona a realizar actividades con reforzadores extrínsecos, le resultará más difícil desarrollar estrategias de motivación intrínseca. Por el contrario, la curiosidad (que pone en movimiento la motivación intrínseca para aprender), modula las respuestas neuronales y afecta la memoria, lo que puede mejorar tanto el aprendizaje como el recuerdo. Resumiendo: a mayores reforzadores extrínsecos, menor curiosidad y mayores dificultades para aprender. Parece que este hallazgo de la neuropsicología se contradice con hallazgos experimentales, como los de Fisher et. Al (2019), quienes concluyen que las recompensas relacionales añaden un efecto positivo y significativo a la motivación intrínseca y pueden ser sinérgicas en el impulso de creatividad e innovación.

4.2. Motivación y aprendizaje

La motivación para aprender es lo que impulsa y mantiene el esfuerzo. Tiene reforzadores tanto intrínsecos como extrínsecos. Como hemos mencionado más arriba, la motivación intrínseca, vinculada a la curiosidad y al disfrute de una tarea per se, es más efectiva para aumentar el compromiso y el rendimiento que la motivación extrínseca, que depende de recompensas externas. Sin embargo, al hablar de pedagogías basadas en el juego, es habitual mencionar que la mecánica del juego produce disfrute, lo que hace que el aprendizaje se convierta en una experiencia placentera, lo que mejoraría la motivación intrínseca (Manzano-León et al., 2022). Pero podemos preguntarnos si el alumnado está motivado por jugar o por aprender. Es decir, ¿el disfrute del juego puede extenderse a la curiosidad por aprender? Como se mostró en el epígrafe anterior, los reforzadores extrínsecos dificultan la activación de redes neuronales relacionadas con la curiosidad y la memoria, por tanto, los juegos basados en recompensas tendrían un efecto negativo en el aprendizaje, a pesar del disfrute que proporcionan. Esta cuestión debería investigarse y no dar por sentado que cualquier tipo de juego conduciría a una motivación intrínseca hacia su contenido. Respecto a

la motivación, Chew et al. (2021) encontraron que tanto las recompensas externas como las internas activan una región del cerebro asociada con la felicidad subjetiva, lo que confirmaría la teoría del flujo.

4.3. Motivación, creatividad y estado anímico

He (2023) encontró evidencia empírica que apoya que la motivación para la creatividad aumenta con los afectos, tanto los vinculados a rasgos (es decir, el estado de ánimo) como los estados emocionales; el interés de este estudio es que se halló que la motivación para la creatividad aumenta en ambas valencias, positiva y negativa. Es decir, tanto la felicidad como la tristeza pueden provocar una motivación para la creatividad, pero los estados de apatía o de afectos poco intensos, no lo hacen. Según este autor, estos hallazgos tienen implicaciones educativas, ya que la motivación creativa de los estudiantes puede ser influenciada por un amplio espectro de experiencias afectivas (es decir, afecto positivo y negativo, estados de ánimo estables y duraderos, y emociones momentáneas y mutables). Fomentar que los estudiantes acepten y aprecien la diversidad de experiencias afectivas puede ser un primer paso para mejorar su motivación creativa. La capacidad de autogestión emocional influiría en la posibilidad de orientar la motivación para la creatividad.

4.4

Un investigador clásico en cuanto a motivación intrínseca y creatividad es Csikszentmihaly (1990), que propuso la teoría del fluir o experiencia óptima, en la que se destaca la importancia de la motivación intrínseca. El estado de fluir permite a las personas sumergirse completamente en una actividad, experimentando disfrute, concentración y una pérdida de la noción del tiempo. Esto sucede cuando hay un equilibrio entre el desafío de la tarea y las habilidades del individuo, y cuando la actividad es intrínsecamente gratificante. Este estado de flujo es más probable cuando las personas están motivadas por el interés y la satisfacción que les proporciona la actividad en sí misma, en lugar de por recompensas externas.

Csikszentmihalyi (1996) sostiene que el juego es la actividad más generadora de experiencias óptimas, ya que suele ser motivador; el juego se abre a explorar y experimentar sin miedo al fracaso, lo que fomenta

la creatividad. El estado de fluir, además, permite a las personas concentrarse profundamente y generar ideas originales y soluciones innovadoras. La mayoría de los estudios sobre la personalidad creativa incluyen la motivación intrínseca como determinante (Romo, Sánchez y Benlliure, 2017), porque facilita la perseverancia (necesaria para sostener la frustración) y la pasión por una actividad determinada.

El juego provoca motivación intrínseca. ¿Y el arte? Decía Calder que, sobre todo, el arte debe ser divertido. Y aludía a un estado de euforia que se alcanza cuando estás con "algo bueno" durante el proceso creativo.

4.5. Juego y creación en la materialidad y en el mundo digital

Que las pantallas producen adicción en la infancia y la adolescencia es un asunto del que frecuentemente escuchamos hablar a familias, docentes y especialistas en salud mental (Alonso, 2024; Martínez, 2024; Martínez, 2024). Prueba de esta inquietud es la reciente aprobación del Anteproyecto de Ley Orgánica para la protección de las personas menores de edad en los entornos digitales, que podría incluir recomendaciones para que los menores no accedieron a pantallas hasta los 3 años y tuvieran móviles únicamente analógicos hasta los 16.

Las pantallas, en apariencia, se dirigen a cubrir las mismas necesidades de interacción y relación humanas que tradicionalmente se satisfacían mediante la exploración del mundo tangible y la creación de vínculos dentro del entorno social. Sin embargo, el aumento vertiginoso de enfermedad mental en la infancia y la adolescencia se ha relacionado con la inmersión temprana en juegos y redes sociales, originando una generación ansiosa (Haidt, J., 2024).

Las metodologías educativas que utilizan juegos, como *serious games*, gamificación, *game based learning*, se basan en entornos digitales con el fin de fomentar los elementos lúdicos y la interactividad. Además de basar su efectividad en la motivación extrínseca mediante la obtención de puntos, trofeos, subir de nivel, etc., pueden contener elementos de competitividad (ganar a otras personas) o de límite de tiempo (superar ciertas pruebas en un plazo determinado). Es lógico preguntarse si todo esto no contribuye aún más al deseo de inmediatez y a la ansiedad del

alumnado, especialmente cuando este énfasis en las tecnologías desbanca otros modos de interrelación personal o material.

Por tanto, ¿qué posición deberíamos tomar como profesionales de la educación? Sintonen (2020) sostiene que debemos cuestionar críticamente la digitalización en la educación, especialmente a edades tempranas, y analizar las ventajas y desventajas de lo analógico versus lo digital. La creación de contenido está intrínsecamente ligada a la esencia de los materiales que influyen en los procesos dinámicos: dado que la tecnología analógica y digital poseen características esenciales propias, actúan de manera distinta como mediadores, y en el ámbito educativo, una no puede sustituir a la otra.

4.6. La naturaleza y tipología de los juegos

El juego es un fenómeno de naturaleza muy variable, lo que dificulta enormemente su definición y análisis (Zosh et al. 2018). El juego es complejo, y diversos psicólogos del desarrollo lo han definido dentro de los parámetros de sus propias teorías. El juego libre o espontáneo se caracteriza por ser dirigido y elegido por la persona que juega, es decir, no se enfoca lograr objetivos externos al juego; tiene una estructura que proviene de las mentes de quienes juegan, y no de imposiciones externas; es imaginativo, es decir, no forma parte de las acciones de la vida real y, finalmente, se acompaña de una actividad mental no estresada. Como podemos observar, no todos estos elementos permanecen cuando hablamos de metodologías educativas basadas en el juego o gamificación. Por esa razón, Zosh et al. (2018) prefieren conceptualizar el juego como un espectro, donde las personas participantes disfrutan y tienen control sobre sus acciones y el devenir de los contextos de juego; el juego puede tomar muchas formas diferentes y servir para muchas funciones distintas.

4.6.1. El juego simbólico

Es una forma de juego muy frecuente en niños y niñas pequeños; en el juego simbólico se utilizan objetos, acciones o ideas para representar otros objetos, acciones o ideas. Estos juegos tienen gran importancia en la autorregulación (Bredikyte, y Brandisauskiene, 2023). Pero no es exclusivamente infantil. Las personas adultas también participan en formas

complejas de juegos de simulación o imaginativos. A diferencia del juego simbólico infantil, el de las personas adultas suele requerir reglas, pero utiliza los mismos mecanismos creativos y de imaginación que sustentan los juegos de la infancia. Para analizar este fenómeno, Kapitany et al (2022) utilizan el término realidad compartida simulada, entendiendo por "simulado" algo que surge de, o tiene su espacio en la imaginación, es decir, que se separa de la realidad perceptible o "mundo real"

Este tipo de juego permite explorar roles, situaciones y conceptos de manera creativa y segura, sin miedo al fracaso. Puede utilizarse en las aulas de educación artística. La autora de este artículo suele proponer como juego el diseño grupal de una fábrica de galletas, en la que cada persona del grupo recibe un rol (economista, chef, ingeniera, artista visual, etc.) y debe, además, desarrollar un personaje ficticio que encarne ese rol. De este modo, se pueden desarrollar habilidades de colaboración y de negociación de las diferentes ideas. La comunicación mejora: puesto que participó desde mi rol ficticio, no se rechaza *mi* propuesta, sino la del personaje que encarnó. Se mitiga el miedo al error, porque es el personaje quien se equivoca y, además, es sostenido por un grupo de juego. Es una manera de abordar la comprensión del concepto de creatividad distribuida. Este tipo de juego implica motivación intrínseca, puesto que la recompensa es el interés de la actividad en sí, la alegría y el comportamiento juguetón. Además, la propuesta contiene motivadores extrínsecos de tipo relacional, en la forma de reconocimiento de las ocurrencias de los participantes.

4.6.2. Juegos de exploración con materiales

Incluyen distintos tipos de enfoque. Por ejemplo, los juegos de construcción estarían en este apartado, pero también modelos educativos como los de piezas sueltas, que pueden llevarse a cabo no sólo en educación infantil, sino en cualquier nivel educativo. Los primeros pueden entenderse también como juegos de reglas, si utilizamos los bloques de construcción siguiendo modelos para construir unos objetos determinados; los segundos son de naturaleza heurística.

Los juegos con bloques de construcción pueden utilizarse de manera más creativa, en el aula de educación artística, trabajando propuestas

escultóricas. En las aulas de formación de docentes de Educación Primaria, dentro de la asignatura de Artes Visuales, la autora de este artículo ha desarrollado actividades en las que se trabaja grupalmente creando esculturas efímeras, con diversos materiales reutilizados pero agrupados por sus características formales, convirtiéndose así en módulos (bloques de construcción, tubos de papel, trozos de madera, etc.). En cada mesa hay únicamente un tipo de material, y los grupos de alumnado van rotando de una a otra. El juego consiste en resolver un reto en un período de tiempo limitado: por ejemplo, "torre de Babel", o "cueva del tesoro"; cada grupo construye una estructura que representa el concepto recibido, pero reinterpretado de una manera original. La motivación intrínseca de este juego está en el disfrute de crear, montar, construir, probar, inventar interpretaciones. Los motivadores extrínsecos son relacionales, entre los que se destaca el sostén del resto de componentes del pequeño grupo y el feedback positivo del conjunto de la clase al sorprender con la innovación que supone su obra.

Nicholson formuló por primera vez en 1971 la teoría de las piezas sueltas; mantiene que los entornos de niños y niñas deben ser ricos en materiales no estructurados (piezas sueltas) que despierten la curiosidad y permitan explorar, experimentar y crear de manera espontánea. Ejemplos de piezas sueltas incluyen piedras, palos, objetos cotidianos y otros materiales que los niños pueden manipular y combinar de diversas maneras. Este tipo de propuesta educativa se ha popularizado a partir de la publicación de Vela y Herrán de 2021, especialmente en las escuelas infantiles. Parte del éxito de las piezas sueltas proviene de sus relaciones con otros enfoques pedagógicos, como los de Reggio Emilia y Montessori, que dan una gran importancia a la exploración autónoma de materiales educativos especialmente diseñados y escogidos, que tienen un destacable componente visual y estético (Edwards y Gandini, 2019;Vecchi, 2010).

En las construcciones con bloques y en las creaciones mediante piezas sueltas, la motivación intrínseca tiene que ver con la propia determinación de modificar los elementos y convertirlos en otra configuración. Tiene, por otra parte, relación con el juego simbólico, puesto que los

objetos explorados y transformados sólo se parecen metafóricamente a aquellos que representan.

Un caso especial de juegos de exploración sería la metodología Zoukei Asobi (Pastor-Matamoros, 2024), juego libre con materiales para crear formas, que es habitual en educación infantil y primaria en Japón. Se trata de un juego para la educación artística parcialmente guiado, puesto que es el/la docente quien proporciona ciertos materiales escogidos al alumnado, pero no interviene en el proceso creativo: no se dice qué hay que hacer, cómo o con quién hay que hacerlo. Se trata de creaciones efímeras, al igual que las que se realizan en los juegos de construcción, pero se incluye, en el Zoukei Asobi, una transformación total del espacio del aula (o del espacio exterior, patio, campo, etc.) y del uso que de él se hace habitualmente.

4.6.3. Juegos de reglas

En el caso de educación artística, serían aquellas propuestas que parten de un reto y tienen que resolverlo en un marco con ciertas limitaciones (de tiempo, de material o de espacio), para tratar de poner en marcha recursos no habituales. La propuesta mencionada más arriba, en la que se debían construir esculturas efímeras con un tema concreto en un tiempo limitado, se correspondería con este tipo de juegos, aunque también incluye la exploración de materiales.

Otros ejemplos de propuestas desarrolladas por la autora de este artículo incluyen construir una escultura en papel sin utilizar tijeras, pegamento o cinta adhesiva: deben explorarse y poner en marcha recursos para unir las piezas.

4.6.4. Gamificación

Proporciona una serie de recompensas o puntos que se consiguen por realizar determinadas tareas. Suele utilizar recompensas tangibles (medallas, diplomas, etc.) o digitales. Nos empujan a realizar la tarea, a acabarla, a conseguir un resultado, pero se pierde de vista, con frecuencia, la importancia del proceso. Desarrolla, sobre todo, motivación extrínseca. Tiene, como aspecto positivo, el reconocimiento de los logros.

Pero, como negativo, la dificultad para comprometerse o apasionarse, más allá de los premios que se podrían conseguir.

4.7. Metodologías basadas en el juego para desarrollar la creatividad en clases de arte

Numerosos estudios se ocupan del concepto de playfulness (Leather, Harper y Obee, 2021; Zhou, Zhang y Mou, 2022) como recurso para motivar al alumnado de enseñanza posobligatoria (como la universidad). La palabra playfulness podría traducirse como "juguetonería", es decir, la espontaneidad, alegría o ganas de acción que acompañan al juego.

En el ámbito de la formación docente, también hay una vinculación entre juego, creatividad y arte en las experiencias interdisciplinares que permiten la exploración libre de materiales y que facilitan que la creación artística vaya más allá del STEAM con pegatinas (o una limitación a la decoración de proyectos de ciencias, sin que exista realmente creación artística, Clapp y Jiménez, 2016). Dentro de este enfoque se incluye el diseño de juegos y la creación de materiales educativos por parte de los y las docentes en formación inicial, para implementar actividades de educación artística en Primaria o Infantil (Sanz et al., 2024).

También hemos encontrado estudios del uso del juego en la formación inicial de docentes de arte, con un enfoque en la performance (Palacios et al. 2023), en el juego de roles.

5. CONCLUSIONES

A lo largo de este artículo, hemos visto cómo el desarrollo creativo en la educación es un tema de interés no solo para los profesionales del ámbito educativo, sino para toda la sociedad. Los resultados del informe PISA 2022, titulado "Creative Minds, Creative Schools", indican algo preocupante: que el mejor desempeño creativo está relacionado con entornos escolares y socioeconómicos favorecidos. Por tanto, la educación obligatoria debería proporcionar recursos para cambiar esta situación de injusticia social, que se perpetuará en los empleos que el alumnado con menos recursos podrá obtener en el futuro, puesto que que tanto la OCDE como el World Economic Forum destacan la

importancia de formar empleados con buenas competencias en creatividad, reflejando el interés de las empresas en este aspecto.

El juego educativo se presenta como una buena manera de mejorar las competencias creativas, al desarrollar elementos motivadores fundamentales para el proceso creativo. Tanto la motivación intrínseca como la extrínseca influyen en los comportamientos humanos y no son necesariamente antagónicas. Los motivadores extrínsecos relacionales potencian la efectividad de la motivación intrínseca para la creatividad y la innovación, y ambos tipos de motivación predominan en las situaciones lúdicas. La motivación intrínseca, vinculada a la curiosidad y al disfrute de la tarea, es más efectiva en el aprendizaje. La capacidad de autogestión emocional también influye en la orientación de la motivación hacia la creatividad.

En cuanto al juego, en este capítulo hemos expuesto que las metodologías lúdicas, en general, fomentan una participación activa entre las personas que juegan. Producen situaciones de *flujo o experiencia óptima.* Sitúan al alumnado en un estado de afecto positivo que facilita el aprendizaje.

El juego es una actividad que genera experiencias óptimas y fomenta la creatividad al permitir la exploración y la experimentación sin miedo al fracaso. El juego simbólico también es importante para los adultos, permitiendo la exploración creativa de roles y situaciones. Este tipo de juego, que puede utilizarse en las aulas de educación artística, implica motivación intrínseca y contiene motivadores extrínsecos relacionales. Los juegos de exploración de materiales, como los juegos de construcción y las piezas sueltas, también destacan por su capacidad para fomentar la creatividad y la innovación a través del apoyo y el feedback positivo del grupo.

Encontramos indicios para hacer una revisión más extensa de los resultados obtenidos con juegos digitales y gamificación, ya que el uso de pantallas en niños y adolescentes está sustituyendo las relaciones sociales y el contacto con el mundo tangible, provocando una crisis de enfermedades mentales. Al peligro del abuso de este tipo de entornos, se une el predominio de una motivación extrínseca transaccional (basada en recompensas) o una falsamente relacional (en una comunidad social virtual, efímera y con vínculos poco duraderos). Por otro lado, la gamificación puede aumentar aspectos como la competencia o el enfoque en

el logro de puntos, dando prioridad a los productos finales, en lugar de profundizar en el proceso o facilitar la colaboración.

7. REFERENCIAS

Alonso, R. (2024, diciembre 3). Sin pantallas hasta los 3 años y con móviles analógicos hasta los 16: el plan del Gobierno para proteger a los niños en internet. ABC.

Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. Journal of Personality and Social Psychology, 45(2), 357-376.

Amabile, T. M., & Kramer, S. J. (2011). The Progress Principle: Using Small Wins to Ignite Joy, Engagement, and Creativity at Work. Harvard Business Review Press.

Carrizosa, S. (2024, febrero 6). Se buscan creativos para humanizar las máquinas. El País.

Bredikyte, M., & Brandisauskiene, A. (2023). Pretend play as the space for development of self-regulation: Cultural-historical perspective. Frontiers in Psychology, 14. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1186512

Clapp, E. P., & Jimenez, R. L. (2016). Implementing STEAM in maker-centered learning. Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 10(4), 481–491. https://doi.org/10.1037/aca0000066

Cordellat, A. (2024, junio 16). Estudios artísticos en tiempos digitales. El País.

Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The Psychology of Optimal Experience. Harper & Row.

Csikszentmihalyi, M. (1996). Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention. HarperCollins.

Edwards, C. P., & Gandini, L. (2018). The Reggio Emilia approach to early childhood education. In Handbook of international perspectives on early childhood education (pp. 365-378). Routledge.

Europa Press. (2024, junio 18). Los alumnos españoles aprueban por la mínima en pensamiento creativo, según el nuevo informe PISA. ABC. https://www.abc.es/sociedad/alumnos-espanoles-aprueban-minima-pensamiento-creativo-segun-20240618121806-vi.html

Fischer, C., Malycha, C. P., & Schafmann, E. (2019). The influence of intrinsic motivation and synergistic extrinsic motivators on creativity and innovation. Frontiers in Psychology. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00137

González, J. A. (2024, junio 18). Informe PISA: los alumnos españoles son creativos, pero la diferencia la marca el colegio y los profesores. ABC.

Gruber, M. J., Gelman, B. D., & Ranganath, C. (2014). States of curiosity modulate hippocampus-dependent learning via the dopaminergic circuit. Neuron, 84(2), 486-496. https://doi.org/10.1016/j.neuron.2014.08.060

Haidt, J. (2024). La generación ansiosa : por qué las redes sociales están causando una epidemia de enfermedades mentales entre nuestros jóvenes. Deusto.

He, W. (2023, enero 26). Positive and negative affect facilitate creativity motivation: Findings on the effects of habitual mood and experimentally induced emotion. Frontiers in Psychology. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1014612

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2024, junio 18). Resultados de pensamiento creativo de PISA 2022: Informe español. https://inee.educacion.es/2024/06/18/resultados-de-pensamiento-creativo-de-pisa-2022-informe-espanol/

Kapitany, R., Hampejs, T., & Goldstein, T. R. (2022). Pretensive Shared Reality: From Childhood Pretense to Adult Imaginative Play. Frontiers in Psychology, 13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.774085

Leather, M., Harper, N., & Obee, P. (2021). A pedagogy of play: Reasons to be playful in postsecondary education. The Journal of Experiential Education, 44(3), 208–226. doi:10.1177/1053825920959684

Leiva, B. (2024, diciembre 22). Abrirse camino a partir de la creatividad. El País.

López-Navarro, E., Giorgetti, D., Isern-Mas, C., & Barone, P. (2023). La gamificación mejora la motivación extrínseca pero no la intrínseca hacia el aprendizaje en estudiantes universitarios: Un estudio reequilibrado. European Journal of Education and Psychology, 16(1), 1–18. doi:10.32457/ejep.v16i1.2007

Manzano-León, A., Camacho-Lazarraga, P., Guerrero-Puerta, M. A., Guerrero-Puerta, L., Alias, A., Aguilar-Parra, J. M., & Trigueros, R. (2021). Development and Validation of a Questionnaire on Motivation for Cooperative Playful Learning Strategies. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(960). https://doi.org/[doi]

Martínez, A. I. (2024, septiembre 26). María Couso: «Los niños no necesitan pantallas. Nada les diferencia de sus generaciones anteriores: seguimos teniendo las mismas redes neuronales». ABC.

Martínez, J. J. (2024, febrero 19). La epidemia de las pantallas envicia la niñez: “Es como tener siempre un amigo para jugar”. El País.

Morris, L. S., Grehl, M. M., Rutter, S. B., Mehta, M., & Westwater, M. L. (2022). On what motivates us: A detailed review of intrinsic vs. extrinsic motivation. Psychological Medicine, 52(8), 1801-1816. https://doi.org/10.1017/S0033291722001611

Nicholson, S. (1971). How not to cheat children: The theory of loose parts. Landscape Architecture, 62(1), 30-34.

OECD. (2024). PISA 2022 Results (Volume III): Creative Minds, Creative Schools. PISA, OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/765ee8c2-en

Palacios Garrido, A., Toboso Ontoria, S., Acha Domeño, A., & Cerrada, C. (2023). La performance como invitación al juego. una reflexión desde la práctica sobre su utilidad en la formación inicial del profesorado de educación infantil. Arte, Individuo Y Sociedad, 35(2), 667–687.

Pastor-Matamoros, S. (2024) Zoukei Asobi: Transformando la formación docente a través del juego creativo autónomo y la educación inclusiva. Desafíos de la Innovación docente e investigación en Educación, arte y humanidades. (pp.269-276). Asunivep

Romo, M., Sánchez-Ruiz, M. J., & Alfonso-Benlliure, V. (2017). Creatividad y personalidad a través de dominios: una revisión crítica. Anuario de Psicología/The UB Journal of Psychology, 47(2), 57-69. https://doi.org/10.1016/j.anpsic.2017.04.003

Sampedro, J. (2024, julio 20). La sede de la creatividad humana. El País.

Santodomingo, R. (2024, octubre 2). La red neuronal en el epicentro de la creatividad humana: "Sin ella, no tendríamos ideas". El País.

Sanz Lobo, E., Psegiannaki, A. E., & Megías Martínez, C. (2024). Un FabLab en clase: Motivación, trabajo colaborativo y autonomía del alumnado universitario del grado de maestro/a de primaria durante las propuestas maker en artes visuales. En Desafíos de la innovación docente e investigación en educación, arte y humanidades (pp. 154-169). ASUNIVEP. ISBN 978-84-09-66418-4.

Sintonen, S. (2020). From an experimental paper to a playful screen: How the essence of materiality modulates the process of creation. British Journal of Educational Technology, 51(4), 1322–1333. https://doi.org/10.1111/bjet.12906

Valja, H. (2022). Games in the finnish art teachers' curriculum. International Journal of Education through Art, 18(2), 191–207. doi:10.1386/eta_00094_1

Vecchi, V. (2010). Art and Creativity in Reggio Emilia: Exploring the Role and Potential of Ateliers in Early Childhood Education. Routledge.

Vela Vico, P. & González Herrán, M. (2021). Piezas sueltas: El juego infinito de crear. Litera.

Vila Galán, C. (2023, junio 18). Creatividad y tecnología, un dúo con salidas profesionales. El País

World Economic Forum (2023a) Defining Education 4.0: A Taxonomy for the Future of Learning. https://www.weforum.org/publications/defining-education-4-0-a-taxonomy-for-the-future-of-learning/

World Economic Forum (2023b) Global Skills Taxonomy. https://www1.reskillingrevolution2030.org/skills-taxonomy/index.html

World Economic Forum. (2023). Defining Education 4.0: A Taxonomy for the Future of Learning. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Defining_Education_4.0_2023.pdf

Zafra, I. (2024, junio 18). Informe PISA: Madrid y Castilla y León están a la cabeza en alumnos creativos; Castilla-La Mancha, Andalucía y País Vasco, a la cola. El País. https://elpais.com/educacion/2024-06-18/informe-pisa-madrid-y-castilla-y-leon-estan-a-la-cabeza-en-alumnos-creativos-castilla-la-mancha-andalucia-y-pais-vasco-a-la-cola.html

Zhou, F., Zhang, N., & Mou, J. (2022). Universities as incubators of innovation: The role of a university playfulness climate in teachers' sustainable teaching innovation. The International Journal of Management Education, 20(3) doi:10.1016/j.ijme.2022.100693

Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Solis, S. L., & Whitebread, D. (2018). Accessing the inaccessible: Redefining play as a spectrum. Frontiers in Psychology, 9, 1124. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01124

MÁS ALLÁ DE LA PELÍCULA: FACTORES EXTERNOS EN LA CREACIÓN DE LOS PROTAGONISTAS DEL CINE CLÁSICO DE HOLLYWOOD

TRINIDAD MEDINA-MUÑOZ
Universidad de Málaga

MARÍA ISABEL PÉREZ-RUFÍ
Universidad de Sevilla

ÁGUEDA MARÍA VALVERDE-MAESTRE
Universidad de Granada

JOSÉ PATRICIO PÉREZ-RUFÍ
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo analiza la creación de los personajes principales en el cine clásico de Hollywood. El cine clásico se asocia con el período de producción cinematográfica dentro del Sistema de Estudios de Hollywood, aproximadamente entre 1917 y 1960, caracterizado por un estilo narrativo particular y una forma de producción que lo distingue (Bordwell et al., 1997). Como "sistema de práctica cinematográfica", el cine de los estudios durante estas décadas representa "una tradición estética de una coherencia aceptable que mantiene la creación individual" (Bordwell et al., 1997, p. 4).

Sin embargo, Pravadelli (2014, p. 1) cree que su definición precisa es compleja: "un análisis minucioso de sus características más importantes no hace sino complicar las cosas", ya que "bajo la supuesta transparencia del cine clásico de Hollywood se esconden incoherencias e inconsistencias y rasgos antitéticos, de modo que el propio término sirve de cajón de sastre para lo que, por lo demás, es muy diverso".

En términos generales, el cine clásico se construye a partir de una narrativa lineal centrada en un protagonista que resuelve un conflicto principal, mientras se permite explorar temas complejos dentro de una estructura predecible (Gillespie, 2006). Su estilo se caracteriza por una narrativa clara, una exposición comprensible y la invisibilidad del proceso de creación cinematográfica, es decir, la eliminación de cualquier indicio de autoría para mantener la ilusión de objetividad y fluidez en la narración (Bordwell et al., 1997; Sánchez-Escalonilla, 2013; Valhondo-Crego, 2020). De acuerdo con esto, Valhondo-Crego (2020, p. 3) sostiene que "el objetivo es conseguir un estilo que parezca invisible y suscite una ilusión de objetividad".

Galindo (2019, p. 120) sintetiza algunas de las ideas clave que parecen encontrar consenso en la definición del cine clásico de Hollywood, describiéndolo como "un tipo de cine caracterizado por disponer todos los recursos del lenguaje cinematográfico para construir una narración inteligible, dirigida a un espectador para quien lo fundamental es el orden de lo diegético". Galindo (2019) también señala que las normas del cine clásico no se limitan a un conjunto de reglas estilísticas o narrativas. De hecho, a menudo, estas películas y sus directores se desvían parcialmente de dichas normas, lo que aporta complejidad, incluso dentro de una estructura aparentemente predecible (Gillespie, 2006).

La investigación realizada por los teóricos de la Nouvelle Vague resaltó la figura del director como "autor", aunque este concepto es más complicado de lo que parece, pues la creación de una película es, en última instancia, un esfuerzo colectivo. En otras palabras, la responsabilidad de la autoría debe compartirse entre el equipo creativo (Lara y Lara, 2019).

En particular, este estudio examina la creación de los personajes en función de la influencia de cuestiones extradiegéticas, es decir, que van más allá de la película como texto clausurado. Dicho enfoque plantea un cuestionamiento inicial sobre la identificación de estrategias frecuentes en la creación de los protagonistas (dentro de un modelo de práctica cinematográfica) que pueden ser identificadas y categorizadas. La pregunta de investigación que se formula es: ¿se pueden identificar prácticas recurrentes en la construcción del personaje protagonista

como categoría narrativa integrada en el relato del cine producido en el contexto del Studio System?

En relación con la hipótesis, se plantea que existen elementos clave en el logro de cierta coherencia estilística en las diversas prácticas del cine clásico, pese a su diversidad. Dichas prácticas pueden ser reconocidas y modelizadas, así como estar influidas por parámetros extradiscursivos en la creación de identidad de los protagonistas. Se parte así de la premisa de que en el cine clásico producido en Hollywood durante las décadas del Studio System (1930-1960) se observan patrones en la construcción de las heroínas y de los héroes.

Entre estas prácticas frecuentes, y es el aspecto específico que este trabajo intenta demostrar, se encuentra el recurso a cuestiones extracinematográficas que van más allá del filme como texto, pero que aportan información relevante en la articulación de los protagonistas en el cine clásico.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo de este estudio es evaluar el posible impacto de aspectos extradiscursivos en la caracterización de los personajes protagonistas de la práctica cinematográfica entendida como cine clásico. De forma secundaria, se presta atención a la complejidad de aquellos factores condicionantes en la creación del personaje, muchos de los cuales pueden quedar fuera del alcance de la investigación académica.

Asimismo, este trabajo pretende lograr sus objetivos mediante un análisis textual audiovisual, como método integrado en los estudios de narrativa fílmica. Según Casetti y Di Chio (2017), el análisis textual aplicado al filme implica descomponer las partes que constituyen el discurso audiovisual para posteriormente recomponerlo, una vez se han identificado y caracterizado sus elementos narrativos y discursivos. El análisis se centra en el personaje del filme de ficción dentro del cine clásico desde una perspectiva fenomenológica (Pérez-Rufí, 2016). Desde esta perspectiva, se considera al personaje como un "simulacro de la persona real", “con una voluntad, un carácter, una personalidad y

una transformación en su personalidad" (Pérez-Rufí y Valverde-Maestre, 2023, p. 3). En síntesis, la fenomenología concibe "la construcción del personaje como individuo, su comportamiento y su transformación – siempre desde la posición central del sujeto" (Pérez-Rufí y Valverde-Maestre, 2023, p. 3).

Al margen de los propios datos y contenidos analizados en el discurso como texto, puede considerarse que el personaje se nutre en su configuración de otra serie de informaciones extradiscursivas que influyen de manera activa en la caracterización del sujeto narrativo. Dyer lo denomina "conocimiento previo del público" (Dyer, 2001, p. 139), donde "el receptor del discurso posee unos presupuestos desde los que percibirá y complementará la información recibida" (Pérez-Rufí, 2016, p. 548).

El análisis de los factores extradiscursivos tiene un valor limitado, por cuanto requiere de un estudio empírico del conocimiento previo de todos los espectadores del filme y de todas aquellas circunstancias que afectan a la recepción del discurso.

Dentro de una metodología fenomenológica, la investigación acerca de los elementos extradiscursivos caracterizadores del personaje del cine clásico precisa que se reduzcan los campos de análisis a cuestiones contrastables con otros discursos procedentes de la industria cultural. Se valoran como elementos extradiscursivos caracterizadores del sujeto narrativo los que se incluyen en estas tres categorías: 1) el género al que pertenece el filme; 2) el conocimiento del personaje mediante otros discursos; y 3) la imagen del actor/estrella.

El universo que implicaría este trabajo incluiría todos los protagonistas de los filmes producidos entre 1930 y 1960 dentro del Studio System de Hollywood. Ante la imposibilidad de abarcar dicho universo, se opta por un "muestreo subjetivo por decisión razonada" (Corbetta, 2007, pp. 288-289). También, se seleccionan títulos representativos de los géneros cinematográficos más destacados dentro del cine clásico. Como segundo criterio, se eligen títulos paradigmáticos, en la tradición del estudio de las "grandes obras" (Allen y Gomery, 1995). Como muestra representativa (aunque necesariamente limitada) se visualizan y analizan 80 filmes.

3. RESULTADOS

3.1. Expectativas creadas por el género cinematográfico

La pertenencia del filme a un género concreto va a potenciar la creación de mecanismos de recepción e interpretación del mismo, según unos parámetros condicionantes establecidos con anterioridad, que influirán en la concepción del personaje. "Entre las características morfológicas definitorias de un discurso narrativo que lo inscribirían en una serie mayor, como es el género, se incluirían determinadas matizaciones acerca de la construcción no sólo del protagonista sino también de los secundarios" (Pérez-Rufí, 2016, p. 548). Según Crespo (2004, p. 21), "en el cine clásico, el género funciona como mecanismo creador de un marco de interpretación y un horizonte de expectativas en el espectador", debido a que "condiciona fuertemente aspectos fundamentales de la película, como pueden ser el tono general, las posibles problemáticas a plantear, el significado de los escenarios o el peso específico de los personajes".

Del mismo modo, la construcción de los caracteres según determinados rasgos puede conllevar la inclusión del discurso en el género. Resultan pues coherentes con la taxonomía en que aparecen, si bien hemos de puntualizar que la concepción de un personaje como propio del género en que aparece responde a la frecuencia de su presencia y al peso y mantenimiento de los estereotipos del género cinematográfico. Podría argumentarse, de modo global, que la consecuencia del mantenimiento de modelos previamente conocidos e incluso estereotipados es la articulación de personajes planos y simples, de escasa dimensión y con pocos datos caracterizadores capaces de presentar diferentes facetas.

En el otro extremo, hallamos igualmente personajes que no se identifican con los modelos propios del contexto genérico en que se sitúa. El sujeto caracterizado por Bogart en *Casablanca* (Michael Curtiz, 1942) responde a los rasgos propios de un personaje del *film noir* antes que al melodrama, género al que indiscutiblemente pertenece la película.

Los personajes redondos se insertan en géneros que permiten su desarrollo sin condicionamientos genéricos tan contundentes como aquellos presentes en el *western*, el musical e incluso la comedia. Por lo general,

aquellos filmes de menor identificación con modelos concretos de género presentan caracteres construidos al margen de estereotipos. La espía X-27 en *Dishonored* (Josef von Sternberg, 1931), una historia de fuerte componente melodramático, pero con no pocos elementos procedentes del *film noir* y el cine de suspense, no tiene equivalente alguno en su configuración con cualquier otra heroína del melodrama.

Igualmente, resultan de similar configuración los protagonistas de los filmes dirigidos por Hitchcock, en los que el conflicto principal de cada relato obliga a sujetos sin ninguna relación con la actividad criminal o policial a participar de acontecimientos de este carácter, caso de los civiles que deben investigar delitos en *Notorious* (Alfred Hitchcock, 1946)*, Rear Window* (Alfred Hitchcock, 1954), *North by Northwest* (Alfred Hitchcock, 1959) e incluso *Vertigo* (Alfred Hitchcock, 1958). Los personajes interpretados por Edward G. Robinson en los filmes de Lang *Scarlet Street* (Fritz Lang, 1945) y *The Woman in the Window* (Fritz Lang, 1944) comparten este rasgo, por cuanto son caracterizados como tipos con una existencia rutinaria ajena al mundo de los bajos fondos propios del *film noir*, pero que son implicados estrechamente en aquel como elemento activo.

Incluimos, en último lugar, en la categoría de sujetos insólitos aquellos interpretados por Katherine Hepburn en *Adam's Rib* (George Cukor, 1949) y por Jack Lemmon en *The Apartment* (Billy Wilder, 1960). La complejidad y dimensión que adquieren ambos tipos en el desarrollo de la narración supone un aspecto excepcional habida cuenta de la frecuente construcción del personaje de comedia según estereotipos y modelos esquemáticos escasamente desarrollados.

Dentro de las expectativas acerca del género al que pertenece el filme y su influencia en la construcción del personaje pueden incluirse las referencias explícitas o implícitas a modelos de personaje que pueden calificarse como estereotipos. La definición de un sujeto narrativo como estereotipo se ha realizado independientemente a la contribución de cada personaje concreto a la creación de tal estereotipo. Valgan como ejemplo los caracteres interpretados por Bogart en *To Have and Have Not* (Howard Hawks, 1944), *The Big Sleep* (Howard Hawks, 1946) o *The Maltese Falcon* (John Huston, 1941): la figura de Bogart

resulta imprescindible para la configuración del estereotipo del *tough guy* o "tipo duro". Es posible que en el momento de producción de dichas películas el personaje poseyera cierta innovación y originalidad en su descripción, pero desde la óptica del análisis contemporáneo, observado el cine clásico como corpus fílmico clausurado, el "tipo duro" caracterizado por Bogart supone un estereotipo propio del *film noir* con origen en la literatura negra.

La frecuencia en presencia de estereotipos por género apenas aporta novedades a nuestro estudio: el *western* mantiene modelos típicos de personaje, seguido del musical, el cine de acción y de aventuras y la comedia. El melodrama y el *film noir* son, por el contrario, los géneros en los que los caracteres suelen alejarse de configuraciones estereotipadas.

3.2. Conocimiento previo del personaje

La configuración del protagonista es influida por elementos extradiscursivos en aquellos casos en que el sujeto narrativo se haya presente en otros discursos que pueden hacerlo conocido de antemano por el espectador. Se trataría de "discursos narrativos que han construido con anterioridad un personaje" (Pérez-Rufí, 2016, p. 548), actualizado de nuevo por un relato cinematográfico concreto. Ante este, el espectador aportará una serie de rasgos que no tienen por qué exponerse en el nuevo discurso.

Al margen de las adaptaciones literarias y teatrales concretas, la mayor parte de los tipos conocidos con anterioridad proceden de estereotipos establecidos por la literatura folletinesca de detectives (como Philippe Marlowe) o del *western* (con la figura del *cowboy* errante).

Los referentes presentes en la comedia proceden por lo general de una serie de películas interpretadas por unos tipos caricaturescos en diferentes episodios, caso de aquellos caracterizados por Chaplin, Lloyd, Keaton o los hermanos Marx, entre otros. Pueden asimismo considerarse prácticamente una continuación de un mismo personaje a los protagonistas de los filmes de Hawks *Bringing Up Baby* (Howard Hawks, 1938), *Ball of Fire* (Howard Hawks, 1941) y *Monkey Business* (Howard

Hawks, 1952), como estereotipos de científicos torpes en su relación con los elementos ajenos al mundo de la investigación, en general, y en una relación romántica, en concreto.

Los orígenes primitivos de los estereotipos de personajes conocidos procedentes de discursos culturales no fílmicos llegan a unirse con los propiamente fílmicos para agregar tal información en la construcción del sujeto de la narración. En todo caso, aunque pudieran estar inspirados en estereotipos y figuras articuladas para la industria y la tradición cultural anterior, cada uno de los nuevos sujetos de cada filme no tiene por qué recibir tal herencia en la conciencia perceptiva del espectador, hecho por el cual no lo consideramos parte del conocimiento previo extradiscursivo que recibe un personaje.

3.3. La identidad y la marca del actor en la articulación del personaje

La creación del personaje "tal y como nos es dado en el relato también puede ser el resultado de una dialéctica entre las cualidades comunicadas por el discurso y la imagen del actor que lo interpreta" (Pérez-Rufí, 2016, p. 548), de tal modo que fusiona una identidad basada en persona real desde su percepción pública (es decir, la estrella, como recreación de la identidad de una persona a partir de la comunicación que se transmite sobre ella) y personaje ficticio. "La configuración final del sujeto narrativo adquiere así una información adicional derivada del intérprete encargado de representarlo" (Pérez-Rufí, 2016, p. 548).

De esta forma, "el actor participaría de esta forma de las propiedades del personaje que interpreta, al tiempo que dota a este de una serie de rasgos caracterizadores propios de su imagen" (Pérez-Rufí, 2016, p. 549). En este sentido, Morin sostiene que los personajes interpretados por las estrellas no son solamente personajes de ficción, sino que se contaminan de las estrellas y a su vez influyen en los propios personajes: "La estrella determina los múltiples personajes de los filmes; se encarna en ellos y los supera. Pero estos, a su vez, también la superan a ella: sus cualidades excepcionales resaltan sobre la estrella" (Morin, 1972, p. 35).

> "La imagen del actor se crea tanto desde su vida personal como desde el corpus de filmes y personajes interpretados" (Pérez-Rufí y Gómez Pérez, 2009, p. 233), de modo tal que la propia estrella llega a convertirse en un personaje. Aunque dé cuerpo a distintos y variados tipos, el agente narrativo llevará consigo de modo más o menos implícito rasgos que se le suponen al actor o a personajes previamente representados por él. Según Dyer, la presencia de una estrella unida al conocimiento previo que de esta, su nombre y su apariencia, posee el público "ya significa la condensación de actitudes y valores que constituyen la imagen de la estrella" (Dyer, 2001, p. 162).

Paralelamente, el personaje de ficción será influido en su construcción por elementos no narrativos e incluso extradiscursivos que encuentran su origen en la imagen del actor y en los tipos interpretados por aquel a lo largo de su carrera cinematográfica.

Un análisis profundo de tal aspecto resultaría extremadamente dificultoso habida cuenta de la cantidad de actores y personajes seleccionados para su estudio. Tal investigación permitiría constatar la influencia de la imagen de la estrella en la creación del sujeto de la narración, si bien podría no aportar conclusiones generales o representativas acerca de la construcción del personaje en el cuerpo de filmes pertenecientes al cine clásico.

Puede determinarse que, de modo genérico, existen dos modelos paradigmáticos de protagonistas en el cine hollywoodense, dentro de los cuales se van a inscribir tanto actores como actrices. Aunque el cambio de registros interpretativos es posible y frecuente, cada actor o actriz será asociado a una de estas categorías y su presencia en un filme, independientemente a su género, conllevará las expectativas de una serie de rasgos sobre el personaje al que caracterice. La configuración del agente de la acción podrá hacer uso de tales propiedades u obviarlas.

Clasificamos a los actores en función de su interpretación dentro de dos registros: el héroe duro (*tough guy*) y el héroe amable. Según los caracteres interpretados, las actrices podrán insertarse en dos categorías paralelas a las citadas: la mujer fatal y la heroína dulce.

1) La mujer fatal y la vampiresa: Dietrich, Davis y Garbo.

La mujer fatal puede considerarse el equivalente femenino al tipo duro. Las actrices que las interpretan aportan al personaje una imagen creada

no sólo desde su físico o su actuación, sino desde su bagaje como estrella y desde la intertextualidad con otros discursos en los que caracterizan tipos en roles semejantes.

Así, en la filmografía de Marlene Dietrich, la aportación de la actriz a la caracterización de sus personajes es sumamente particular, por cuanto la propia Dietrich supone en sí misma otro personaje de esmerada construcción, tan sofisticado y artificial como cualquiera de sus interpretaciones.

En sus filmes, la mujer fatal, muy próxima a la vampiresa, no sólo es la mujer frívola, elegante, hermosa, inaccesible y segura de sí, sino también la amante sacrificada y entregada a los valores en los que realmente cree (la pareja, la maternidad o la familia), de donde resulta un sujeto de gran honestidad, nobleza y complejidad que contrasta con la superficialidad y el carácter frívolo del estereotipo que en un primer momento parece componer.

Bette Davis se aleja del estereotipo de la mujer fatal eliminando los elementos distintivos más visibles de esta, pero manteniendo otros rasgos comunes. Las heroínas caracterizadas por Davis comparten un carácter independiente, enérgico, rebelde e indomable que matiza en función de los condicionantes de cada trama. De esta forma, es posible encontrar entre su filmografía títulos en los que desarrolla un rol moralmente positivo (*Jezabel*) junto a otros en los que el personaje resulta inequívocamente malvado (*La loba*).

En el caso de *All About Eve* se juega en la construcción de la protagonista con la imagen de la propia estrella de forma consciente. En definitiva, los caracteres representados por Bette Davis hacen suya la figura de la mujer fatal en su actuación con independencia a la voluntad del protagonista de género masculino. Podemos afirmar que dicho rasgo actuará como condicionante extradiscursivo fundamental en la construcción de las heroínas a las que caracteriza.

Los sujetos interpretados por Greta Garbo parten del mito de la *vamp* trascendiéndolo: fría e indolente, aristocrática, elegante, enigmática, activa, independiente y contundente, esconde otro personaje más pasional, enamoradizo y sensible a las emociones y reacciones de sus

amantes. De forma similar al caso de Marlene Dietrich, los tipos de Garbo cuestionan los tópicos asociados a las vampiresas, aparentemente frívolas y superficiales, mostrando sus facetas más humanas, de tal modo que las legitima como personajes aptos para el melodrama capaces de conseguir la identificación narrativa secundaria al ser aceptados por el espectador. El rasgo diferencial que Greta Garbo imprime a todos los personajes que interpreta es su porte distinguido, asociado con sus caracterizaciones de exóticos tipos europeos.

Los rasgos por los que estos personajes resultan complejos, activos e independientes son de nuevo extracinematográficos: cabe suponer que a la estrella femenina le complace interpretar caracteres en los que su presencia es contundente y su acción no se halla subordinada a otros tipos.

2) La heroína burguesa: Katherine Hepburn y las actrices de la comedia clásica

La que hemos denominado heroína burguesa encuentra su contexto de desarrollo en la comedia clásica y puede considerarse el equivalente femenino al héroe amable, con el que comparte no pocas propiedades descriptivas. Pese a la evolución llevada a cabo durante su carrera, Katherine Hepburn puede considerarse un referente representativo de esta modalidad de estrella y de la clase de personajes que son asociados a esta. Durante una primera etapa, que podría identificarse con su producción fílmica durante los años 30, los caracteres de Hepburn se definen por la hiperactividad y la torpeza que definen los gags del *slapstick*. En ellos, Hepburn da vida a herederas de alta burguesía rebeldes, inestables y andróginas que no aceptan ser sujetos pasivos subordinados a la voluntad masculina.

Durante una segunda etapa, que podría abarcar la década de los 40 de forma aproximada y sus filmes con Spencer Tracy, tales caracteres maduran y vuelcan su independencia y activismo en opciones e ideas en las que creen, por lo general tomando en la guerra de sexos una postura coherente con la imagen de *star* ofrecida y con los personajes interpretados anteriormente. Ante un personaje de Hepburn, al margen del título concreto en que aparezca, el espectador puede esperar hallarse ante una mujer decidida, independiente, enérgica e inteligente.

A partir de los años 50, con la madurez, los sujetos interpretados por Hepburn abarcan tipos y registros más amplios: en *The African Queen* (John Huston, 1951) parece parodiar el personaje de alta sociedad al que era asociada para enfrentarla a un contexto inhóspito en una historia de lucha por la supervivencia; en *Suddenly, Last Summer* (Joseph L. Mankiewicz, 1959) el encanto y la amabilidad de la estrella muestran un reverso más lúgubre que pese a todo resulta verosímil con la imagen característica de aquella.

Otras actrices con entidad de estrella cinematográfica habituales en la interpretación de una heroína en un rol protagonista en comedias clásicas de Hollywood son Carole Lombard, Rosalind Russell, Ginger Rogers, Claudette Colbert, Jane Russell, Marilyn Monroe o Judy Gardland. Los rasgos que describirán el carácter de los sujetos interpretados por ellas serán la extravagancia, la valentía, la espontaneidad, la ingenuidad, el optimismo y una fuerte voluntad por alcanzar sus objetivos.

3) El *tough guy*: Bogart, Ford, Wayne, Gable, Heston, Robinson, Cagney

El paradigma de personaje duro del cine clásico es aquel caracterizado por Humphrey Bogart, al margen del género del filme: ya sea *Casablanca* (Michael Curtiz, 1942), *Key Largo* (John Huston, 1948) o *The African Queen* (John Huston, 1951), Bogart imprime sobre todos los tipos analizados un carácter muy concreto: seco, cínico, inteligente, misógino y seductor, noble, intransigente, escasamente comprometido con la acción en apariencia y en una actitud que invita poco al heroísmo; la gravedad de los acontecimientos que vive motivan su conversión en un héroe concienciado, revelando con ello su verdadera personalidad.

Los caracteres *bogartianos* mantienen elementos identificadores comunes en todos los títulos analizados en los que se hayan presentes, hecho que puede considerarse fundamental en la configuración de cada uno de ellos como elemento extradiscursivo influyente y decisivo a tal efecto.

En una línea similar, los sujetos interpretados por Glenn Ford en *The Big Heat* (Fritz Lang, 1953), *Human Desire* (Fritz Lang, 1954) y *Gilda* (Charles Vidor, 1946) muestran profesionales fríos de una voluntad

inquebrantable, si bien en su estudio se profundiza en la vertiente más melodramática del *tough guy*.

Los sujetos caracterizados por John Wayne siguen un patrón similar como vaquero solitario, enérgico, habilidoso, conservador, rudo, decidido, activo, obstinado y de una intransigencia que le lleva a terrenos de cierta ambigüedad moral, hecho que va a contrastar con el héroe del *western* positivo representado por James Stewart, Henry Fonda o Gary Cooper. Podría afirmarse que los *cowboys* a los que Wayne interpreta poseen un carácter homogéneo: la ausencia de rasgos variados caracterizadores del estereotipo de héroe se suple con la actuación del actor, unido a valores permanentemente asociados a este, de procedencia ajena al propio discurso en que se inserta y perteneciente al corpus de filmes interpretados por la estrella.

Clark Gable aporta al modelo de tipo duro un carácter insolente y picaresco, rebelde y decidido, que establece una simpatía con el espectador pese a su misoginia y a la contundencia de su actuación. Los sujetos interpretados por Gable se distancian del modelo del tipo duro al aportar frescura y comicidad, con lo que resulta más cercano a Errol Flynn o Burt Lancaster que a Bogart o Wayne.

El matiz aventurero y activo de Gable es potenciado por Charlton Heston en un nuevo modelo de héroe que se aparta de la frialdad e inexpresividad del *tough guy* clásico al mostrar una mayor gama de registros interpretativos y de estados emocionales. Heston, por lo general, suele representar sus personajes como héroes sufridores en los que el dolor se lleva a lo puramente físico, a la representación de sus consecuencias en el cuerpo del personaje.

4) El héroe amable: Stewart, Grant y Kelly

Junto a los actores relacionados con personajes más duros y contundentes podemos hallar otro tipo de intérpretes asociados generalmente a caracteres más relajados y expresivos. En ellos la amabilidad y la cordialidad que transmiten consiguen dotar de un efecto realista a los sujetos que caracterizan y al filme en que se insertan de forma global.

Presentes en cualquier género, aquel que parece ajustarse mejor a dichos registros de interpretación es la comedia. Consideramos representantes de este tipo de actor-personaje a James Stewart, Cary Grant o Gene Kelly.

James Stewart dota de coherencia a todos los sujetos caracterizados por él al imprimir sobre ellos una huella propia: la amabilidad es el rasgo más destacado en dichos tipos, uniéndose a ella otros valores como la nobleza, la integridad, la honestidad, la simpatía, el heroísmo y la humildad. Sus personajes, no obstante, resultan emocionalmente accesibles (a diferencia del *tough guy*), no ocultan su sufrimiento (Scottie en *Vertigo* da claras muestras de ello) y consiguen la empatía del espectador pese a la ambigüedad moral que en ocasiones parece guiar su comportamiento. A pesar de las distintas matizaciones que requiere cada sujeto, los caracteres poseen no pocos rasgos comunes que actúan como elementos extradiscursivos condicionantes en la percepción del personaje.

A diferencia de Stewart, Grant resulta simpático y atractivo para el público, no tanto por sus valores humanos positivos como por la unión en cada uno de los tipos del galán con el cómico. Los tipos interpretados por Grant transmiten una imagen de masculinidad al estilo del personaje duro *bogartiano*, si bien la consciencia de ello le permite ironizar al respecto a fin de conseguir un efecto humorístico y sorprendente: al travestirse en *Bringing Up Baby* o *I Was a Male War Bride* (Howard Hawks, 1949) o regresar a la infancia en *Monkey Business* no hace sino enfrentar la imagen del galán romántico con facetas insólitas a aquel. Simultáneamente, Grant no acapara toda la atención como héroe. El relieve de la heroína en el desarrollo de la trama principal supone un rasgo propio de la filmografía de Howard Hawks.

El tercero de los actores representativos de la categoría que hemos denominado "héroes amables" es Gene Kelly. Inscrito en el ámbito del musical, Kelly representa un personaje similar en *An American in Paris* (Vincente Minnelli, 1951), *On the Town* (Stanley Donen, Gene Kelly, 1949) o *Singin' in the Rain* (Stanley Donen, Gene Kelly, 1952): como sujeto optimista, risueño, galán, muy expresivo y activo, las diferencias entre uno y otro encuentran su raíz en el contexto de desarrollo de cada una de las historias antes que en el carácter del personaje.

Pertenecerían igualmente a esta categoría de actores/personajes de imagen amable Spencer Tracy, Rock Hudson, Charles Chaplin o Jack Lemmon.

4. CONCLUSIONES

Este trabajo concluye, de acuerdo con la hipótesis inicial, que existen ciertos patrones frecuentes en la articulación de las heroínas y los héroes del cine clásico que implican un diálogo entre diferentes condicionantes extradiscursivos y otros puramente narrativos o discursivos. Así, la construcción del personaje supone en buena medida **un** resultado de un diálogo entre los rasgos comunicados por el discurso y el arquetipo asociado con la estrella que lo interpreta, de tal forma que el personaje adquiere una información adicional originada en la representación por parte de un actor concreto. Hablamos, pues, de estrella y de star system. Simultáneamente, el actor "anónimo" o la ausencia de la información acerca de este por parte del espectador elimina las posibles referencias extradiscursivas que pudieran influir en la articulación del héroe de la narración.

Las conclusiones de esta investigación resaltan la complejidad que caracteriza la construcción de personajes en el cine clásico de Hollywood y evidencian la influencia de factores extradiscursivos. Estos factores van más allá del texto fílmico en sí mismo y abarcan elementos como el género cinematográfico, el conocimiento previo del público sobre el personaje y la imagen del actor o actriz que lo interpreta.

Uno de los principales aspectos señalados es la influencia del género cinematográfico en la creación de los personajes. Cada género trae consigo una serie de expectativas que guían la recepción y comprensión del protagonista. En el western, por ejemplo, el cowboy solitario y heroico es una figura recurrente, mientras que, en el melodrama, los personajes suelen ser más complejos desde una perspectiva emocional. Sin embargo, hay ocasiones en que los personajes no se ajustan estrictamente a los estereotipos de género.

Otro factor relevante en la construcción de los personajes es el conocimiento previo que el público tiene de ellos. Esto se observa especialmente en personajes que han sido adaptados de otras formas narrativas, como la literatura o el teatro, o en personajes que encarnan estereotipos

previamente establecidos, como los detectives del cine noir o los vaqueros del western. Este conocimiento previo permite que ciertos atributos del personaje no necesiten ser completamente desarrollados en la película, ya que el espectador ya está familiarizado con ellos. En particular, personajes como Philip Marlowe, el detective cínico y solitario del cine noir, o el cowboy errante del western, ya forman parte de la cultura popular y llegan a la pantalla grande con un conjunto de expectativas predeterminadas. De manera similar, en el cine de comedia, figuras como Charlie Chaplin o los hermanos Marx representan personajes nuevos en cada película, pero cada uno de ellos prolonga una tradición de tipos ya establecidos que el público reconoce y asocia con sus carreras. Este fenómeno permite a los espectadores proyectar en los personajes cinematográficos las características que ya conocen de antemano, lo que facilita su comprensión y apreciación.

Un tercer elemento clave es la influencia de la imagen pública del actor en la construcción del personaje, un aspecto especialmente relevante en el contexto del sistema de estrellas o star system que predominaba en Hollywood durante las décadas del cine clásico. Las grandes estrellas del cine no solo interpretaban papeles, sino que traían consigo una personalidad pública consolidada, que se entrelazaba de manera inextricable con los personajes que representaban.

Lo interesante de este proceso es que la construcción de los personajes en el cine clásico de Hollywood no depende exclusivamente de lo que se comunica dentro de la película, sino de un diálogo constante entre la narrativa interna y estos factores extradiscursivos. La narrativa de la película establece las características básicas del personaje, pero esta se ve complementada y enriquecida por la personalidad pública del actor, las expectativas del género cinematográfico y el conocimiento previo del espectador. Este proceso de retroalimentación permite que los personajes adquieran múltiples capas de significado, que se despliegan tanto dentro como fuera del texto fílmico. Por ejemplo, cuando el público ve a un actor como Bogart o Hepburn en la pantalla, no solo está observando al personaje ficticio que interpretan, sino también a la estrella de cine que trae consigo un conjunto de atributos asociados a sus papeles anteriores y su personalidad pública.

Un aspecto crucial que este estudio subraya es la capacidad de las películas del cine clásico para transgredir parcialmente las reglas narrativas y estilísticas. A pesar de que estas películas operaban dentro de un marco de estructura narrativa lineal y predecible, las películas más destacadas lograban una complejidad inesperada en la construcción de sus personajes. Esto es evidente en títulos como *Vertigo* (Alfred Hitchcock, 1958), donde el protagonista, interpretado por James Stewart, no es el típico héroe positivo. En lugar de ello, muestra vulnerabilidad, obsesión y una ambigüedad moral que lo convierten en un personaje más humano y accesible. Esta complejidad en los personajes es una de las razones por las cuales muchas de las películas del cine clásico han perdurado en el tiempo y siguen siendo objeto de estudio y admiración. A través de esta transgresión, los personajes alcanzan una profundidad que desafía la idea de que el cine clásico de Hollywood era simplemente una forma de entretenimiento predecible y superficial.

Finalmente, se puede concluir que la construcción de los personajes en el cine clásico de Hollywood resulta de un diálogo constante entre los rasgos comunicados por la narrativa de la película y los factores extradiscursivos, como la imagen pública de los actores, las expectativas de género y el conocimiento previo del público. Este diálogo enriquece la representación de los personajes, aportando una capa adicional de significado que va más allá de lo que se ve en pantalla. Los personajes del cine clásico no solo eran vehículos narrativos, sino también proyecciones de la cultura, la sociedad y las personalidades públicas de los actores que los interpretaban. En este sentido, esta investigación concluye que estos personajes, aunque aparentemente sencillos y arquetípicos, eran en realidad construcciones complejas, moldeadas por múltiples influencias que les otorgaban una gran riqueza y profundidad.

5. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido desarrollado en el marco del Proyecto de Investigación “Transmedialización e hibridación de ficción y no ficción en la cultura mediática contemporánea (FICTRANS)”, Ref. PID2021-124434NB-I00, financiado por

MCIN/AEI/10.13039/501100011033/FEDER Una manera de hacer Europa, Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2021-2023. Investigadores Principales: Domingo Sánchez-Mesa Martínez y Juan Ángel Jódar Marín.

6. REFERENCIAS

Allen, R. y Gomery, D. (1995). Teoría y práctica de la historia del cine. Paidós.

Bordwell, D., Staiger, J. y Thompson, K. (1997). El cine clásico de Hollywood. Paidós.

Casetti, F. y Di Chio, F. (2017). Cómo analizar un film. Paidós.

Crespo Gámez, C. (2004). Géneros clásicos hollywoodenses. Una aproximación desde el ámbito actual del cine y la nueva sensibilidad espectatorial. En Crespo Gámez, C. (coord.). El sueño audiovisual (pp. 7-24). Universidad de Sevilla.

Corbetta, P. (2007). Metodología y técnicas de investigación social. McGraw Hill.

Dyer, R. (2001). Las estrellas cinematográficas. Paidós.

Galindo Pérez, J. M. (2019). Del cine clásico de Hollywood: más allá del choque entre el estilo y el canon. L'Atalante. Revista de estudios cinematográficos, (27), 119–130. https://bit.ly/3ZaljQG

Gillespie, M. P. (2006). The chaos and complexity of classic Hollywood cinema. Nonlinear Dynamics Psychol Life Sci, 10(1),123–41. https://bit.ly/3ZshhGZ

Lara, M. & Lara, A. (2019). La autoría en el cine clásico de Hollywood. Revista De Comunicación De La SEECI, (49), 39–57. https://doi.org/10.15198/seeci.2019.49.39-57

Morin, E. (1972). Las stars. Servidumbres y mitos. Dopesa.

Pérez-Rufí, J. P. y Gómez-Pérez, F. J. (2009). Internet celebrities: fama, estrellas fugaces y comunicación digital. Trípodos, 1 (Extra), 229-238.

Pérez-Rufí, J. P. (2016). Metodología de análisis del personaje cinematográfico: Una propuesta desde la narrativa fílmica. Razón y palabra, (95), 534-552. https://bit.ly/3ZeVeSQ

Pérez-Rufí, J. P. y Valverde-Maestre, Á. M. (2023). Hierarchical categorization of characters in classic Hollywood cinema. Research, Society and Development, 12(11), e08121143716. https://doi.org/10.33448/rsd-v12i11.43716

Pravadelli, V. (2014). Classic Hollywood: Lifestyles and Film Styles of American Cinema, 1930-1960. University of Illinois Press.

Sánchez-Escalonilla, A. (2013). Estrategias de guión cinematográfico: el proceso de creación de una historia. Ariel.

Valhondo-Crego, J. L. (2020). Focalización fílmica Clásica y Moderna: estructuras de información en la historia del cine de ficción. Transinformação, (32), 1–8. http://dx.doi.org/10.1590/1678-9865202032e190076

DELIMITACIÓN TEMPORAL DE LA IMAGEN SUBLIMINAL EN EL MEDIO CINEMATOGRÁFICO

JAVIER SANZ-AZNAR
Unversitat de Barcelona

JUAN JOSÉ CABALLERO-MOLINA
Universitat de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

Dentro de las diferentes modalidades de afectación subliminal del medio cinematográfico, en el presente texto nos ocupamos de aquella que se origina debido a la escasa permanencia del estímulo en la pantalla. Esta forma de estímulo subliminal impide que el espectador llegue a ser consciente de su existencia, pero modifica los procesos neuronales desencadenados por las imágenes supraliminales subsiguientes (Berkovitch y Dehaene, 2019; Yang *et al.*, 2011). Un estímulo alcanza la consciencia, considerándose supraliminal, cuando se desencadenan un conjunto de procesos neuronales suficientes para completar el denominado *neural correlates of consciousness* o NCC (Crick y Koch, 1990; Pan *et al.*, 2017).

En definitiva, un estímulo se considera subliminal cuando desencadena procesos neuronales de bajo nivel, pero no llega a alcanzar el NCC (Pan *et al.*, 2017). Este estado preconsciente implica la activación no lineal de circuitos neuronales locales asociados con la identificación del estímulo, pero sin llegar a completarse (Lucini *et al.*, 2019). Sin embargo, pese a que los procesos neuronales no hayan completado el NCC, existen diversos experimentos que acreditan como se deriva una alteración apreciable en el procesado de los estímulos subsiguientes (Berkovitch y Dehaene, 2019; Liu *et al.*, 2020).

La hipótesis del *mask-triggered inhibition* (MTI) propone que aquel estímulo posterior al subliminal, denominado máscara, inhibe el desarrollo

de los procesos neuronales previos antes de que estos logren completar el NCC, siguiendo un patrón de comportamiento neuronal adaptado a procesar únicamente aquellos estímulos útiles para nuestra relación con el entorno (Jaśkowski y Przekoracka-Krawczyk, 2005). Algunos investigadores proponen que el sistema cognitivo identifica el estímulo de la máscara como una actualización de la información (Schlaghecken y Eimer, 2004), por lo que lejos de descartarse los procesos neuronales previos ya ejecutados, estos se adaptarían a la nueva percepción.

La afectación que los estímulos subliminales ejercen sobre posteriores estímulos supraliminales ha dado lugar a la definición de modelos cognitivos en los que las respuestas neuronales no se inician desde la percepción del propio estímulo, sino que se modulan de forma continuada en el tiempo (Parkinson y Haggard, 2014), permitiendo un flujo adaptado y optimizado frente a una realidad continua. Por el contrario, otras propuestas indican que la relación que se establece entre el estímulo subliminal y el estímulo inmediatamente posterior se procesa en términos de conflicto perceptivo, resolviendo la influencia ejercida por la imagen subliminal como una manifestación de su resolución (Boy *et al.*, 2010).

Sin embargo, el simple hecho de que un estímulo permanezca escaso tiempo ante el sujeto que lo percibe sin que llegue a completarse el NCC, no implica que necesariamente haya que considerar el estímulo como subliminal. Cheesman y Merikle (1984) definieron lo que llamaron *umbral objetivo* y *umbral subjetivo* para poder discriminar aquello que puede considerarse subliminal de aquello que no. El umbral objetivo se define como el momento en que se han desencadenado procesos de bajo nivel sin alcanzar el NCC. El umbral subjetivo, por su parte, implica que se han completado los procesos neuronales del NCC, por lo que el estímulo ha alcanzado la consciencia del perceptor, pudiendo considerarlo supraliminal. En función del contexto previo y posterior, así como de las propias características del estímulo, se estima que en un rango comprendido entre 32 ms y 80 ms se sobrepasa el umbral subjetivo (Armstrong y Dienes, 2013). Por otro lado, el umbral subjetivo se considera que es entre 30 ms y 50 ms más lento que el umbral objetivo (Cheesman y Merikle, 1984).

2. OBJETIVOS

La presente investigación pretende delimitar de forma objetiva la cuantificación, en número de *frames*, que debe tener un estímulo en el medio cinematográfico para superar el umbral objetivo sin alcanzar el umbral subjetivo, pudiendo, en rigor, ser considerado como subliminal. Para ello, se realizaron dos experimentos diferentes: uno consistente en un visionado seguido de la identificación de aquellas imágenes percibidas, y otro que plantea realizar un visionado con tarea, donde los participantes deben identificar unos estímulos potencialmente subliminales. Estos experimentos se realizaron sobre diferentes fragmentos audiovisuales con frecuencias de 24 *frames per second* (fps), 30 fps y 60 fps.

3. MATERIALES Y METODOS

Los resultados de ambos experimentos se triangularon analíticamente para alcanzar las conclusiones que permitan establecer los umbrales temporales, dada su complementariedad. Los materiales que se mostraron a los participantes siguieron los estándares más habituales de exhibición y distribución cinematográfica: 24 fps, 30 fps y 60 fps. En estos se incrustaron estímulos que potencialmente podían ser subliminales, con extensiones de entre 1 y 4 *frames*, cada uno. En la figura 1, aparecen las imágenes que se utilizan como *frames* aislados. Estas imágenes son utilizadas como estímulos con intención subliminal en los propios films de los que han sido extraídas.

FIGURA 1. *Imágenes incrustadas en los videos a modo de estímulo potencialmente subliminal.*

Fuente: La imagen 1A está extraída de *First Blood* (Ted Kotcheff, 1982), la imagen 1B de *In the Earth* (Ben Wheatley, 2021), la 1C de *Seven* (David Fincher, 1995) y la 1D de *The Thin Red Line* (Terrence Malick, 1998)

Los participantes que realizaron ambos experimentos pertenecían mayoritariamente al entorno universitario de la Facultad de Filología y Comunicación de la Universidad de Barcelona. En su mayoría se trató de alumnado, aunque también participó personal docente y administrativo. De los 99 sujetos que intervinieron, el 69,7% fueron mujeres y el 30,3% hombres. La media de edad se situó en los 26,2 años, con una moda de 22 años. La edad mínima de los participantes fue de 18 años y la máxima de 63.

3.1. EXPERIMENTO 1: VISIONADO SIN TAREA

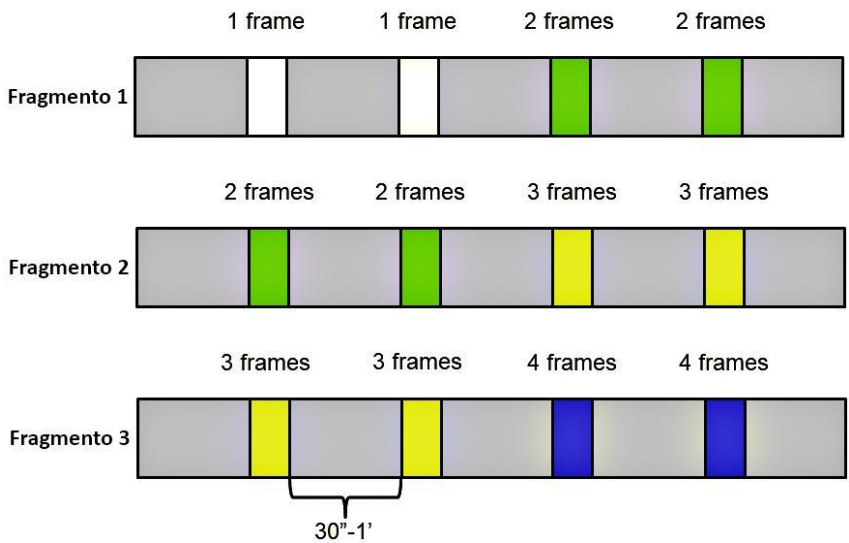
Para el diseño de este experimento nos basamos en un planteamiento psicométrico inspirado en el procedimiento *staircase*, el cual ha sido utilizado previamente en investigaciones centradas en la detección de umbrales perceptivos, concretamente en torno al estímulo subliminal (Beauny *et al.*, 2020). En nuestro caso, planteamos un experimento con un incremento progresivo constante, buscando retrasar al máximo que los participantes sean conscientes del objetivo del experimento, para que su atención se vea lo menos condicionada posible.

Para la realización del experimento se prepararon tres fragmentos cinematográficos extraídos de las películas: *All the Money in the World* (Ridley Scott, 2017), *I, Tonya* (Craig Gillespie, 2017) y *Unbreakable* (M. Night Shyamalan, 2000). Estos videos se mostraron en orden aleatorio, no repitiéndose ninguno durante el visionado de un mismo participante. De la misma forma, se contabilizó la posición ordinal de cada video para todos los participantes, con el objeto de conseguir que los tres fragmentos fuesen visionados el mismo número de veces en primer, segundo o tercer lugar. Los videos visionados por los participantes podían tener un *frame rate* de 24 fps, 30 fps o 60 fps, pero a cada participante se le mostraron los tres videos con la misma frecuencia de muestreo, garantizando que todas las frecuencias de muestreo fuesen visionadas el mismo número de veces. Este experimento se realizó mediante la proyección del material audiovisual ante parejas de participantes.

En cada uno de los fragmentos audiovisuales se introdujeron 4 estímulos potencialmente subliminales (figura 1). Estos estímulos incrustados estaban separados entre ellos por intervalos que oscilaban entre 30” y 1’. Los estímulos potencialmente subliminales incrustados de entre 1 y

4 *frames* siguieron un orden ascendente. En la figura 2 podemos ver un esquema del planteamiento experimental.

FIGURA 2. *Esquema del experimento 1: Visionado sin tarea*



Fuente: Elaboración propia

Tal como podemos ver en la figura 2, el segundo y tercer clip audiovisual comenzaron con los estímulos potencialmente subliminales coincidentes en duración con los del final del fragmento anterior. Esta estrategia resultó conveniente para comprobar si estaban produciéndose variaciones en la percepción de los participantes como consecuencia del posible condicionamiento.

El orden en el que se incrustaron las 4 imágenes no se repitió en los tres clips de video visionados por cada participante, de la misma forma que ninguna imagen se repitió dos veces en el mismo video. El orden de las imágenes incrustadas varió de forma aleatoria para cada clip audiovisual. Todas las imágenes aparecieron el mismo número de veces en cada posición del video para cada fragmento y duración.

Tras el visionado de cada fragmento cinematográfico, al participante se le entregó un cuestionario en el que debía seleccionar aquellas imágenes que había percibido a lo largo del visionado. Este formulario incluía 4

imágenes propias de cada fragmento audiovisual, las 4 imágenes utilizadas como estímulos potencialmente subliminales (figura 1) y otras 8 imágenes extraídas de películas de las que no se incluyeron en el visionado.

Para la realización del experimento 1 se contó con 72 participantes, resultando 24 sujetos para para cada frecuencia de muestreo.

3.2. Experimento 2: Visionado con tarea

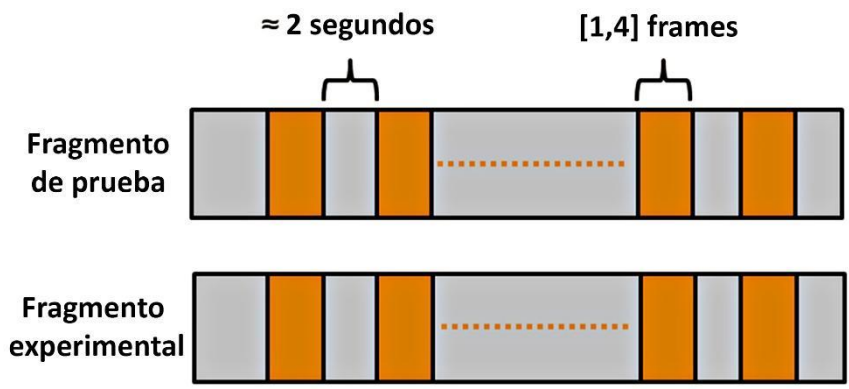
Para este segundo experimento se tomó como referencia el experimento de Smith y Henderson (2008) sobre la detección de cambios de plano por corte en fragmentos audiovisuales. En el caso referido, se solicitó a los participantes que cada vez que detectasen un cambio de plano por corte presionasen un botón. El principal beneficio que arroja este procedimiento experimental es la posibilidad de incluir una gran cantidad de repeticiones del estímulo, respecto a las repeticiones limitadas que permite el experimento 1. Por otro lado, el condicionamiento del participante es inherente a las propias instrucciones de la tarea requerida, con la consiguiente incidencia ejercida sobre la atención y sus tiempos de reacción (VanRullen et al., 2011).

El experimento lo realizó cada participante en un ordenador de forma individual. El procedimiento consistió en que le fue presentada al sujeto una imagen concreta y se le pidió que pulsase el ratón cada vez que esta apareciera en pantalla a lo largo del visionado de un fragmento audiovisual. Una vez conocida la imagen a localizar, el participante vio un único video que contenía múltiples estímulos potencialmente subliminales en base a 4 posibles imágenes diferentes (figura 1). El fragmento audiovisual que se mostró a los participantes podía pertenecer a los films *All the Money in the World* (Ridley Scott, 2017) o *I, Tonya* (Craig Gillespie, 2017). El fragmento extraído de *All the Money in the World* tenía una duración de 7’01” y contenía 192 estímulos potencialmente subliminales. El fragmento extraído de *I, Tonya* tenía una duración de 6’23” y contenía 176 estímulos potencialmente subliminales. Cada uno de estos podía tener una extensión de 1, 2, 3 o 4 *frames*, según un orden aleatorio, tanto en términos de contenido como de duración. Sin embargo, en cada clip audiovisual, se aseguraba la misma cantidad de estímulos para cada tipo de imagen y duración. La separación temporal

entre los estímulos añadidos fue de entre 2 y 4 segundos, en función de donde se ubicasen los cambios de plano por corte. Por último, cada fragmento podía tener un *frame rate* de 24 fps, 30 fps o 60 fps, visualizándose el mismo número de veces los fragmentos para cada opción.

Previamente al visionado con tarea del experimento, los participantes hicieron una pequeña prueba para comprender y habituarse al funcionamiento del experimento. El fragmento audiovisual utilizado en esta prueba fue extraído de la película *The Wasteland* (*El páramo*, David Casademunt, 2021). Este duraba 1'14" y contenía 24 estímulos potencialmente subliminales, los que se correspondían con alguna de las 4 imágenes de la figura 1 u otra distinta extraída de *Sunshine* (Danny Boyle, 2007). La imagen que se solicitó a los participantes que localizasen en este video de prueba fue, en todos los casos, la imagen extraída de Sunshine, ya que de esta forma ningún participante tendría que localizar la misma imagen en el fragmento de prueba y en el visionado del experimento. La realización de este visionado de prueba se consideró beneficioso para los participantes, pues les ayudo sentirse más cómodos con el proceso, al mismo tiempo que permitió comprobar si habían comprendido la tarea. En la figura 3, se muestra un esquema del proceso experimental, incluyendo el visionado de prueba.

FIGURA 3. *Esquema del experimento 2: Visionado con tarea de localización*



Fuente: Elaboración propia

Para la realización del experimento se contó con 72 participantes, que se dividieron en 24 participantes por cada frecuencia de muestreo.

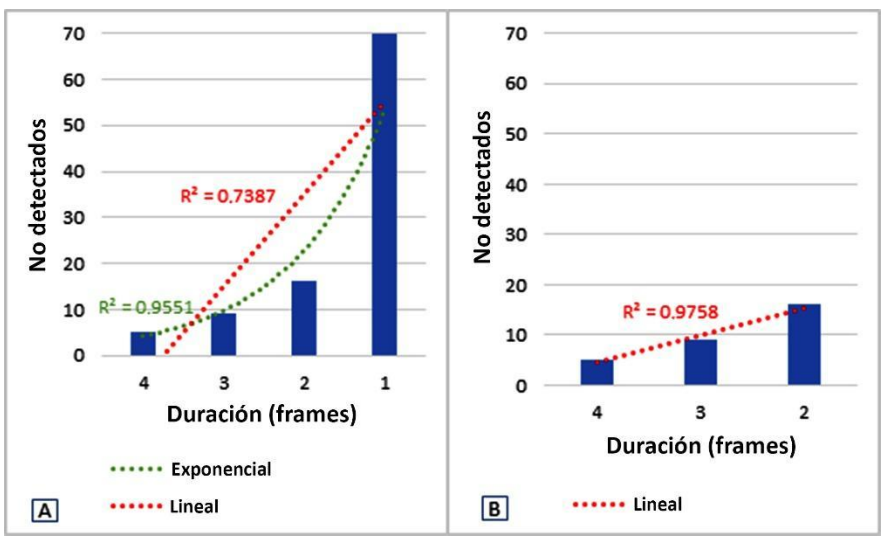
4. RESULTADOS

El análisis de resultados en ambos experimentos se orientó a un mismo objetivo: identificar el umbral temporal en número de *frames* que permite considerar un estímulo como subliminal en el medio cinematográfico para cada uno los tres *frame rates* indicados. Por ello, la forma más clara de analizar los resultados fue observando cada uno por separado desde la revisión conjunta de ambos experimentos.

4.1. Análisis de resultados para 24 fps

Al sumar los estímulos no detectados en el experimento 2 para cada longitud del estímulo potencialmente subliminal, se obtuvo la cantidad de veces que no se detectaron estímulos de 1, 2, 3 o 4 *frames*, tal como se muestra en el gráfico 1.

GRÁFICO 1.. *Acumulación de estímulos potencialmente subliminales no detectados en el experimento 2 para un frame rate de 24 fps. 1A incluye estímulos de 1, 2, 3 y 4 frames y 1B de 2, 3 y 4 frames.*



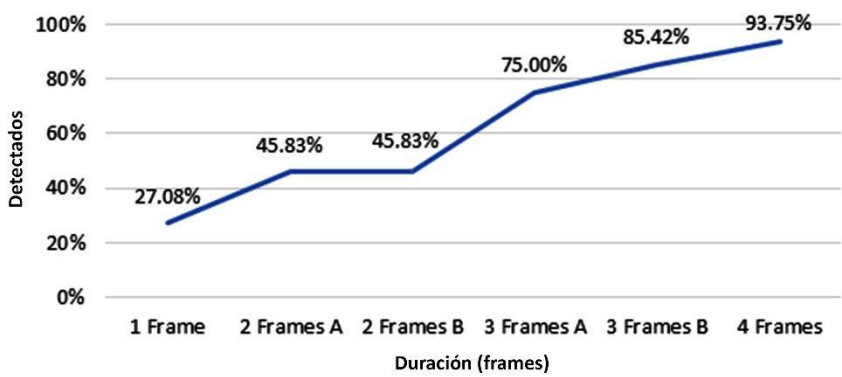
Nota: Elaboración propia

Los resultados mostrados en el gráfico 1A acreditaron una gran diferencia de estímulos no detectados cuando son de 1 frame (70) en comparación con otras longitudes del estímulo (16 para estímulos de 2 *frames*, 9 para estímulos de 3 *frames* y 5 para estímulos de 4 *frames*). La distribución de los resultados mostrados en el gráfico 1A revelaron un ajuste a una regresión exponencial de R^2=0,95, indicando que hay un crecimiento suave en las longitudes de 4, 3 y 2 *frames*, para posteriormente experimentar un incremento brusco para 1 frame.

En el gráfico 1B se analizó por separado el comportamiento para las longitudes del estímulo potencialmente subliminal de 4, 3 y 2 *frames*. El ajuste a la regresión lineal de la distribución de estos resultados fue R^2=0,97, mientras que al incluir los resultados para 1 *frame* (gráfico 1A), el ajuste a la regresión lineal disminuyó a R^2=0,73.

Por tanto, los resultados obtenidos en el experimento 2 indicaron un comportamiento claramente diferenciado entre aquellos estímulos analizados que tienen 1 *frame* de longitud frente al resto. La diferencia de estímulos no detectados permite inferir que, para que se dé un estímulo subliminal a 24fps, este debería estar contenido en un único *frame*.

GRÁFICO 2.. *Porcentaje de estímulos detectados en el experimento 1 para 24 fps.*



Nota: Elaboración propia

Para analizar los resultados del experimento 1, se condensaron sus resultados en el porcentaje de estímulos detectados de forma absoluta para todos los participantes en cada longitud del estímulo

potencialmente subliminal. Estos resultados se muestran en el gráfico 2, manteniendo por separado los estímulos de 2 frames del primer video y del segundo (2 frames A y 2 *frames* B) y haciendo la misma separación para los estímulos de 3 *frames* (3 *frames* A y 3 frames B).

El gráfico 2 muestra un 27,08% de detecciones para estímulos de un único *frame*, que se va incrementando progresivamente hasta el 93,75% de detecciones. Entre el final del video 1 (2 frames A) y el inicio del video 2 (2 frames B) no se apreció condicionamiento en el espectador que modifique su atención y capacidad de detección, como sí ocurrió al final del video 2 y al inicio del video 3 (75% de detecciones para 3 *frames* A y 85,42% para 3 *frames* B). El nivel de detecciones para estímulos de 1 *frame* fue relativamente bajo (27,08%), mientras que la detección de los estímulos de 2 frames se incrementó hasta casi la mitad de los estímulos mostrados (45,83%). En la tabla 1 se muestra el porcentaje de participantes que detectaron los dos estímulos potencialmente subliminales mostrados y aquellos que detectaron 1 o 2.

TABLA 1. *Porcentaje de participantes que detectaron 1 o 2 estímulos para 24 fps*

Primera vez por longitud	2 estímulos detectados	1 o 2 estímulos detectados
1 frame	8,33%	45,83%
2 frames A	29,17%	62,5%
3 frames A	62,5%	87,5%
4 frames	87,5%	100%

Fuente: elaboración propia

Cabe indicar que se simplifica la tabla 1 mostrando únicamente la primera vez que aparecieron los estímulos potencialmente subliminales para cada longitud (2 frames A y 3 frames A), ya que se considera que es la percepción que resultó menos condicionada de las dos opciones que ofrecen las longitudes de 2 y 3 *frames*.

En la tabla 1 podemos observar el bajo porcentaje de participantes que detectaron ambos estímulos cuando estos tenían una longitud de 1 *frame* (8,33%). Este porcentaje se incrementó hasta el 45,83% analizando los participantes que consiguieron hacerlo como mínimo en uno de estos estímulos de 1 *frame* de duración. Para estímulos de 2 *frames*

de duración, si bien es cierto que no hubo una gran cantidad de participantes que detectasen los dos estímulos que se les mostraba (29,17%), casi dos tercios de los participantes (62,5%) sí lo hicieron como mínimo uno de los estímulos potencialmente subliminales, mostrando esta duración una efectividad relativa. Para estímulos de 3 y 4 *frames*, los porcentajes de participantes que detectaron estímulos potencialmente subliminales se manifestaron muy elevados (≥62,5%), por lo que se descartan como definitorios del umbral.

En base a la combinación de resultados analizados a partir del experimento 1 y el experimento 2, para contenido reproducido con un *frame rate* de 24 fps, se considera óptimo establecer el umbral de duración de un estímulo subliminal en 1 frame, no concluyente para 2 *frames* y se descarta la posibilidad de definir el umbral en 3 o más *frames*.

4.2. Análisis de resultados para 30 fps

En el gráfico 3 se representa la adición de los estímulos no detectados en el experimento 2 para las longitudes del estímulo potencialmente subliminal de 1, 2, 3 o 4 *frames*, pero esta vez para un *frame rate* de 30 fps.

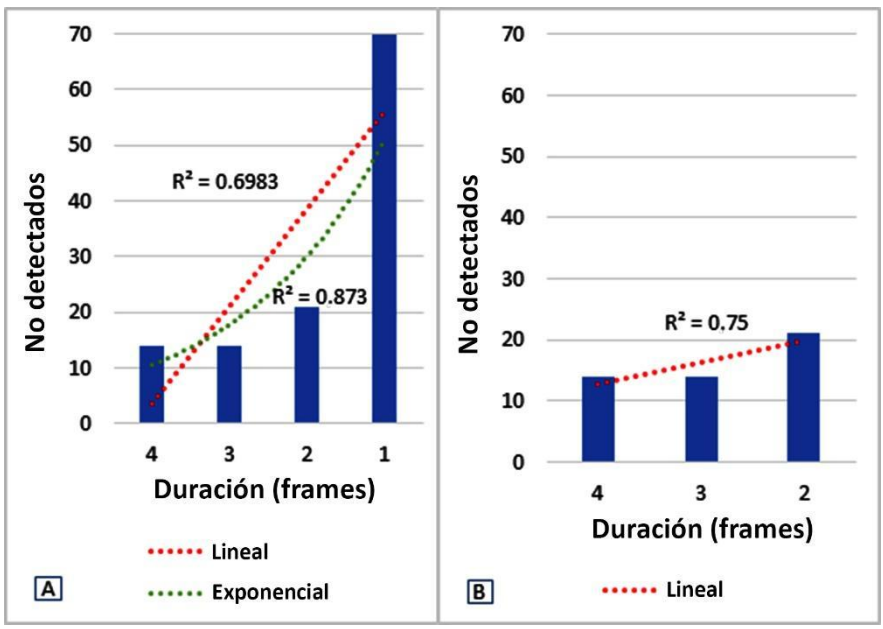
Tal como sucede en el caso analizado previamente para 24 fps (gráfico 1A), en el gráfico 3A se aprecia de nuevo una gran diferencia en el número de estímulos no detectados cuando son de un *frame* (70) dentro de un fragmento audiovisual con una *frame rate* de 30 fps. La distribución de los resultados mostrados en el gráfico 3A refleja un buen ajuste a la regresión exponencial (R^2=0,87), que, sin embargo, resultó menor al mostrado a 24 fps (R^2=0,95).

En el gráfico 1B, donde se analizan por separado los estímulos no detectados para las longitudes del estímulo potencialmente subliminal de 4, 3 y 2 *frames*, el ajuste a una regresión lineal fue de R^2=0,75. De nuevo, a diferencia del análisis para 24 fps, la regresión lineal mostró un peor ajuste (R^2=0,97 en 24 fps). Además, la diferencia entre la regresión lineal mostrada en los resultados expuestos en 6A y 6B fue menor a la diferencia reseñada entre los resultados 4A y 4B.

Los resultados obtenidos en el experimento 2 para 30 fps mostraron, de nuevo, un comportamiento diferenciado entre los estímulos que tenían

una duración de 1 *frame* de longitud respecto al resto. Sin embargo, el comportamiento detectado para los estímulos de 2 *frames* de longitud, no mostró un comportamiento tan homogéneo con 3 y 4 *frames* como los resultados observados a un *frame rate* de 24 fps.

GRÁFICO 3.. *Acumulación de estímulos potencialmente subliminales no detectados en el experimento 2 para un frame rate de 30 fps. 3A incluye estímulos de 1, 2, 3 y 4 frames y 3B de 2, 3 y 4 frames.*



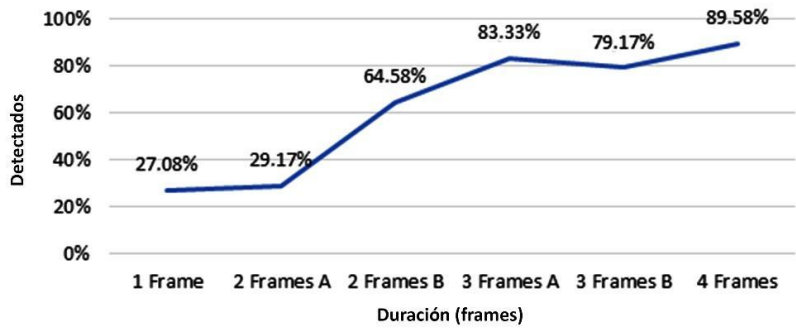
Nota: Elaboración propia

Los resultados del experimento 1, analizados en función del porcentaje de estímulos detectados de forma absoluta, se muestran en el gráfico 4. Nuevamente se mantienen por separado los estímulos de 2 frames del video 1 y 2 (2 frames A y 2 frames B) y los estímulos de 3 frames del video 2 y 3 (3 frames A y 3 frames B).

En el gráfico 4 se puede observar como para estímulos con una duración de 1 frame, el porcentaje de detección fue bajo (27,08%), tal como sucedió para 24 fps. La diferencia principal se localizó en la primera vez que se muestran estímulos de 2 *frames*, ya que resulta en un porcentaje similar (29,17%). Sin embargo, tras el visionado del primer video y una

vez que los participantes cumplimentaron el cuestionario, la detección de los estímulos de 2 *frames* se incrementó de forma drástica (64,58%).

GRÁFICO 4.. *Porcentaje de estímulos detectados en el experimento 1 para 30 fps*



Nota: Elaboración propia

Estos resultados dificultan clasificar el estímulo de 2 frames como subliminal o supraliminal, forzando a considerarlo como una extensión temporal ambigua donde se intuye que podría ser subliminal dependiendo de condiciones específicas, como puede ser la asociada al condicionamiento del espectador y su atención.

En la tabla 2 se desglosa el porcentaje de participantes que identificaron los 2 estímulos potencialmente subliminales que contenía el video mostrado y aquellos que detectaron 1 o 2 estímulos en el visionado a 30 fps.

TABLA 2. *Porcentaje de participantes que detectaron 1 o 2 estímulos para 30 fps*

Primera vez por longitud	2 estímulos detectados	1 o 2 estímulos detectados
1 frame	8,33%	45,83%
2 frames A	12,5%	45,83%
3 frames A	70,83%	95,83%
4 frames	83,33%	95,83%

Fuente: elaboración propia

Tal como sucedió para el visionado a 24 fps (tabla 1), la tabla 2 refleja una baja detección para estímulos de 1 solo *frame* a 30 fps. Sin embargo, también apareció una baja detección para los estímulos de 2

frames en el momento que se mostraron por primera vez. Para 2 *frames*, únicamente un 12% detectaron ambos estímulos y menos de la mitad de los participantes identificaron algún estímulo (45,83%). Es a partir de una duración de 3 *frames* donde se evidenció que no se podría considerar el estímulo como subliminal.

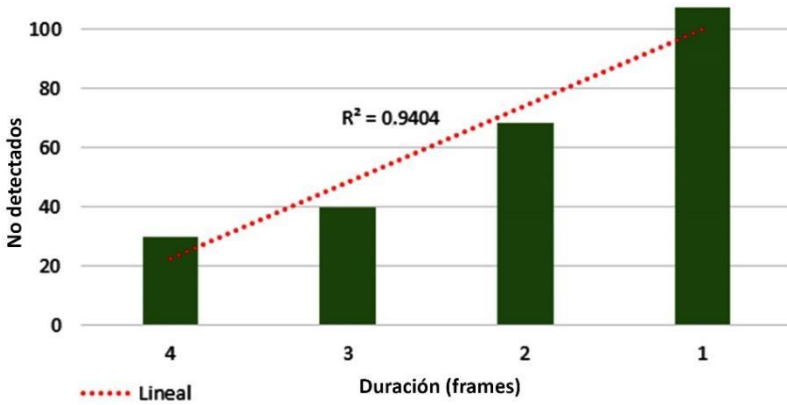
En un contenido audiovisual con un *frame rate* de 30 fps, los resultados del experimento 1 y el experimento 2 mostraron de forma clara que 1 *frame* sería una duración adecuada para poder considerar un estímulo como subliminal. Al mismo tiempo, también se apreció claramente como estímulos de 3 y 4 *frames* deberían ser considerados supraliminales. Los resultados que llaman la atención son los que se obtuvieron a partir de estímulos con una extensión de 2 *frames*. Para esta duración, en el experimento 2, donde los participantes estaban claramente condicionados desde el inicio, y en el experimento 1, a partir del momento en que probablemente lo estuviesen tras realizar el cuestionario (2 *frames* B), no se podría considerar una extensión de 2 *frames* como una duración idónea para un estímulo subliminal. Sin embargo, en el primer visionado del experimento 1 (2 *frames* A), que fue el momento de menor condicionamiento sobre el participante, los resultados indicaron que sí debería ser considerada esta extensión temporal como subliminal.

4.3. Análisis de resultados para 60 fps

Si bien los resultados extraídos en base a los visionados a 24 fps y 30 fps presentaron similitudes, aquellos obtenidos de videos con un *frame rate* de 60 fps resultaron ser los más diferenciados. En el gráfico 5 se muestra la acumulación de estímulos no detectados en el experimento 2 para extensiones de 1, 2, 3 y 4 *frames*.

A diferencia del comportamiento que mostraron los resultados obtenidos de visionados a 24 fps (gráfico 1A) o a 30 fps (gráfico 3A), los resultados mostrados en el gráfico 5 a 60 fps no reflejan una acumulación de estímulos no detectados para extensiones de 1 *frame* netamente diferenciadas respecto a los estímulos de mayores extensiones.

GRÁFICO 5.. *Acumulación de estímulos potencialmente subliminales no detectados en el experimento 2 para un frame rate de 60 fps.*



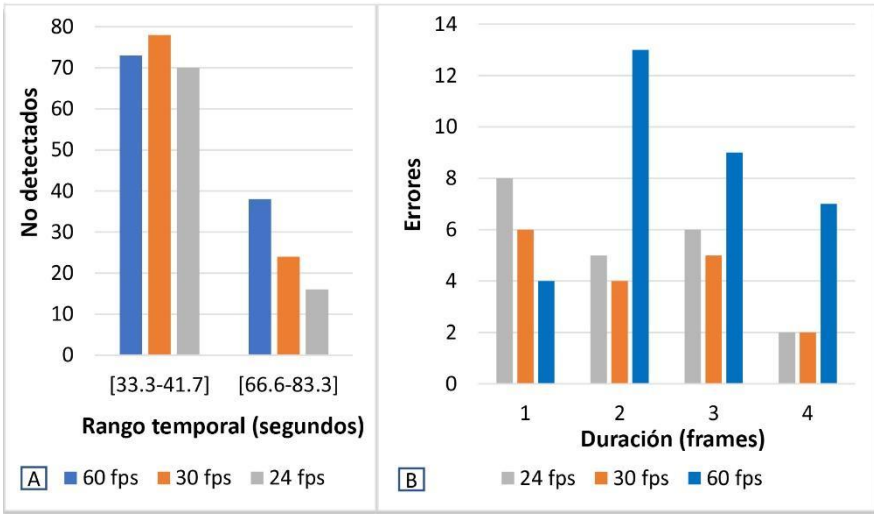
Nota: Elaboración propia

La distribución de resultados expuestos en el gráfico 5 muestra un ajuste a la regresión lineal de R^2=0,94, mientras que el equivalente para 24 fps era de 0,73 y para 30 fps de 0,7. La acumulación de estímulos no detectados para 60 fps no reflejó un punto de ruptura claro, tal como sucedió en los casos anteriores. Debido a que la duración de un *frame* es muy diferente a 60 fps que a 30 fps o 24 fps, se procedió a realizar comparativas entre ellas, reflejadas en el gráfico 6.

En el gráfico 6A se aprecia cómo, para tiempos de exposición del estímulo de entre 33,3 ms y 41,7 ms (1 frame a 24 fps y 30 fps, y 2 frames a 60 fps), el número de estímulos no detectados por los participantes fue similar. De la misma forma, el decremento de detecciones para estímulos de entre 66,6 ms y 83,3 ms (2 frames a 24 fps y 30 fps, y 4 frames a 60 fps) resultó significativo. Cabe destacar que, a pesar de mostrar esta contracción importante en el número de no detectados para 4 frames en 60 fps (38), no fue tan alto como cabría esperar. La diferencia de no detecciones entre estímulos de 2 frames para 24 fps (16) y 30 fps (24) resultó coherente, ya que la extensión temporal es de 83,3 ms para 24 fps, y de 66,6 ms para 30 fps. Sin embargo, la extensión temporal de 4 frames, a 60 fps, y de 2 frames, a 30 fps, es en ambos

casos 66,6 ms, por lo que se esperaría un número de no detecciones similar, y esto no sucedió.

GRÁFICO 6.. *Comparativa de los estímulos potencialmente no detectados y los errores en la detección para visionados realizados a 24 fps, 30 fps y 60 fps en el experimento 2. En 6A se muestran los estímulos no detectados con duraciones temporales similares. En 6B se muestran los errores cometidos en la detección en estímulos de 1, 2, 3 y 4 frames.*



Nota: Elaboración propia

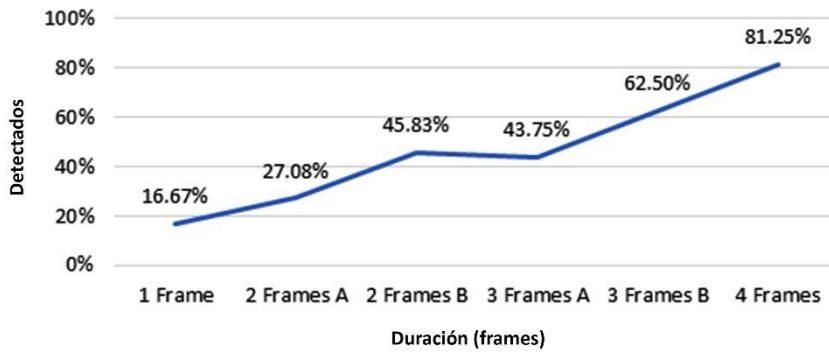
En el gráfico 6B se comparan los errores que cometen los participantes en la detección de los estímulos potencialmente subliminales para 24 fps, 30 fps y 60 fps. A pesar de que, en una misma frecuencia de *frames* por segundo ante un aumento sucesivo de la duración temporal del estímulo, no presentó un incremento o decremento constante en la acumulación de errores, las muestras recogidas manifiestan una correlación de Rho=0,99 entre 24 fps y 30 fps. Sin embargo, la correlación entre las muestras extraídas por visionados a 24 fps y 60 fps fue de Rho=-0,29, y entre 30 fps y 60 fps de Rho=-0,27.

Al analizar el ajuste a la regresión lineal entre las sucesivas muestras expuestas en el gráfico 3B para las diferentes duraciones de los estímulos, a pesar de que en todos los *frame rate* aparecieron valores bajos. Para 24 fps se obtuvo un R^2=0,77, para 30 fps de R^2=0,69 y para 60 fps de R^2=0,03. Sin embargo, si al descartar el muestreo obtenido para

estímulos de 1 *frame*, se obtiene un ajuste a la regresión lineal de R^2=0,52 para 24 fps, de R^2=0,43 para 30 fps y de R^2=0,96 para 60 fps. Esta comparativa señala que se produjo un número significativamente reducido de errores en la detección de estímulos para duraciones de 1 *frame*, en videos a 60 fps.

En el gráfico 7 se recogen los resultados obtenidos en el experimento 1, en base al porcentaje de estímulos potencialmente subliminales detectados para cada duración del estímulo a 60 fps.

GRÁFICO 7. *Porcentaje de estímulos detectados en el experimento 1 para 60 fps.*



Nota: Elaboración propia

En el gráfico 7 se muestra cómo se produjo una baja percepción de estímulos potencialmente subliminales para una extensión de 1 o 2 *frames*. No llegándose a alcanzar detecciones superiores a la mitad de los estímulos hasta la segunda vez que se mostraron con duración de 3 *frames* (62,5%). La detección para estímulos de 1 *frame* (16,67%) fue inferior al equivalente en 24 fps y 30 fps. Sin embargo, aquellos estímulos de 2 *frames* a 60 fps (27,08%) presentaron un nivel de detección similar para estímulos de 1 frame a 24 fps o a 30 fps.

La progresión de detecciones en el experimento 1 en 60 fps se mostró muy lineal, sin grandes fluctuaciones, con marcadas variaciones entre fragmentos, posiblemente derivadas del condicionamiento de aquellos participantes que fueron descubriendo la finalidad del experimento. A continuación, en la tabla 3, se desglosa el porcentaje de participantes que

identificaron los dos estímulos potencialmente subliminales que contenía el video mostrado, y aquellos que detectaron 1 o 2 de los estímulos.

TABLA 3. *Porcentaje de participantes que detectaron 1 o 2 estímulos para 60 fps*

Primera vez por longitud	2 estímulos detectados	1 o 2 estímulos detectados
1 frame	4,17%	29,17%
2 frames A	16,67%	37,5%
3 frames A	29,17%	58,33%
4 frames	66,77%	95,83%

Fuente: elaboración propia

En la tabla 3 se aprecia una baja detección de estímulos para duraciones de 1 y 2 frames. Para estímulos con una duración de 3 y 4 *frames*, a 60 fps, se situaron los niveles de detección por encima de aquellos de 2 *frames* y por debajo de 3 frames a 30 fps. En comparación con el equivalente a 24 fps, los estímulos de 2 *frames* de duración obtuvieron una detección superior a estímulos de 3 *frames* a 60 fps.

Tras el análisis de los resultados recabados en base a los visionados a 60 fps mediante el experimento 1 y 2, podemos definir los estímulos de 1 y 2 *frames* como susceptibles de no ser considerados supraliminales. Según el experimento 2 apareció un alto número de estímulos no detectados para estímulos de 3 *frames*, así como no existió un ajuste exponencial que permitiese definir con claridad un posible umbral. Sin embargo, la percepción para el experimento 1 no fue tan baja como podría esperarse. Además, en este experimento se estima que puede haber un alto condicionamiento en los participantes para el análisis de estímulos de 3 y 4 *frames* fruto de la repetición de pruebas y cuestionarios. Cabe destacar la extrañeza frente a los resultados para estímulos de 1 *frame*, donde se detectaron un bajo número de errores (gráfico 6B) frente a la tendencia crecente que cabría esperar.

5. DISCUSIÓN

En base a estudios realizados por parte de la psicología experimental (Cheesman y Merikle, 1984; Phillips, et al., 2004; Armstrong y Dienes, 2013) podemos estimar que el estímulo subliminal debería estar

contenido en un rango temporal de unos 20 ms para sobrepasar con seguridad el umbral objetivo, y no alcanzar los 80 ms para no superar el umbral subjetivo, que lo convertiría en supraliminal. Esta estimación supone una aproximación relativa, ya que depende de los estímulos que aparecen junto antes y después, además de la propia naturaleza formal del estímulo que se quiere mostrar como subliminal. Siendo estimadas estas condiciones interesantes para ser consideradas en futuras investigaciones). En la tabla 4 se muestra la relación temporal para cada longitud en *frames* en función de cada *frame rate* analizado.

TABLA 3. *Porcentaje de participantes que han detectado 1 o 2 estímulos para 60 fps*

	24 fps	**30 fps**	**60 fps**
1 frame	41.67 ms	33.33 ms	16.67 ms
2 frames	83.33 ms	66.67 ms	33.33 ms
3 frames	125 ms	100 ms	50 ms
4 frames	166.6 ms	133.33 ms	66.67 ms

Nota. En negrita y subrayado se marcan aquellos tiempos que no encajan en el rango [20,80] ms.

Fuente: elaboración propia

Tal como se aprecia en la tabla 4, para estímulos con 1 *frame* a 24 fps el encaje resulta claro, quedando 2 *frames* fuera de la estimación. Para una reproducción a un *frame rate* de 30 fps, 1 *frame* queda perfectamente encajado en la temporalidad estimada, sin embargo, 2 *frames* se sitúan cerca del umbral subjetivo, por lo que tiene sentido que, en función del condicionamiento del espectador esta duración pueda o no resultar subliminal. Existen estudios sobre como la repetición de estímulos y el condicionamiento en los participantes pueden modificar la atención y los resultados del experimento (VanRullen *et al.*, 2011; Grill-Spector *et al.*, 2006).

Para 60 fps, en función de la estimación temporal tomada como referencia (Cheesman y Merikle, 1984; Phillips, et al., 2004; Armstrong y Dienes, 2013), 1 solo *frame* quedaría por debajo del propio umbral objetivo, por lo que posiblemente no podría llegar a considerarse subliminal. Esta situación daría sentido a los resultados obtenidos al analizar los errores en la detección de estímulos de un *frame* (gráfico 6B). Sin

embargo, extensiones de 2, 3 y 4 *frames* encajarían dentro del rango estimado. De nuevo, los resultados obtenidos para 2 y 3 *frames* parecen coincidir con esta estimación, pero para 4 frames puede que concurra la misma circunstancia que para 2 *frames* a 30 fps, dependiendo su detección del condicionamiento del espectador (VanRullen *et al.*, 2011).

Si invertimos los resultados (100% - X%) obtenidos en el experimento 1 (tablas 1, 2 y 3), contemplando en primer lugar el porcentaje de participantes que no han detectado al menos uno de los estímulos, y en segundo lugar los que no han detectado ambos estímulos, centrándonos en el primer video, en el que se descarta cualquier condicionamiento sobre el espectador, obtenemos una estimación orientativa sobre la efectividad de los estímulos potencialmente subliminales, que se muestra en la tabla 5.

TABLA 3. *Estimación orientativa sobre la efectivad del estímulo como subliminal*

	24 fps	30 fps	60 fps
1 frame	91.67% - 54.17%	91.67% - 54.17%	95.83% - 70.83%
2 frames	70.83% - 37.5%	87.5% - 54.17%	83.33% - 62.5%

Fuente: elaboración propia

En esta estimación mostrada en la tabla 5 se observa como los mejores porcentajes se ajustan a 1 *frame* para 24 fps, 1 y 2 *frames* para 30 fps y 1, 2 *frames* para 60 fps. Sin embargo, el experimento 2 (gráfico 3) descarta los estímulos de 2 *frames* para 30 fps como subliminales. Con respecto a las no detecciones en los videos de 60 fps del experimento 2 (gráfico 5), no se hace posible establecer un umbral de transición, ya que los resultados muestran una progresión lineal.

6. CONCLUSIONES

La metodología diseñada en base a dos experimentos diferentes, pero complementarios, nos permite proponer unos umbrales de duración en número de *frames* para aquellos estímulos que pueden considerarse como subliminales en el medio cinematográfico. Como conclusión,

podemos definir temporalmente el estímulo subliminal cinematográfico en 1 frame para 24 fps y 30 fps, y en 2 y 3 *frames* para 60 fps.

Para 2 *frames* a 24 fps y 30 fps, y para 1 y 4 *frames* a 60 fps los resultados obtenidos no se consideran concluyentes. Se hipotetiza que 2 *frames* a 24 fps y 30 fps y 4 *frames* a 60 fps puede depender su detección a condiciones variables, como es el condicionamiento del espectador que se refleja en los experimentos desarrollados. Por el contrario, para estímulos de 1 *frame* a 60 fps probablemente supongan estímulos que no alcancen del umbral objetivo, no llegando a desencadenarse ni siquiera los procesos neuronales necesarios como para estar en disposición de definirlos como subliminales.

7. REFERENCIAS

Armstrong, A. M., y Dienes, Z. (2013). Subliminal understanding of negation: Unconscious control by subliminal processing of word pairs. *Consciousness and cognition, 22*(3), 1022-1040. https://doi.org/10.1016/j.concog.2013.06.010

Beauny, A., de Heering, A., Muñoz Moldes, S., Martin, J.-R., de Beir, A., y Cleeremans, A. (2020). Unconscious categorization of sub-millisecond complex images. *PloS one, 18*(5), e0236467. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236467

Berkovitch, L., y Dehaene, S. (2019). Subliminal syntactic priming. *Cognitive psychology, 109*, 26-46. https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2018.12.001

Block, N. (2005). Two neural correlates of consciousness. *Trends in cognitive sciences, 9*(2), 46-52. https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.006

Boy, F., Husain, M., y Sumner, P. (2010). Unconscious inhibition separates two forms of cognitive control. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 107*(24), 11134-11139. https://doi.org/10.1073/pnas.1001925107

Burch, N. (1969). *Praxis du cinéma.* Gallimard.

Charles, L., Van Opstal, F., Marti, S., y Dehaene, S. (2013). Distinct brain mechanisms for conscious versus subliminal error detection. *Neuroimage, 74*, 80-94. https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2013.01.054

Cheesman, J., y Merikle, P. (1984). Priming with and without awareness. *Perception & psychophysics, 36*(4), 387-395. https://doi.org/10.3758/BF03202793

Crick, F., y Koch, C. (1990). Towards a neurobiological theory of consciousness. *Seminars in the Neurosciences, 2*, 263-275.

Deleuze, G. (1984/1986). *Cinema 1: The Movement-Image.* University of Minnesota Press.

Deleuze, G. (1985/1996). La imagen-tiempo: Estudios sobre cine 2. Paidós.

Grill-Spector, K., Henson, R., y Martin, A. (2006). Repetition and the brain: neural models of stimulus-specific effects. *Trends in cognitive sciences, 10*(1), 14-23. https://doi.org/10.1016/j.tics.2005.11.006

Jaśkowski, P., y Przekoracka-Krawczyk, A. (2005). On the role of mask structure in subliminal priming. *Acta Neurobiologiae Experimentalis, 65*(4), 409-417.

Koch, C., Massimini, M., Boly, M., y Tononi, G. (2016). Neural correlates of consciousness: progress and problems. *Nature Reviews Neuroscience, 17*(5), 307-321. https://doi.org/10.1038/nrn.2016.22

Kuleshov, L. (1934/1994). *L'art du cinéma et autres écrits.* L'Age d'Homme.

Lai, C., Pellicano, G., Ciacchella, C., Guidobaldi, L., Altavilla, D., Cecchini, M.,... Luciani, M. (2020). Neurophysiological correlates of emotional face perception consciousness. *Neuropsychologia, 146*, 107554. https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2020.107554

Leek, M. (2001). Adaptive procedures in psychophysical research. *Perception & psychophysics, 63*(8), 1279-1292. https://doi.org/10.3758/BF03194543

Liu, J., Pan, W., Xiong, D., Lin, R., Du, J., Ye, J., Zhou, Y., Cheng, Q., Yang, L., Zhang, Y., y Bai, S. (2020). An Experimental Study of the Effects of Subliminal Stimulation on Attention Perception. En S. Long, y B. Dhillon, *International Conference on Man-Machine-Environment System Engineering* (pp. 163-169). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-6978-4_20

Lucini, F., Del Ferraro, G., Sigman, M., y Makse, H. (2019). How the Brain Transitions from Conscious to Subliminal Perception. *Neuroscience, 411*, 280-290. https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2019.03.047

Marimón, J. (2015). *El muntatge cinematogràfic. Del guió a la pantalla.* Edicions Universitat Barcelona.

Milner, D., y Goodale, M. (2006). *The visual brain in action.* Oxford University Press.

Oudart, J.-P. (2005). La sutura. En A. De Baecque, *Teoría y crítica del cine. Avatares de una cinefilia* (pp. 52-68). Ediciones Paidós.

Pan, F., Wu, X., Zhang, L., y Ou, Y. (2017). Inhibition of return is modulated by negative stimuli: evidence from subliminal perception. *Frontiers in psychology, 8*, 1012. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01012

Parkinson, J., y Haggard, P. (2014). Subliminal priming of intentional inhibition. *Cognition, 130*(2), 255-265. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2013.11.005

Schlaghecken, F., y Eimer, M. (2004). Masked prime stimuli can bias "free" choices between response alternatives. *Psychonomic Bulletin & Review, 11*(3), 463-468. https://doi.org/10.3758/BF03196596

Smith, T., y Henderson, J. (2008). Edit Blindness: The relationship between attention and global change blindness in dynamic scenes. *Journal of Eye Movement Research, 2*(2), 1-17. https://doi.org/10.16910/jemr.2.2.6

VanRullen, R., Busch, N., Drewes, J., y Dubois, J. (2011). Ongoing EEG phase as a trial-by-trial predictor of perceptual and attentional variability. *Frontiers in psychology, 2*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00060

Yang, J., Xu, X., Du, X., Shi, C., y Fang, F. (2011). Effects of unconscious processing on implicit memory for fearful faces. *PloS one, 6*(2), e14641. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0014641

LA HERIDA VISIBLE ANTE EL SILENCIO DE DIOS. LA RAÍZ ÉTICA DE LA OBRA FÍLMICA DE INGMAR BERGMAN

CARLOTA GÓMEZ HERRERA
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

No damos voz sino a los dolores que no tienen nombre (…).

Cuando observo la quietud ultraterrena de los paisajes, la indolencia sublime de los árboles, la expansión del sol sobre las verdes lapidificaciones que enajenan al espíritu de asombro; cuando de los yacimientos de la sensibilidad rezuma a la superficie del corazón esa nostalgia sin contenido que abraza el espacio en un fúnebre y frágil fulgor, la belleza se me antoja el peor veneno que el alma haya probado.

En nosotros no existe el instinto de morir. Sólo así se explica que entre la vida y la muerte, en el fondo igual de insufribles, la primera sea privilegiada y la segunda desheredada (Cioran, 2018: 19).

Ingmar Bergman (Upsala, 14 de julio de 1918-Fårö, 30 de julio de 2007[102]): el arquitecto de las sombras humanas, el poeta del silencio y la luz, y uno de los más grandes visionarios del séptimo arte de la segunda mitad del siglo XX. Su cine hace de lo narrativo un todo viviente, un espacio de introspección existencial, donde cada encuadre y cada

[102] Fårö (isla de los corderos), una isla de Suecia situada en el mar Báltico al norte de la isla de Gotland, constituyó el microcosmos del genio Bergman. Mientras buscaba locaciones para su película *Como en un espejo*, Bergman descubrió en medio del mar Báltico un territorio que se convertiría en su refugio y epicentro creativo de algunas de sus obras más icónicas. Fårö, esa isla solitaria y austera, sería el escenario de cinco películas, dos documentales y una serie de televisión que marcó un hito en su país y luego conquistó al mundo a través de las salas de cine: *Escenas de la vida conyugal*. En ella, el director de cine estableció su residencia, rodó algunas de las películas más importantes de su filmografía y murió (2015).

diálogo son una meditación sobre los abismos del alma, la fragilidad de las relaciones humanas y la búsqueda incesante de sentido en un universo indiferente. Con una paleta visual de sombríos contrastes y una gramática que oscila entre lo íntimo y lo metafísico, Bergman transforma la pantalla en un espejo cruel y bello que reflecta la contradicción de la condición humana. A los trece años, caminaba por las aulas de una escuela privada en Estocolmo, pero su verdadero aprendizaje era otro: una sombra, un silencio, un eco perdido entre las palabras. Las lecciones que realmente lo moldeaban venían de los castigos ancestrales, del peso del dogma, de los días fríos donde la infancia se volvía un puñado de preguntas imposibles (Mandelbaum, 2007: 13).

Luego vino la universidad, las letras, la historia del arte. Todo un mundo de formas y voces donde descubrió la potencialidad del teatro; un espacio donde los gestos eran máscaras de la carne de un vacío que él conocía demasiado bien (Company, 2018). Pero fue el espacio cinematográfico, y su modernidad, el que lo atrapó, como un espejo oscuro en el que la luz se niega a descansar (Gómez, 2024c: 257). Durante los años de la guerra, se perdió entre los pasillos del Teatro de la Ópera Real de Estocolmo, buscando en la penumbra el latido de una sensibilidad otra. Aunque ya estaba lejos de su familia, su infancia seguía viva en él (Bergman, 2022): las severas manos del padre, el eco de la culpa, la omnipresencia de Dios y su silencio. Y allí, entre los pliegues de la memoria y los laberintos del alma, empezó a nacer su arte: una danza interminable con la Muerte, una pelea con el amor, un grito mudo contra el dolor, una búsqueda inútil —y, por eso mismo, necesaria— del sentido.

Entre finales de los años treinta y comienzos de los cuarenta, Bergman encontró en el teatro universitario su primer santuario creativo, un espacio donde las ideas que lo asediaban podían tomar cuerpo y voz. Fue entonces cuando entabló amistad con Erland Josephson y Vilgot Sjöman. En 1942, tras el estreno de *La muerte de Punch*, fue invitado a unirse al equipo de guionistas de la Svensk Filmindustri, donde pasó dos años revisando guiones. Aunque este periodo lo vinculó formalmente al cine, Bergman nunca abandonó el teatro, al cual se dedicó de forma intermitente pero intensa. En los años cincuenta, dirigió un promedio de dos obras nuevas cada invierno en el teatro municipal de

Malmö, y llevó a escena a autores universales como Ibsen, Strindberg, Molière, Shakespeare y Tennessee Williams, mientras reservaba los veranos para sus películas.

Bergman, como un niño asediado por los rigores de un mundo tremebundo, lleva en su obra las marcas indelebles de una infancia que no fue un refugio, sino un campo de batalla. Su primer guion, *Tortura*, convertido en película por el respetado Alf Sjöberg[103], brota de ese suelo envenenado: el recuerdo de un profesor cuya figura autoritaria y vengativa encarna el terror de los débiles frente a la opresión. Este episodio inicial no es solo un testimonio autobiográfico, sino una premonición: el cine de Bergman será siempre un territorio donde el individuo, aislado y desnudo, libra su guerra contra las sombras de la autoridad y el sinsentido.

En 1945, con *Crisis*, su primera película como director, Bergman inicia un camino que lo revelará como un inquiridor de los abismos interiores. El protagonista, un alter ego apenas disimulado del autor, encarna esas ansiedades y pulsiones que la vida moderna insiste en reprimir. Es el hombre perdido, el hombre escindido, que busca un asidero en un mundo donde Dios permanece en silencio —si es que alguna vez estuvo presente. Esta lucha, trágica y solitaria, recorre sus primeras obras: en *Barco hacia la India* (1947) y *Prisión* (1948), el ser humano se enfrenta a la autoridad como un náufrago al océano, sin esperanza de salvación ni consuelo.

Pero, hacia el final de la década, la mirada de Bergman se desplaza de lo trascendente a lo íntimo, de la relación con la divinidad a la confrontación ineludible entre los amantes. *La sed* (1949) y *Hacia la felicidad* (1949) presentan parejas atrapadas en un combate implacable, prisioneros de sus deseos y miedos, encerrados en una coreografía violenta donde cada palabra es un arma y cada gesto, un desafío. Bergman, heredero de Strindberg, convierte estas relaciones en un espejo lacerante

[103] Alf Sjöberg (1903–1980) fue un cineasta y director de teatro sueco, reconocido por su capacidad para integrar la intensidad dramática del teatro con la narrativa cinematográfica. Formado en arte dramático en Estocolmo junto a figuras como Greta Garbo, Sjöberg comenzó su carrera como actor antes de convertirse en realizador. A los 27 años fue nombrado director del Teatro Real de Estocolmo, un honor que mantuvo durante toda su vida, ganándose el reconocimiento como uno de los grandes innovadores del teatro sueco.

donde se reflejan las contradicciones de la pasión: el amor como guerra, como destrucción, como una forma desesperada de "salvar (o comprender) la circunstancia (situación, condición o estado que me circunda y rodea, mi "estancia" en el mundo) para salvarse (o entenderme) él" (Puigdomènech, 2018: 120).

2. OBJETIVOS

La investigación realizada propone un análisis ontológico de la matriz ética de la producción cinematográfica del guionista y director de teatro y cine sueco. El cine de Bergman representa uno de los mejores ejemplos de lo que se denomina "cine de autor". Poseedor de un estilo único y desgarrador, Bergman se aferró a los oficios de la representación con toda la vehemencia de un investigador radical de los asuntos de la vida y de la Muerte. Se inserta en una corriente de cine intimista que utiliza los elementos de la nueva imagen-cine (Deleuze, 2010) y resalta en primer plano, por un lado, la constitución de la subjetividad de los diferentes sí mismos que conforman los personajes, como, por otro, un intento por expresar el tránsito del devenir subjetivo hacia la otra orilla (la Muerte), la relación con el Gran Otro (los otros y Dios), y en hacer visible lo invisible mediante la escenificación de los diferentes mecanismos que rigen las conductas humanas, tanto con la intimidad del sí mismo, como con la exterioridad.

De tal modo, se presenta la filmografía bergmaniana como una obra axialmente "personalista", cuyo valor filosófico parte de una matriz ética significativa que se manifiesta, ordena y expresa a través de las gracias del séptimo arte. Según ciertas imágenes capaces de dramatizar las elucubraciones más hondas del adentro del espíritu y de acuerdo con un particular orden del discurso que organiza monólogos, diálogos y silencios, entre otras artes de la mirada especular, las películas del director sueco abren paso a la reflexión ética sobre problemas humanos de orden estrictamente filosófico como es el sentido, la verdad, el bien, la belleza, la esperanza, la intimidad, el amor, etc. En esta dirección, la investigación hace especial relevancia en uno de los problemas que más (pre)ocupó al pensador nórdico como fue el silencio de Dios. Así, para Bergman la

presencia de Dios mana de los gestos oblativos, casi imperceptibles, de los protagonistas más débiles, desolados y superados. Dios, justamente, se halla ahí, velado, perceptible solo a través del cristal opaco de nuestras vidas, como la luz tenue que resiste en el invierno sueco o el brillo que late en el silencio y la incomunicación. El ser humano ansía lo que no se revela porque, en su condición finita, experimenta una necesidad ontológica con respecto a lo absoluto. Este anhelo, que persiste a pesar de la ausencia de una manifestación directa de lo sagrado, refleja la inquietud existencial por hallar un sentido más allá de lo contingente. En un mundo marcado por el sufrimiento y la incertidumbre, este deseo se configura como una búsqueda de consuelo y propósito, una aspiración a encontrar en lo invisible una fuente de significación y redención, más allá de los límites de lo visible y lo comprendido.

3. EL ENIGMA DE LA HISTORIA: LA ÚLTIMA NOSTALGIA DEL ANIMAL HERIDO

El continuo altercado entre la vida y la Muerte, junto al tema obsesivo de la duda sobre la existencia de Dios y la búsqueda de la razón del ser, así como la desesperación humana ante la imposibilidad de su respuesta, marcan un pliegue existencialista clave en la obra del cineasta sueco en los primeros años sesenta y fraguan, a partir de su visualización y comentario, un medio de educación abierto, disponible y aún no del todo agotado en la tarea de educar. La conjugación de la ética y el cine bergmaniano, en este sentido, permite materializar un método crítico-hermenéutico. Este método facilita el tránsito de la narración cinematográfica a la deliberación moral.

Bergman hizo de su reflexión sobre el sufrimiento y el sentido de la vida un ejercicio filosófico fulgurante, teñido de dolor y pesimismo, y empeñada en ahondar, con mirada lúcida y penetrante, en el misterio de las relaciones, existencia y condición humanas. La fuerza de sus convicciones y su habilidad técnico-representativa permiten que su gracia sea capaz de ser transmitida a través del séptimo arte y que numerosos espectadores reconozcan la particularidad de sus obsesiones y fantasmas como propios. La fragilidad del ser humano y el extraño tejido de

las relaciones con los otros, el envejecimiento, la enfermedad o la soledad son algunos de sus tópicos más recurrentes que dotan de carne profundamente existencialista a su obra. La vida —y por lo tanto, necesariamente la Muerte y el amor—, son las categorías columna que sostienen toda su obra, y bajo la pregunta por su definición el artista hace danzar a sus personajes en situaciones de extrema angustia, los hace pequeños, absurdos, provoca que se retuerzan ante la grandeza y el terror al que en numerosas ocasiones nos sitúa el escenario de la vida.

Su obra es un diálogo ansioso con Dios, con la incesante ansiedad por una respuesta proveniente del afuera. De ese modo, Bergman filma el inconsciente, coloniza con la cámara a la psique de sus personajes y en todas ellas registra un sentimiento, que es el mismo: la nostalgia por el absoluto, por su sentido. Bergman posee a sus personajes. Sus personajes, entonces, se revelan como marionetas bajo los hilos invisibles del demiurgo. Juega a ser aquello que anhela, pero que, sin embargo, asume su imposibilidad y muestra el fracaso de su quehacer, la amargura de su sentir que está en estrecha relación con la tensión y presencia del silencio.

Al pensar en la relación entre el pensamiento y el cine, Bergman se destaca como un maestro en este campo. En esta relación, lo fundamental es que todo acto de pensamiento —especialmente filosófico— presupone una imagen que el pensamiento tiene de sí mismo. Sin embargo, esta imagen no siempre es fácil de identificar, ya que cambia a lo largo de la historia. Aunque podemos señalar causas para esa variación, no siempre es posible comprender completamente su naturaleza (Deleuze, 2023: 14). Toda imagen del pensamiento tiene dos aspectos: uno temporal, relacionado con el orden de las ideas, y otro espacial, que abarca los fines, medios y obstáculos del pensamiento.

Si aplicamos estas preguntas a la obra de Bergman, ¿qué fines persigue? ¿Qué medios utiliza para conceptualizar la condición humana? Y, sobre todo, ¿qué obstáculos del pensamiento desafía a través de su cine? El discurso filosófico se despliega en cada una de las películas de Bergman, marcas humanas que se expresan, a menudo, como gritos y lamentos. Como señala Deleuze, el cine no es lengua ni lenguaje, sino "materia a-significante y a-sintáctica, una materia no lingüísticamente formada" (Deleuze, 2010: 49), pero puesta en forma, es materia estéticamente

formada. Además, en esas imágenes del pensamiento hay gritos filosóficos que rodean la imagen implícita del pensamiento (2023: 16).

Seguidamente, aparece el discurso, que recubre esos gritos, y el método, que cubre la imagen del pensamiento. Sin embargo, esta imagen, este espacio-tiempo, está marcado por esos gritos. Es decir, existen gritos filosóficos que pueden atravesar las barreras del lenguaje, impactar, perturbar y despojar de serenidad a la no-pregunta. Ese algo que se resiste a la respuesta fácil, el gusto mismo por la filosofía, constituye un grito, grito que la filosofía encuentra allí los puntos de su nacimiento, de su vida, como el cine de Bergman.

Hay en la garganta un grito de ira y de soledad y de hartazgo y de necesidad de contacto y de nostalgia y de desasosiego. Es un grito enorme y sin palabras que quiere salir. Pero hace unas horas no estaba. Y puede que tampoco esté mañana (Bergman, 2018).

Ensalzado por muchos como el Shakespeare de nuestro tiempo, sublimó la melancolía y la desesperación hasta convertirlas en ímpetu poiético. Su mirada transmutó la cámara en un testigo implacable del dolor humano, de la verdad desnuda y de aquellos sentimientos que el rostro, cual máscara trágica, pretende ocultar. La verdad de la subjetividad en Bergman solo puede surgir en una realidad que, como la humana, es ontológicamente incompleta, que está recorrida por la imposibilidad (Gómez, 2024b: 719). Bergman, maestro consumado del simbolismo y áulico artífice del primer plano, supo descifrar las posibilidades de lo efímero, inmortalizándolas en la fugacidad del celuloide. Contemplar una obra del insigne cineasta sueco es experimentar la revelación de aquello que mora más allá del velo; no porque se nos haya mostrado, sino porque, con osadía y temblor, lo hemos encarado cara a cara.

Así como empleaba el cine para examinar —desnudar— la vida, empleaba la vida para examinar el cine. La obra bergmaniana significa un parteaguas en el modo de hacer cine en la medida en que el entrelazamiento entre imagen (representación) y realidad (su vida interior) han alcanzado un punto de unión sublimemente autobiográfico, tanto a lo que compete a los hechos y la peripecia dramática, como a las respuestas espirituales y artísticas que perfila sobre el matrimonio, la condición

femenina, la crueldad, el dolor, la Muerte, el tormento de la duda, el anhelo o la nostalgia de Dios.

La cuestión sobre si una obra cinematográfica puede erigirse como objeto filosófico y, más aún como herramienta propedéutica para la reflexión ética es un tema de honda densidad conceptual y que requiere una propincuidad epistemológica sosegada. La filmografía de Bergman puede ser contemplada como una producción o artefacto intelectual que va más allá una mera narrativa audiovisual en la medida en que presenta al espectador los entresijos de un auténtico laboratorio ontológico y ético. En él las imágenes, los diálogos y los silencios adquieren un estatuto especulativo capaz de interpelar las grietas y los umbrales del espíritu humano. Esto sugiere que el cine, lejos de limitarse a la ejemplificación de ideas preconcebidas, puede constituirse en un vehículo sui géneris de pensamiento filosófico[104].

Es cierto que el cine opera mediante estrategias simbólicas y sensoriales que difieren de la lógica sistemática propia del discurso filosófico tradicional. Ahora bien, esta distinción no es suficiente para deslegitimar su capacidad para replantear las grandes preguntas y posibilitar experiencias reflexivas de alta complejidad. En la medida en que el cine —y en particular el de Bergman— anatomiza problemáticas cardinales como el sentido del ser, la angustia existencial o el silencio de lo divino, su estatuto no puede reducirse a un mero soporte ilustrativo-descriptivo de teorías filosóficas preexistentes. Más bien, en él anida la potencialidad de saltar al vacío, tan lleno, de la imaginación narrativo-comprensiva y actualizar, de nuevo, en cada uno de los presentes, un modo otro, fresco, nuevo de mirar y de mirarse (Berger, 2016).

[104] La negativa a reconocer al cine como un locus legítimo para la reflexión filosófica podría, efectivamente, interpretarse como una postura fonocentrista, en tanto privilegia la palabra hablada o escrita como única portadora válida del logos. Tal posicionamiento, de raigambre clásica, tiende a desestimar la potencialidad de lenguajes no verbales, como el visual, para generar una discursividad filosófica. No obstante, como demuestra la obra de Bergman, el cine no solo dramatiza, sino que configura un entramado discursivo propio, una episteme —o un relato en terminología actual— en la que las formas estéticas devienen nodriza portadora de signos metafísicos, éticos y existenciales.

Un núcleo esencial del cine bergmaniano es la racionalidad estratégica de encarnar binomios conceptuales en personajes no solo es una elección estética notable, sino también una herramienta filosófica. Al dramatizar estas tensiones conceptuales, como el tedio y la angustia en *Persona*, el director traduce ideas abstractas en conflictos humanos concretos, invitando al espectador a una reflexión experiencial, no meramente especulativa[105].

Este enfrentamiento de conceptos no busca resolución, sino intensificar la contradicción, mostrando su coexistencia irreductible y la imposibilidad de reducir lo humano a una sola dimensión. Esta estrategia, más que ilustrar dicotomías, las dinamiza, y expone al espectador a su fuerza disruptiva y su inherente ambigüedad. De este modo, Bergman no solo problematiza las categorías filosóficas, sino que también invita a interrogarlas desde la experiencia subjetiva, creando una ética y una metafísica cinematográfica en acción. Es esta riqueza dialéctica la que convierte a su cine en un terreno fecundo para la reflexión existencial (Gómez, 2024a).

4. EL SENTIDO TRÁGICO DE LA EXISTENCIA: EL PENSAMIENTO DE BERGMAN A LA LUZ DE LA FILOSOFÍA DE KIERKEGAARD

Tanto la filosofía de Kierkegaard como la filmografía de Bergman transitan por diferentes espacios fronterizos en lo que respecta a la búsqueda de lo que constituye la condición humana. Sus respectivas obras se interrogan e interrogan con ellas al lector-espectador sobre el enigma del ser humano *sub specie aeternitatis*, es decir, en su forma esencial o universal, desde la perspectiva de la eternidad.

Si la mirada fílmica de Bergman se puede calificar de "existencialista" es porque consigue representar, mostrar y transmitir desde el prisma de

[105] Véase *Persona*, por ejemplo, en la que el tedio de Elisabet Vogler y la angustia de Alma no se presentan como ideas aisladas, sino como pulsiones vividas, entrelazadas en una relación que desborda el diálogo verbal y penetra en el lenguaje del cuerpo, el silencio y la mirada.

las categorías de las filosofías de la existencia[106] su perspectiva concreta como individuo herido, desorientado, arrojado a la existencia.

Es harto sabido que el séptimo arte sigue siendo un "discurso problemático" en tanto en cuanto se enfrenta, de manera paradigmática, con la brecha insalvable entre la intención del decir y los límites de lo dicho (Gómez, 2022: 423). De ahí que, en las últimas décadas, las teorías del cine más recientes, particularmente en la esfera de las investigaciones del cine contemporáneo o posmoderno, se articulen en torno a la premisa común de que la conceptualización efectiva de la obra constituye, precisamente, una de sus pretensiones inalcanzables.

Un ejercicio centrado exclusivamente en identificar y desvelar los mecanismos de la escritura y los procesos de producción del sentido podría facilitar una aproximación formal a la obra; sin embargo, en última instancia, resultaría insuficiente. Esto se debe a que la semiótica acronológica y comparativista del cine responde a necesidades distintas de las que plantea una aproximación filosófica de corte existencialista (Company, 1990). El cine de Bergman solo adquiere sentido en la confrontación con los espectadores del presente, por lo que la creación consiste en la ininterrumpida anulación que de su propia individualidad realiza el *poietés*.

Imágenes escogidas, señaladas de entre el magma de lo real e instauradas como realidades sensibles. Pensar, por lo tanto, "de cierta manera y no de otra, según esas imágenes y no según otras" (Epstein, 2014: 9). Nombradas por el cineasta como filosofías de la lupa, las imágenes captadas y al mismo tiempo construidas mediante estos instrumentos de lente generan una imagen del cosmos, una cosmovisión y una cosmogonía. Son los vehículos para la elaboración de pensamiento y conocimiento del universo y del mundo en el que habremos de movernos,

[106] Jean Wahl propone un conjunto de categorías, organizadas en tríadas, siguiendo una estructura similar a las kantianas, que sirven como orientación entre las nociones e ideas de las "filosofías de la existencia" (Wahl, 1972: 41). Estas tríadas incluyen: existencia, ser, trascendencia (primera tríada); lo posible y el proyecto, el origen, el ahora, la situación, el instante (segunda tríada); elección y libertad, nada y angustia, autenticidad (tercera tríada); el único, el otro, la comunicación (cuarta tríada); la verdad subjetiva, la verdad del ser, la multiplicidad de verdades (quinta tríada); y paradoja, tensión, ambigüedad (sexta tríada).

configurándolo para hacerlo habitable, mediante formas que se conducen a la existencia y que lo articulan.

Cuando las personas se adentran en los confines últimos de la consciencia, arriesgan su cordura. El encuentro con la Muerte, para Bergman, traza un tránsito desde la fragmentariedad de una vivencia íntima y solitaria —la inexorable soledad ante lo finito que es consciente de que va a perecer— hacia la unidad que la pantalla, en su capacidad de unificar y transmitir, logra visibilizar.

En su cine, aquello que es estrictamente personal e intransmisible se convierte, a través del arte cinematográfico, en un asunto colectivo en su sentido absoluto: no político en términos de discurso, sino en tanto aquello que desestructura el sentido, que despoja al sujeto al enfrentarlo con lo imposible, con la desnudez de lo irrepresentable. Un momento epifánico que no es ya narración, ni representación, ni registro, ni actualidad; es un tiempo del origen, es la revelación, de una vida que se vive, un ojo que ve.

Bergman se define y actualiza ante sus contemporáneos como un cronista de la tragedia contemporánea justamente en la medida en que trae al momento presente de la visualización de su obra existencias incompletas, vidas que no alcanzan a colmarse en cuanto tal en un doble registro: histórico y lingüístico.

En el plano histórico, sus personajes habitan un desencaje, un *décalage* perpetuo entre acción y pensamiento, un desplazamiento constante que los condena a la incongruencia y a la desorientación radical. En el plano lingüístico, son figuras atravesadas por un desajuste entre la historia del espíritu y la semántica histórico-ética del sujeto, es decir, entre narrativa interna del espíritu y las categorías éticas e históricas que intentan darles sentido. En su obra, estas grietas son gritos existenciales y metafísicos, una expresión de la alienación inherente a la condición humana.

¿De dónde viene, pues, la desesperación? De la relación en la cual la síntesis se refiere a sí misma, pues Dios, haciendo del hombre esa relación, le deja como escapar de su mano, es decir que, desde entonces, la relación tiene que dirigirse. Esta relación es el espíritu, el yo, y allí yace la responsabilidad, de la cual depende siempre toda desesperación, en

tanto que existe; por lo tanto depende, a pesar de los discursos y del ingenio de los desesperados para engañarse y engañar a los demás tomándola por una desgracia... como en el caso del vértigo, que la desesperación recuerda en más de un aspecto, aunque siendo diferente de naturaleza, ya que el vértigo es al alma como la desesperación al espíritu, y está lleno de analogías con ella (Kierkegaard, 1994: 6).

El trasfondo existencialista en Bergman marca a esos personajes protagonistas que, a pesar de habitar su presente, son consumidos por una nostalgia absurda, un anhelo infinito por otra vida, otra esperanza, otro deseo. La angustia moviliza un vértigo insoportable ante la libertad, llegando a desear "¡no haber mirado nunca hacia el abismo!" (Kierkegaard, 1984: 88). Ser extranjero no es solo un estado jurídico en su cine; es un estado ontológico. El extranjero no pertenece ni al espacio que habita ni al tiempo que lo rodea. La experiencia de su subjetividad parece estar destinada a vagar sin arraigo, a ser siempre un "otro", no completo, carente. Ser extranjero en cualquier país, en cualquier orbe. Bergman consigue elevar un estado jurídico a calidad metafísica: la experiencia de la subjetividad extranjera. El sujeto de sus filmes es un eterno forastero, sin hogar metafísico, lo que lo obliga a inventar sentidos provisorios para su existencia.

5. LA LUZ, CONDICIÓN DE POSIBILIDAD DE LA CREACIÓN CINEMATOGRÁFICA. EL GRITO ANTE EL SILENCIO DE DIOS

La linterna mágica, ese ingenio óptico que se presenta como precursor insigne del cinematógrafo, es un artefacto capaz de proyectar imágenes pintadas sobre placas transparentes, emulando, en general, la función que más tarde asumiría el proyector de diapositivas. Este artilugio, nacido del genio humano y alimentado por la curiosidad innata del espíritu, encuentra sus raíces en la invención de la cámara oscura, aquel oscuro recinto que sirvió como matriz fecunda para los avances de la óptica y la representación visual (Kofman, 1975). Tras un breve periplo por los orígenes de este dispositivo singular, se pueden rastrear sus pasos desde la tenue penumbra de su concepción hasta el resplandor de su

apoteosis como espectáculo público en los siglos XVIII y XIX. La linterna mágica, en su transmutación desde herramienta científica a prodigio del entretenimiento, no solo iluminó las estancias de la burguesía, sino que pavimentó el camino hacia el arte cinematográfico, al iluminar la imaginación colectiva y abrir sendas que el cinematógrafo recorrería con pasos firmes.

Mas no es solo artefacto o reliquia del pasado; *Linterna mágica* presta su nombre al libro de memorias de Bergman. En sus páginas, el genio escandinavo medita con hondura sobre el sentido del cine y, por extensión, de la vida misma. Allí, habla de esos instantes en los que la cámara, como testigo inadvertido, registra algo inesperado: un destello de autenticidad que no había sido planeado, pero que, al manifestarse, dota de vida al fotograma (1997).

Como señala Víctor Erice, otro poeta de las imágenes en movimiento, el cine es la espera del registro del acontecer. Bergman se asume como un pescador de perlas: un humilde espectador del vasto océano de la vida, cuya misión es atrapar, con mirada atenta y paciencia infinita, esos instantes fugaces que dan sentido a toda una obra cinematográfica. Es en esta tarea casi mística, entre el azar y la intención, donde se gesta el milagro del cine: la captura del desplazamiento mismo de lo humano, fugaz y eterno a un tiempo (Teruel y Cano, 2008).

Bergman, así, quedó cautivo de aquellas obsesiones que, desde la aurora de la antigua Grecia, han flagelado y enardecido a las conciencias filosóficas: conciencias desventuradas, mas fecundas, que precisamente por su desdicha piensan, engendran, crean en un acontecimiento homologable a la estructura del acto amoroso, que al mismo tiempo simboliza y sustituye. En esta lúcida condena se halla la asunción radical de la humanidad, la amarga dulzura de saberse mortal, de estar irremediablemente inmerso en el proceloso mundo de los seres humanos. Como bien intuyeron los helenos, pensar no es naufragar pasivamente en el abismo, sino aprender, cual náufrago arrojado a las olas, el arte de navegar en la incertidumbre.

Pensar, pues, es fundamentar en lo infundado; edificar en lo trágico, en aquello que configura la existencia como un espectáculo a la vez

deleitable y doloroso. Esta sobreabundancia de lo finito, tragicómica, no se exorciza sublimando la vida ni negándola, sino afirmándola con toda su crudeza, como Muerte, como finitud inevitable. Aquí radica la ambigüedad que emana de la tragedia de la existencia: la vida se manifiesta como una condición impuesta desde lo incondicionado, proclama lo absurdo, enuncia lo sin sentido, pero en ese mismo acto despliega una belleza terrible, una afirmación jubilosa que encuentra en el padecimiento su más puro resplandor.

Bergman, pescador de perlas y cantor de lo efímero, encarna esta visión trágica de la existencia, donde la Muerte es el trasfondo que confiere densidad y perspectiva a la vida misma. Así, su cine, como un eco de la antigüedad, nos invita a contemplar el sufrimiento no como una condena, sino como un fundamento; no como un obstáculo a la belleza, sino como su condición indispensable. Porque la vida, contemplada desde esta óptica, no es sino un arte de vivir con y para la Muerte, un padecimiento glorioso que, en su afirmación última, fragua la íntima magnificencia de lo finito.

Filósofos como Ortega y Gasset, Unamuno, Heidegger, Nietzsche o Foucault son tales en la medida en que sus obras no han podido dejar de mirar, con fervor latente y obstinada lucidez, hacia esa posibilidad: el anhelo de inmortalidad y la búsqueda incansable de la palabra de Dios. Todos ellos han ocupado, de algún modo, el lugar del caballero cruzado, Antonius Block, protagonista de *El Séptimo Sello* (*Det Sjunde Inseglet*, 1957). Como él, han jugado, a lo largo de sus respectivas vidas y pensamientos, una partida de ajedrez con la Muerte.

La figura de la Muerte está ahí. Su presencia constante e ineludible, acechante en cada esquina, en cada tictac que el reloj pronuncia como una sentencia. La Muerte mueve las piezas negras, con la serenidad que proporciona tener al Tiempo como fiel e infalible aliado. Sobre el horizonte, las nubes oscuras y alargadas se despliegan como un manto lúgubre, apenas interrumpidas por la débil chispa de luz que parpadea entre ellas, semejante a la fe vacilante de Unamuno (2013): frágil, insuficiente, incapaz de elevarse a las certezas de Kierkegaard, el Abraham moderno, presto a ascender al Monte Moriah con la devoción ciega de quien acata lo incomprensible y sacrifica a su hijo.

En *El séptimo sello* se escenifica la partida de ajedrez más desoladora: un duelo entre el caballero y la Muerte, donde cada movimiento contiene el aliento pesado del pensamiento atormentado por el saber. La victoria momentánea del caballero es solo una tregua, un espejismo de control ante lo inevitable. La Muerte, paciente, espera su turno, y en el fondo, el silencio divino resuena como un eco inquietante. Dios no responde; su ausencia se alza como un muro insalvable, acaso el muro de su propia inexistencia, como advirtiera Nietzsche en su proclama sobre la muerte de Dios. Bergman llama a las puertas de la fe con la urgencia de quien necesita una señal, una palabra, un resquicio de sentido en el abismo. Pero las puertas permanecen cerradas, el silencio se prolonga, y en ese vacío insondable, el cinemista expone el grito de un alma que se sabe sola ante el destino que la aguarda.

6. CONCLUSIONES

El núcleo de la pulsión creativa de Bergman radica en un miedo visceral y casi patológico a la muerte. Este temor, omnipresente y constitutivo, lo persigue como una sombra inquebrantable porque, para él, es la única certeza tangible. La muerte es sufrimiento, un pavor que atraviesa todas las fibras de su ser. En el centro de su discurso filmográfico se encuentra la cuestión religiosa fundamental: ¿existe o no existe Dios? Para Bergman, la rutina y el hábito, esas cavernas de falsa seguridad, pueden ofrecer un refugio momentáneo, pero nunca afrontan ni responden a esa pregunta esencial, simplemente la ocultan bajo el peso de la costumbre[107]. La tristeza que impregna a los personajes bergmanianos carece de parangón en el séptimo arte, salvo en la obra de un único predecesor: Carl Theodor Dreyer. En la filmografía de Dreyer, especialmente en ese

[107] La cuestión de Dios ha sido objeto de reflexión en el cine, tanto en obras de directores cuyo tratamiento del tema es filosófico, como Carl Theodor Dreyer, Robert Bresson, Ingmar Bergman y Andréi Tarkovski, como en films más accesibles al gran público, tales como los de Fred Zinnemann, Alfred Hitchcock o Woody Allen. En tiempos recientes, ha resurgido este tipo de cine, que no se enfrenta a la cuestión divina desde postulados definitivos e incontestables, sino desde la zozobra existencial de aquel que se enfrenta a lo inefable, a lo inalcanzable. *El silencio de Dios en el cine* (2022) es una obra que aborda la cuestión centrando su atención en títulos como *La duda, De dioses y hombres, El árbol de la vida, La gran belleza, Ida, Calvary, El hijo de Saúl, Silencio, Tres anuncios a las afueras, Nomadland,* entre otros.

monumento al silencio divino que es *La palabra (Ordet)*, Bergman halló un eco de sus propias inquietudes. El conjunto de unidades secuenciales que estructuran *Orbet* como poema visual está rígidamente marcado por el silencio de Dios que iconiza cada fotograma. Desde el primer encuadre, un océano de espigas ondula con una cadencia que transforma lo cotidiano en una meditación sobre lo eterno. Dreyer hizo visible lo invisible: el silencio de Dios como una presencia avasalladora que llena cada rincón de la pantalla.

Bergman entendió de Dreyer que la palabra humana es, a menudo, un ruido diseñado para distraernos de ese silencio abismal. Porque en ese vacío ensordecedor resuena la voz de la muerte, y la muerte —tan cercana, tan ineludible— se convierte, precisamente por ello, en lo más inefable. Hablar de ella es callar ante su misterio; retratarla, el mayor desafío de la creación artística. Así, Bergman y Dreyer no solo son hermanos en el arte, sino cómplices en el esfuerzo por arrancar de ese silencio una respuesta que, quizás, nunca llegue.

En el universo bergmaniano, *El silencio* (1963) no es solo un título, sino una declaración de principios, un manifiesto fílmico que matiza el vacío comunicativo y el aislamiento existencial. En este filme, las hermanas Esther (Ingrid Thulin) y Anna (Gunnel Lindblom) se enfrentan a su mutua incomprensión en la clausura opresiva de un hotel perdido en un país de lengua ininteligible, bajo la sombra de una guerra lejana pero omnipresente. Entre ellas, el hijo de Anna observa un mundo donde el lenguaje ha perdido su poder y el silencio se convierte en el único testigo del conflicto.

Ese mismo silencio, convertido en un abismo insondable, es el verdadero protagonista de *Persona* (1966), una obra que reduce la comunicación a un duelo mudo entre dos mujeres: Elizabeth Vogler (Liv Ullmann), una actriz que ha decidido abandonar el habla, y Alma (Bibi Andersson), su enfermera, que intenta llenar el vacío con palabras que terminan convirtiéndose en un eco de su propia lucha interior.

En *Los comulgantes* (1963), el silencio de Dios se transforma en un clamor desolador en el alma del pastor Tomas Ericsson (Gunnar Björnstrand), quien busca sin éxito un signo divino en su lucha contra

la duda y el vacío. Su amante, Märta Lundberg (Ingrid Thulin), reclama a Dios un sentido que nunca llega, pronunciando una súplica tan desgarradora como inútil: "dale un sentido a mi vida y seré tu fiel sirviente". Pero Dios calla.

Bergman nos muestra un universo donde la palabra es impotente ante lo infinito, incapaz de contener el misterio divino. En su cine, el silencio no es mero vacío, sino una presencia viva que se convierte en símbolo del abandono, del anhelo y de la desolación. Así lo anticipa la cita del Apocalipsis que da título a *El séptimo sello* (1957), un pasaje en el que la ruptura del silencio divino viene precedida de una calma ominosa. En el libro de Apocalipsis 8:1 se dice: "Cuando el Cordero abrió el séptimo sello, hubo silencio en el cielo durante media hora…".

En esta suspensión, en ese intervalo que separa lo humano de lo divino, el ser humano no encuentra respuestas, sino un eco matemático de su insignificancia, un naufragio entre la espera y el sinsentido. Las palabras son insuficientes, inútiles. Dios calla, y en ese callar se define el grito más desgarrador del cine de Bergman: el silencio no solo acompaña a la muerte, sino que la articula, la hace resonar como un clamor que el sujeto no puede acallar, ni comprender. El cine en tanto que revelador de las profundidades de la realidad propia, como metáfora del ser, nos dirá Dorsky, presenta un potencial para convertirse en una forma de devoción, una apertura para experimentar lo oculto y posibilitar un sentido más completo de nosotros mismos y del mundo que habitamos (2013: 9).

Si Bergman es la representación definitiva de la tragedia, Woody Allen puede ser leído como su contraparte, la comedia. Pero no se trata de una comedia ligera o superficial; más bien, Allen trabaja con el lenguaje de la ironía, el sarcasmo y el humor neurótico para abordar las mismas preguntas que obsesionan al sueco: la muerte, la soledad, el amor, el sentido (o sinsentido) de la existencia… Mientras que Bergman convierte estos temas en escenarios de introspección desgarradora y angustia existencial, Allen los enmarca en diálogos veloces, situaciones absurdas y personajes que encuentran en la risa —amarga, muchas veces— una respuesta provisional al vacío.

La influencia de Bergman en Allen es manifiesta. Allen no solo lo cita en sus películas —como en *Manhattan* (1979), donde defiende al sueco con fervor—, sino que adapta sus temas a una perspectiva más accesible y urbana, trasladando la austeridad nórdica al bullicio neurótico de Nueva York. En *Interiores* (1978), por ejemplo, Allen rinde un homenaje explícito al estilo y las preocupaciones de Bergman, explorando los conflictos familiares, el arte, y las heridas del alma con una seriedad que marca un paréntesis en su carrera cómica. Y, sin embargo, en cada homenaje, Allen reinventa y dialoga con Bergman, como si en la comedia encontrase la libertad de reír donde la tragedia solo puede llorar.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta publicación es resultado del Proyecto de Investigación Científica y Desarrollo "Ética cordial y democracia inclusiva en una sociedad tecnologizada" (ETICORDIAL), con referencia PID2022-139000OB-C21, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y la Agencia Estatal de Innovación.

8. REFERENCIAS

Alzola, P. (2022). *El silencio de Dios en el cine*. Ediciones Cristiandad

Berger, J. (2016). *Modos de ver.* Editorial Gustavo Gili

Bergman, I. (1997). *Linterna mágica*. Tusquets

Bergman, I. (2018). *Cuaderno de trabajo (1955-1974)*. Nórdica Libros

Bergman, I. (2022). *Imágenes.* Tusquets

Blomberg, K., Brogren, G., & Edlund, E. (Eds.). (2015). *Fårö and Ingmar Bergman: A mutual bond*. Fårö Local Heritage Association Publishers

Cioran, E. (2018). *Extravíos*. Hermida Editores

Company, J. M. (1990). *Ingmar Bergman*. Cátedra

Company, J. M. (2018). Máscaras de la carne: aproximaciones al cine de Ingmar Bergman (1918-2018). Shangrila Textos Aparte

Deleuze, G. (2010). La imagen-tiempo. Estudios sobre cine 2. Paidós

Deleuze, G. (2023). Cine IV. Las imágenes del pensamiento. Cactus

Dorsky, N. (2013). *El cine de la devoción*. Asociación Lumière

Epstein, J. (2014). *El cine del diablo*. Cactus

Gómez, C. (2022). La afectividad de la palabra: cuidado, enunciación y acogimiento. *Diálogo filosófico* (114), 419–437

Gómez, C. (2024a). Lo patológico y lo existencial. Los peligros de la medicalización de la condición humana. En L. Robledo y A. Grau (Coords.). *Cuerpos en diálogo: tejiendo ecos de diversidad e identidad* (pp. 388-407). Dykinson

Gómez, C. (2024b). Foucault y Zambrano: la confesión como poética de la carne. En I. Cabero (Coord.). *Perspectivas contemporáneas en educación: Innovación, Investigación y Transformación* (pp. 705-723). Dykinson

Gómez, C. (2024c). Foucault y la modernidad del espacio literario. Fenómenos de intermedialidad. En M. M. Martínez y G. Laguna (Coords.). *Avances en investigación sobre literatura: teoría y crítica* (pp. 251-267). Dykinson

Kierkegaard, S. (1984). *El concepto de la angustia*. Orbis

Kierkegaard, S. (1994). *Tratado de la desesperación*. Edicomunicación

Kofman, S. (1975). *Cámara oscura. De la ideología.* Taller Ediciones JB

Mandelbaum, J. (2007). *El libro de Ingmar Bergman.* Cahiers du cinema/El País

Puigdomènech, J. (2007). Ingmar Bergman. El último existencialista. Ediciones JC

Teruel, P. J. y Cano, A. P. (2008). Ingmar Bergman, buscador de perlas. Cine y filosofía en la obra de un maestro del siglo XX. Morphos Ediciones

Unamuno, M. (2013). *La agonía del cristianismo*. Alianza

Wahl, J. (1972). Les philosophies de l'existence. Vrin

FUNCIONES PARATEXTUALES DE LOS TÍTULOS DE CRÉDITO CINEMATOGRÁFICOS: *GREASE* (1978)

MÓNICA MARÍA MARTÍNEZ SARIEGO
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCCIÓN

En el cine, los títulos de crédito iniciales han evolucionado desde una mera función introductoria a convertirse en auténticos paratextos que preparan al espectador para sumergirse en el universo narrativo de la obra. Desde un enfoque teórico fundamentado en la noción de paratexto de Gérard Genette (1982, 1987), este trabajo explora la secuencia inicial de créditos (*main title*) de *Grease* (Randal Kleiser, 1978) como ejemplo paradigmático de cómo los elementos visuales y musicales pueden cumplir una triple función: informativa, caracterizadora y ambientadora.

En primer lugar, se abordará el concepto de los títulos de crédito como paratexto, en tanto que umbrales interpretativos que funcionan como introducción al tono, la estética y los temas centrales de la película. Este enfoque teórico permite analizar cómo los créditos iniciales, al estar en una posición liminal entre lo externo y lo interno de la obra, contribuyen a construir la experiencia narrativa.

Seguidamente, se contextualizará *Grease* como fenómeno cultural y cinematográfico, destacando su génesis como adaptación de un exitoso musical de Broadway y su recepción crítica y popular, que ha permitido que se consolide como una película de culto. Esta contextualización es crucial para comprender los elementos intertextuales y culturales que los créditos iniciales reflejan.

Finalmente, se procederá al análisis semiótico y narrativo de la secuencia de créditos de *Grease*. Este análisis incluirá la descripción de su estructura, su autonomía estética en tanto que pieza animada

independiente, y su capacidad de vincularse con el resto del filme mediante el establecimiento de un puente temático y estilístico. Se pondrá especial énfasis en los recursos visuales, musicales e intertextuales que articulan esta secuencia como microrrelato visual.

De este modo, este trabajo pretende demostrar cómo la secuencia inicial de créditos de *Grease* es mucho más que un componente funcional de la película.

2. LOS TÍTULOS DE CRÉDITO COMO PARATEXTOS DE OBRAS CINEMATOGRÁFICAS

Los títulos de crédito iniciales han experimentado una evolución significativa en la historia del cine, pasando de ser meros listados informativos a verdaderas piezas artísticas que cumplen una función narrativa.

Pueden entenderse, en efecto, como formas de microrrelato (Zavala, 2011, p. 57-61), dado que contienen una estructura narrativa condensada que introduce al espectador en el universo de la película. Esta idea conecta con la teoría de Guarinos (2009), quien analiza las microformas narrativas en los productos audiovisuales y destaca su capacidad para transmitir información y emociones de manera breve pero impactante. En este sentido, los títulos de crédito iniciales no solo cumplen una función informativa, sino que también operan como dispositivos narrativos autónomos que preparan al espectador para la experiencia cinematográfica.

Zavala (2011, p. 58) también resalta que los créditos cinematográficos poseen características propias de la minificción literaria, como la elipsis temporal, la intertextualidad y la hibridación genérica, lo que les permite ser interpretados como narrativas fractales. Esto implica que los créditos pueden funcionar como parte integral de la película a la que pertenecen, pero también como un texto autónomo con una narrativa visual y sonora independiente. Esta doble naturaleza amplía su función y enriquece la experiencia del espectador, quien puede reinterpretar los créditos en función de su propia "enciclopedia" de lectura y conocimiento.

Gamonal (2005), por su parte, describe los títulos de crédito como "píldoras creativas del diseño gráfico en el cine", capaces de condensar en

unos pocos minutos una introducción visual y sonora que no solo informa, sino que también envuelve al espectador en la atmósfera y el estilo de la película. Este autor destaca que los títulos de crédito son herramientas de "*packaging* cinematográfico" que buscan captar la atención del espectador, dotar a la película de una identidad visual propia y generar una conectividad emocional desde el inicio. Zavala (2011, p. 58) refuerza esta idea al subrayar que, como microrrelatos, los créditos pueden ser interpretados como historias en miniatura que no solo contextualizan, sino que también activan la sensibilidad narrativa del espectador.

En este trabajo planteamos considerar los títulos de crédito como paratextos, en el sentido propuesto por Gérard Genette (1982, pp. 15-16, con traducción en 1989, pp. 11-12). Los paratextos son elementos que, sin ser parte del contenido principal de una obra, establecen un umbral interpretativo entre el texto y su receptor. Aplicado al cine, esto significa que los títulos de crédito iniciales actúan como umbrales que introducen al espectador en el universo narrativo de la película, configurando el tono, la atmósfera y los temas centrales. Aunque los títulos de crédito adquieren a veces una autonomía narrativa que permite considerarlos como obras independientes, capaces de desarrollar su propio discurso visual y sonoro, su función principal es la de acompañamiento del texto principal. Siguiendo a Genette en *Seuils* (1987), que distingue entre p*eritexto* y *epitexto,*podríamos decir que los títulos de crédito, en tanto que equiparables al prólogo, serían un peritexto. La función de los títulos de créditos sería, desde esta perspectiva, equiparable a la de un prólogo de libro debido a una pluma diferente a la del autor. Cumpliría las funciones de ofrecer claves para la interpretación del texto al que preceden y de captar el interés del público.

Planteamos que los títulos de crédito pueden cumplir varias funciones, entre las que destacamos, por su relevancia para nuestro análisis, las siguientes:

- Función informativa. Los títulos de crédito presentan el título de la película, los nombres de los actores principales, el equipo técnico y creativo y el director. Más allá de transmitir información, esta función adquiere una dimensión estética al integrar dichos datos en una narrativa visual y musical atractiva.

– Función caracterizadora. En muchas películas, los títulos de crédito introducen a los personajes principales y los caracterizan a través de elementos visuales, gestuales y musicales. Esto permite al espectador familiarizarse con las identidades y rasgos de los protagonistas antes de que comience la acción.

– ·Función ambientadora. Los títulos de crédito ayudan a situar temporal y culturalmente al espectador, utilizando referencias visuales y musicales que evocan la época o el contexto narrativo de la película. Ejemplos paradigmáticos de esta función se encuentran en filmes como *Vértigo* (Alfred Hitchcock, 1958) o *The Pink Panther* (Blake Edwards, 1963), donde los créditos iniciales no solo introducen la película, sino que establecen una narrativa visual propia.

En el caso de *Grease* (1978), estos aspectos confluyen en una secuencia inicial que destaca tanto por su autonomía estética como por su integración en el universo temático del filme, como se explorará en los apartados siguientes. En ella los títulos de crédito iniciales trascienden su carácter funcional para convertirse en una narración condensada que cumple un papel fundamental en la construcción del discurso audiovisual.

3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA SECUENCIA INICIAL DE CRÉDITOS (MAIN TITLE) DE GREASE

3.1. Contextualización

Grease (Randal Kleiser, 1978) es un fenómeno cinematográfico y cultural que trasciende su época de estreno. Basada en el musical homónimo de Broadway creado por Jim Jacobs y Warren Casey en 1972, la película, convertida en filme de culto, captura la esencia de la nostalgia de los años 50 desde la perspectiva de los años 70.

Genéricamente, *Grease* es un musical, por su mezcla de diálogo y canciones, y una película de adolescentes (*teen-movie*), por su argumento. La historia transcurre en Estados Unidos a finales de la década de los cincuenta, en una típica localidad californiana. El grupo social protagonista está compuesto por adolescentes que cursan su último año en el

instituto (*high school*). La protagonista femenina, Sandy Olsson (Olivia Newton-John), es una joven australiana que, durante unas vacaciones familiares en California, conoce a Danny Zuko (John Travolta). Ambos se enamoran, aunque su relación no llega a consumarse. Al finalizar el verano, Sandy debe regresar a su país, lo que parece marcar el final de su romance estival. Sin embargo, de forma inesperada, sus padres deciden quedarse en Estados Unidos, y ella se matricula en el mismo instituto, Rydell High, al que asiste Danny. En su entorno cotidiano, Danny muestra una faceta muy distinta a la que exhibió durante el verano. Es el líder de la pandilla de los T-Birds, un grupo de jóvenes rebeldes (*greasers*) identificados por sus cazadoras de cuero, pantalones vaqueros y peinados engominados. Para mantener su imagen frente a sus amigos, Danny no puede permitirse mostrar públicamente que está enamorado de una chica en particular. Por otro lado, Sandy, quien es una joven recatada, aplicada y de modales impecables (*preppie*), se une, sin terminar de encajar, al grupo femenino de las Pink Ladies, liderado por la desinhibida Rizzo (Stockard Channing), quien mantiene una relación con Kenickie (Jeff Conaway), el segundo al mando de los T-Birds. Esta dualidad de mundos encuentra su expresión tanto en la narrativa como en los elementos visuales y musicales de la película, donde se desarrollan los encuentros y desencuentros entre Danny y Sandy, hasta que esta última decide adoptar una actitud más atrevida y sensual, acorde con la estética de los T-Birds. Este cambio culmina con el definitivo triunfo amoroso entre ambos, conforme a las convenciones del *happy end.*

El contexto histórico de la película desempeña un papel crucial en su éxito, tanto de crítica como de público. Ambientada en una década marcada por la prosperidad económica, la aparición del *rock and roll* y el nacimiento de una cultura juvenil distintiva, *Grease* logra capturar el espíritu de los años 50, con una clara remisión intertextual a *Rebel Without a Cause*(*Rebelde sin causa*, Nicholas Ray, 1955), de la que constituye una versión edulcorada. La pose de "chico duro" de Danny, su lucha por equilibrar sus sentimientos y su imagen como líder de los T-Birds, y su estética *greaser* evocan directamente al personaje de James Dean, Jim Stark. Estas referencias, tamizadas por la sensibilidad propia de los 70, permiten que la película dialogue con diferentes

generaciones, evocando nostalgia en unos y curiosidad en otros. Su estatus como película de culto también se debe a la química entre sus protagonistas, la memorable banda sonora y su capacidad para idealizar una época. Además, los valores y temáticas juveniles que aborda—como la amistad, el amor, la rebeldía y el descubrimiento personal—son universales y atemporales.

La secuencia inicial de créditos de *Grease* proporciona, más concretamente, un ejemplo paradigmático del uso de la animación para reforzar el tono, los temas y la ambientación cultural de la película. Se presenta como un microrrelato visual y sonoro que introduce a los personajes principales, al tiempo que establece un puente entre la narrativa romántica del prólogo y el universo escolar de la acción principal. Como la película es una adaptación cinematográfica de un musical de Broadway, los créditos iniciales fueron encargados *ex profeso* para la película. Se encomendó esta labor a John Wilson (1919-2013), un animador británico con una destacada trayectoria. Wilson se había trasladado a Estados Unidos en los años cincuenta y había trabajado en el departamento de animación de Walt Disney, contribuyendo a películas icónicas como *Peter Pan* (1953) o *La dama y el vagabundo* (1955). En 1955 fundó su propia compañía de animación, Fine Arts Films, especializada en proyectos innovadores.

El trabajo de Wilson en los créditos de *Grease* refleja el estilo de animación limitado propio de los años 70, caracterizado por trazos simples y un número reducido de dibujos por segundo para acelerar la producción. Además, la secuencia inicial se concibe como una cápsula del tiempo animada, rica en referencias culturales y visuales que sitúan la acción del filme en el contexto histórico de los años 50, al tiempo que incorpora guiños al estilo de vida y las sensibilidades de los años 70. Este carácter intencionadamente caricaturesco y nostálgico permite que los créditos iniciales funcionen como una introducción al universo narrativo de *Grease*, definido por su hibridez (*The Art of the Title*, s.f.).

3.2. Descripción y estructura narrativa de la secuencia

Contra lo más habitual, los títulos de crédito no constituyen el inicio del filme, sino que actúan como un puente narrativo y estilístico entre

un prólogo no animado, en el que se nos muestra la romántica despedida de Sandy Danny en la playa tras haber vivido un amor de verano, y el comienzo de la acción principal en Rydell High.

La secuencia inicial de créditos, con formato de animación, dura 3'22". Básicamente describe el inicio del día (supuestamente, el primer día de clase) de los personajes principales del filme (por orden: Danny, Sandy, Rizzo, el resto de los T-Birds, Kenickie y el resto de las Pink Ladies), desde que suena el despertador y se levantan, hasta que llegan al instituto. Podemos dividir esta secuencia en cinco grandes apartados, correspondientes a los principales personajes y sus entornos:

- Introducción con Danny Zuko (1''-50"). La secuencia comienza en la habitación de Danny Zuko, un entorno caótico con ropa desordenada y un póster de Elvis Presley. Su rostro, inicialmente cubierto por una maraña de pelo, se revela tras peinarse con brillantina, momento en que aparece la caricatura de John Travolta junto al nombre del personaje. La brillantina, al ser exprimida, se transforma en el título de la película, un detalle visual que conecta con el estilo juvenil y temático de la obra como versión edulcorada de *Rebelde sin causa.* Una serie de imágenes evoca, a continuación, la década de los 50..

- Sandy Olsson (50"-1'27"). A Sandy se la presenta en una habitación principesca y luminosa, decorada en colores pastel. Los animalitos que la asisten y acompañan en su*toilette*, reminiscentes de las películas de Disney, denotan su condición de mujer pulcra y tradicional, así como su carácter dulce. La caricatura de Olivia Newton-John aparece junto al nombre del personaje. Diferentes imágenes evocan, justo después, la cultura de la época.

- Rizzo (1'27''-1'38''). A Rizzo se la presenta en una habitación desordenada, con un cartel de James Dean y detalles como una silla *butterfly*, que refuerzan su imagen audaz. Su elección de vestuario, que incluye un sujetador y una chaqueta ceñida, sugiere su carácter desinhibido. Diferentes imágenes aluden, tras presentarla, a la cultura de la época.

– T-Birds (1’38”-2’08”). Los T-Birds aparecen en un garaje, rodeados de piezas mecánicas y practicando movimientos “doo-wop”. Kenickie, inicialmente irreconocible, se revela tras peinarse con brillantina. Las imágenes mostradas destacan la obsesión del grupo por los coches y el *rock and roll.*

– Carrera de coches y transición (2’08’’-3’22’’). Los T-Birds y las Pink Ladies compiten simbólicamente en una carrera de coches que culmina en la llegada al instituto. Durante el trayecto, los créditos se integran en vallas publicitarias y anuncios, mientras diferentes referencias evocan la cultura de los años 50. Un policía motorizado empieza a seguirlos en 3’11’’. El fundido encadenado final entre la animación y la acción en vivo introduce al espectador de manera fluida en el cuerpo principal de la película.

3.3. Recursos visuales y musicales

3.2.1. Estilo de animación y diseño gráfico

Para los títulos de crédito se usa el formato animado, técnica que fue muy popular en los sesenta y setenta; se usó ocasionalmente, con intención “revival”, en los ochenta; y desde los noventa cayó en desuso. El estilo es caricaturesco, con trazos simples, líneas irregulares y colores vibrantes, características propias de la animación limitada de los años 60 y 70. La simplicidad buscada del diseño logra capturar el espíritu juvenil de *Grease*, pues sugiere la idea de que un talentoso estudiante de secundaria podría haber bocetado el segmento (The Art of the Title, s.f.). Además, los créditos iniciales funcionan como una cápsula del tiempo animada, llena de referencias culturales que contextualizan la acción de la película. Elementos como el póster de Elvis Presley en la habitación de Danny, los anuncios publicitarios de marcas icónicas como Pepsi y Firestone, o los guiños a fenómenos culturales de los años 50, como el botón “I Like Ike”, refuerzan la autenticidad histórica del filme. El diseño gráfico del título principal, enmarcado en la silueta de un coche vintage, se ha convertido en un símbolo visual asociado a *Grease*.

3.2.2. Uso de la colorimetría

El color desempeña un papel crucial en la caracterización de los personajes y en la creación de la atmósfera. La paleta cromática de la secuencia inicial subraya los contrastes entre los mundos de los protagonistas. Los tonos estridentes y saturados de la habitación de Danny reflejan su actitud rebelde y despreocupada (fig. 1), mientras que los colores pastel y luminosos que dominan la escena de Sandy destacan su carácter etéreo e inocente. El azul de su ropa evoca su condición virginal (fig. 2). Por otro lado, los colores saturados de Rizzo (fig. 3) y los T-Birds subrayan su audacia y conexión con la subcultura juvenil de los *greasers.* El rojo del coche de Kenickie (fig. 4) y los detalles mecánicos simbolizan la energía y la pasión que caracterizan a esta pandilla, mientras que los contrastes entre el azul del coche de los chicos y el rosa del de las chicas en la carrera final enfatizan la rivalidad simbólica entre los géneros (fig. 5). Estas elecciones cromáticas no solo son estéticas, sino que también tienen una función narrativa, pues contribuyen a definir las tensiones y dinámicas de los personajes.

FIGURA 1. *Grease (1978): Danny se levanta en un entorno cromáticamente contrastado*

FIGURA 2. *Grease (1978): Sandy se levanta en un entorno cromáticamente armónico*

FIGURA 3. *Grease (1978): Rizzo se viste de fucsia*

FIGURA 4. *Kenickie trabaja con su potente coche rojo en el taller*

FIGURA 5. *Grease (1978): los T-Birds, de azul, y las Pink Ladies, de rosa, llegan al instituto*

3.2.3. Música y sincronización

La banda sonora de los títulos de crédito es una canción de ritmo disco, titulada "Grease", compuesta por Barry Gibb (del grupo Bee Gees) e interpretada por Frankie Valli. Este tema, con su estilo disco de los años 70, contrasta deliberadamente con la estética predominante de *rock and roll* que define el resto de la banda sonora, reforzando la mezcla de temporalidades característica de la película. El anacronismo buscado conecta con audiencias de diferentes generaciones, combinando nostalgia con modernidad.

El ritmo vibrante de la canción se sincroniza cuidadosamente con las imágenes animadas, desde el encendido de la radiodespertador hasta el fundido encadenado final, que transita hacia la acción en vivo. La interpretación vocal de Valli, figura icónica del *doo-wop,* junto con la guitarra *funk* de Peter Frampton, crea también un puente sonoro que integra dos eras musicales aparentemente opuestas.

La combinación de recursos musicales y visuales establece, en suma, el tono de la película y presenta a los personajes, al tiempo que condensa el espíritu híbrido de *Grease*. El diálogo entre las sensibilidades de ayer y hoy es una de las claves que posibilita la consolidación de su estatus como clásico atemporal.

3.3. Autonomía estética e integración narrativa: un paratexto peritextual

La secuencia inicial de créditos de *Grease* destaca por su autonomía estética, definida por su formato animado y el diseño independiente desarrollado por John Wilson. Estas características no solo la diferencian del resto del filme, mayoritariamente no animado, sino que también subrayan su condición como pieza artística que, aunque forma parte integral del discurso cinematográfico, posee una identidad visual y narrativa propia. Esta autonomía, sin embargo, no debe entenderse como independencia absoluta. Podríamos plantear, siguiendo a Genette (1987), que los títulos de crédito son un paratexto del tipo peritextual que, a modo de prólogo, anticipan el argumento de la película y proporcionan claves interpretativas.

Los créditos iniciales actúan, en efecto, como un puente temático y estilístico que introduce al espectador en el universo de *Grease.* Mediante una animación que contrasta con el realismo del filme, pero se integra a través de un diseño narrativo cuidadoso, la secuencia refleja la dicotomía cultural entre los T-Birds y las Pink Ladies, así como la hibridación temporal entre los años 50 y 70. Este recurso visual y sonoro presenta a los personajes y sus mundos, preparando al espectador para el contexto temático y emocional del filme.

El fundido encadenado al final de la secuencia disuelve la imagen animada del instituto en la acción real (figs. 6-8), proporcionando una transición fluida hacia el cuerpo principal de la película. Este recurso refuerza la cohesión estilística entre los créditos iniciales y el resto del filme, combinando un universo visual único con una integración narrativa efectiva que prepara al espectador para la acción real.

FIGURA 6. *Grease (1978): fundido encadenado en la llegada a Rydell High (I)*

FIGURA 7. *Grease (1978): fundido encadenado en la llegada a Rydell High (II)*

FIGURA 8. *Grease (1978): fundido encadenado en la llegada a Rydell High (III)*

3.4. Funciones de los títulos de crédito

3.4.1. Función informativa

La secuencia inicial de créditos cumple su función informativa de manera eficaz al presentar el título de la película (fig. 9), los nombres de los actores principales (figs. 10-15) y el resto del equipo técnico y artístico (figs. 16-17), acabando por el director (fig. 18). Según Gamonal (2005, p. 47), esta presentación atractiva se relaciona con la función de exordio que desempeñan los títulos de crédito iniciales. En *Grease,* esta información se integra de forma creativa en la narrativa visual y sonora. Los nombres aparecen incorporados a elementos cotidianos del escenario, como vallas publicitarias y espejos, evitando así el carácter expositivo tradicional. Además, los recursos gráficos, como el logo animado que surge de la brillantina, además de identificar la película, refuerzan su identidad visual y temática al vincularse con el contexto cultural y estilístico de la trama.

FIGURA 9. *Grease (1978): título de la película*

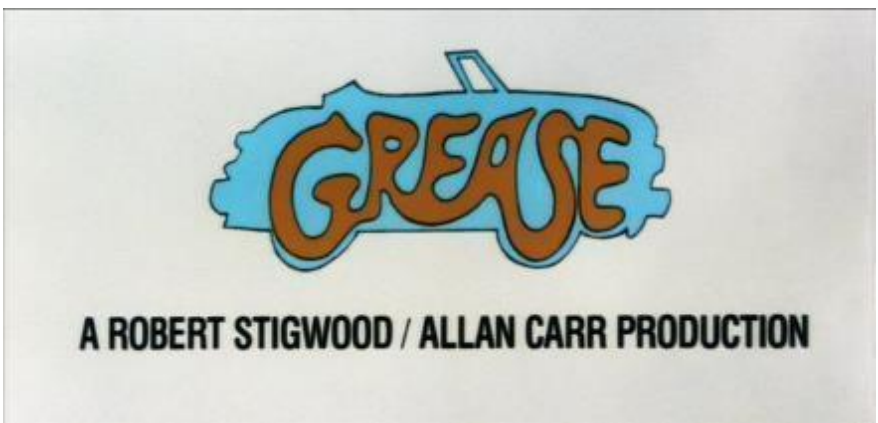


FIGURA 10. *Grease (1978): presentación de John Travolta como Danny*

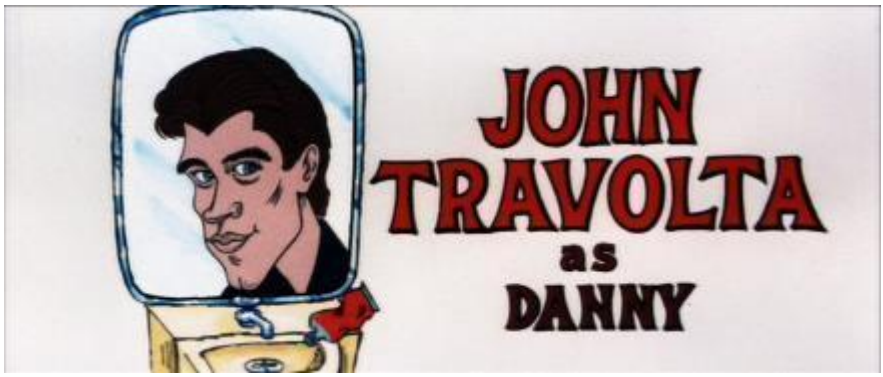


FIGURA 11. *Grease (1978): presentación de Olivia Newton John como Sandy*

FIGURA 12. *Grease (1978): presentación de Stockard Channing como Rizzo*

FIGURA 13. *Grease (1978): presentación de Jeff Conaway como Kenickie*

FIGURA 14. *Grease (1978): presentación de los actores que representan a los T-Birds*

FIGURA 15. *Grease (1978): presentación de las actrices que representan a las Pink Ladies*

FIGURA 16. *Grease (1978): presentación del equipo técnico y artístico (I)*

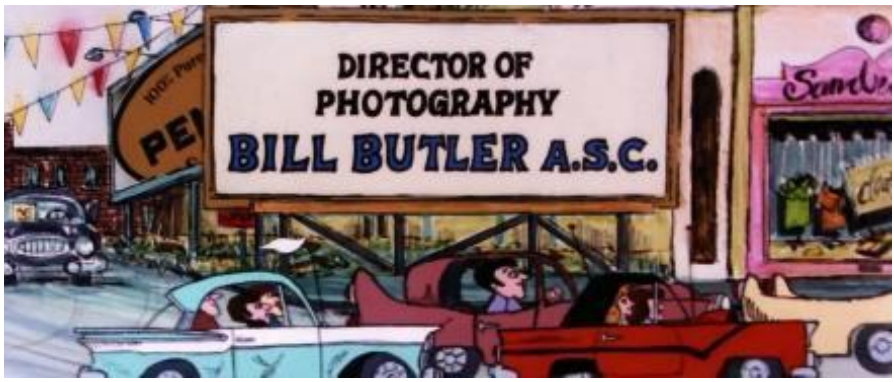


FIGURA 17. *Grease (1978): presentación del equipo técnico y artístico (II)*

FIGURA 18. *Grease (1978): presentación del director*

3.4.2. Función caracterizadora

En segundo lugar, cada segmento de la secuencia inicial introduce a los personajes principales, destacando sus rasgos representativos mediante el diseño visual, los elementos del entorno y gestos característicos. Estas presentaciones no solo individualizan a los personajes, sino que también anticipan las dinámicas sociales y emocionales que estructuran la narrativa principal de *Grease*.

Danny Zuko aparece en una habitación desordenada, con ropa tirada, un póster de Elvis Presley y un libro sin abrir (fig. 19), lo que refuerza su imagen de *greaser* rebelde y despreocupado. Su rostro no es identificable (fig. 20) hasta que se peina con brillantina (fig. 21), elemento que termina formando el título de la película. Este uso visual vincula al personaje con la subcultura de los *greasers* y establece un rasgo clave: su estilo personal como símbolo de identidad. Se subraya así su obsesión juvenil por la apariencia.

FIGURA 19. *Grease (1978): el desorden de la habitación de Danny.*

FIGURA 20. *Grease (1978): Danny, despeinado, resulta irreconocible.*

FIGURA 21. *Grease (1978): Danny se peina con la gota de brillantina del título*

A Sandy Olsson se la presenta en la secuencia inicial de créditos como una figura etérea y virginal. Su segmento abre con imágenes simbólicas de flores y pájaros (fig. 22), para reflejarla, acto seguido, dormida en su principesca cama con dosel, cual Bella Durmiente (fig. 23). Su alcoba aparece impecablemente ordenada y decorada en tonos delicados, en marcado contraste con el caos que caracteriza a Danny o Rizzo.

Cuando Sandy se levanta (fig. 24), el segmento establece una referencia intertextual clara al despertar y acicalamiento de *Cenicienta* (Walt Disney, 1950) (figs. 25-26), pues no solo desarrolla un mismo motivo, sino

que hay elementos de intericonicidad. Los pájaros aparecen primero, revoloteando de manera armónica alrededor de su figura, en un eco visual directo de las secuencias animadas de Disney. Estos pájaros, antes de que aparezcan los otros animales, toman un papel activo al asistir a Sandy en su *toilette*, llevándole una bata azul vaporosa (fig. 27) reminiscente del camisón, también azul celeste, que porta Cenicienta. A continuación, se aproximan a ella otros animalitos: nuevos pájaros –esta vez azules–, un cervatillo y una liebre (figs. 28-29). También estos fotogramas evocan películas producidas por Walt Disney durante la Era Clásica, como *Blancanieves* (1937) y *La Bella Durmiente* (1959). La presencia de animales silvestres en un dormitorio no se explica salvo como guiño intertextual a esas dos películas, donde una muchedumbre de animales rodea a Blancanieves (fig. 30) y a Aurora (fig. 31) durante sus paseos por el bosque. Lo que estos intertextos sugieren, conjuntamente considerados, es la identificación de la protagonista de la película, en su carácter, actitud y aspecto, con las princesas Disney de la era clásica (Fredericks, 2009). Sandy es gentil, soñadora, delicada, de buenas costumbres y deseosa de preservar su virginidad para el hombre perfecto (razón por la que, de hecho, recibirá la burla de Rizzo en el número musical "Look at Me: I'm Sandra Dee"). Las aves simbolizan pureza, dulzura y la conexión de la joven con la naturaleza. Por su parte, el tocador con espejo, el jarrón con flores y los detalles nostálgicos del mobiliario, como el lavabo con una jarra de cerámica, remiten a un mismo imaginario de femineidad romántica, evocadora de un pasado idealizado. Los intertextos mencionados son, además, pertinentes desde el punto de vista de la génesis textual, en tanto que John Wilson tuvo ocasión de trabajar para Walt Disney y de familiarizarse, por tanto, con su arte. Recordemos que Wilson, artífice de los créditos animados, trabajó previamente para Disney, lo que apunta con claridad a su conocimiento del referente.

El segmento de Sandy establece también un diálogo intertextual con los arquetipos, particularmente femeninos, de la década de 1950. El orden y la pulcritud de su atuendo y de su entorno, junto con su elegancia, sugieren una personalidad alineada con las normas sociales conservadoras, detalle que refuerza su papel como el "otro" frente a las figuras

más disruptivas del grupo juvenil, particularmente frente a Rizzo, que representa una femineidad más audaz y transgresora. A través de estos dos personajes se articula, de hecho, la polaridad *madonna / whore* (la santa y la prostituta), convertida en tópico recurrente de la cultura popular y la narrativa audiovisual de los 50.

La representación de Sandy cumple, en fin, una función narrativa. Al comienzo de la película, Sandy encarna un modelo tradicional que será subvertido a lo largo de la trama, en una evolución que culmina en su transformación final. Este contraste refuerza las tensiones entre los valores conservadores y las dinámicas de cambio cultural que estructuran el filme.

FIGURA 22. *Grease (1978): flores y pájaros connotativos de la delicadeza de Sandy*

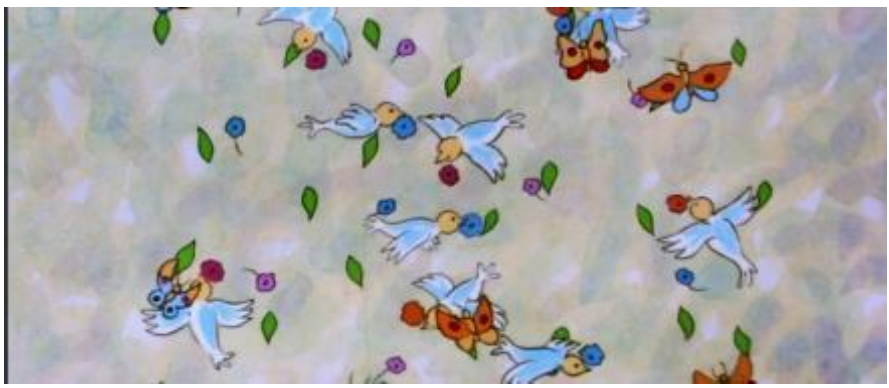


FIGURA 23. *Grease (1978): Sandy como Bella Durmiente*

FIGURA 24. *Grease (1978): Sandy se levanta vestida de azul, como Cenicienta en su despertar*

FIGURA 25. *Cenicienta (1950): dos pájaros azules ayudan a Cenicienta a vestirse*

FIGURA 26. *Cenicienta (1950): dos pájaros azules llevan la ropa de Cenicienta a su tocador*

FIGURA 27. *Grease (1978): dos pájaros ayudan a Sandy a vestirse*

FIGURA 28. *Grease (1978): pájaros y animales silvestres se acercan a Sandy (I)*

FIGURA 29, *Grease (1978): pájaros y animales silvestres se acercan a Sandy (II)*

FIGURA 30. *Blancanieves (1937): animales silvestres se acercan a Blancanieves*

FIGURA 31. *La Bella Durmiente (1959): pájaros y animales silvestres se acercan a Aurora*

Rizzo, líder de las Pink Ladies, es introducida en la secuencia inicial de créditos como una figura audaz, provocadora y transgresora, en marcado contraste con Sandy. Su presentación visual se desarrolla en un entorno caótico, lleno de elementos que refuerzan su carácter rebelde y seguro de sí misma. El cartel de James Dean en su habitación subraya su afinidad con estos valores. Su habitación está decorada con una silla *butterfly* y un cartel de "Stop" reutilizado, que sugieren también una actitud de desafío hacia las normas establecidas.

El vestuario de Rizzo desempeña asimismo un papel crucial en la caracterización de su personalidad. Su carácter audaz y provocador se manifiesta en su ropa interior. Su cambio de atuendo, de un jersey ajustado que marca sus curvas (fig. 32) a una camisa informal, sugiere una transgresión de los estereotipos femeninos de la época. Su carácter audaz y provocador se manifiesta en su ropa interior (fig. 33). El contraste con la recatada imagen de Sandy no solo es visual, sino temático, ya que en la trama Rizzo se posicionará como figura que encarna una femineidad desafiante y segura de su sexualidad.

Los rasgos individuales de encuentran su complemento en la caracterización colectiva de Kenickie y los T-Birds y las Pink Ladies, cuyas acciones y comportamientos sugieren una actitud rebelde y transgresora. Dos individuos, en una escena emblemática, muestran el trasero por la ventana trasera de su coche (fig. 34) y a ambos grupos, culpables de conducción temeraria, los persigue la policía (fig. 35). Estas actitudes refuerzan la representación de las pandillas juveniles como símbolos de desafío y libertad dentro del contexto cultural de los años 50.

FIGURA 32. *Grease (1978): Rizzo viste un jersey que marca sus curvas*

FIGURA 33. *Grease (1978): Rizzo se cambia de ropa y muestra su atrevido sujetador*

FIGURA 34. *Grease (1978): atrevidos jóvenes muestran sus posaderas*

3.4.3. Función ambientadora

La función ambientadora es, probablemente, la más importante y sutil. Los títulos de crédito transportan al espectador al contexto cultural y social de los años 50 mediante una elaborada combinación de referencias visuales y elementos narrativos. Desde los coches clásicos —como el Studebaker rosa de las Pink Ladies y el Ford azul de los T-Birds— hasta los peinados moldeados con brillantina, la secuencia captura la esencia de una década marcada por la prosperidad económica, el auge del *rock and roll* y el surgimiento de una cultura juvenil distintiva.

El consumismo de la época se plasma en la querencia de estos jóvenes por los placeres de la vida moderna: coches, radio, heladería, cine, música y moda, pero, sobre todo, en los anuncios publicitarios que aparecen en vallas y carteles, incluyendo marcas icónicas como Pepsi, Firestone, Shell y Lucky Strike, algunas de las cuales estaban vinculadas por contratos de publicidad con la productora. Estas referencias, junto con las de películas como *The Ten Commandments* (1956) o *She Gods of Shark Reef* (1958), no solo establecen una datación exacta de la historia, sino que también refuerzan el marco histórico en el que se desarrolla la trama.

Además, se incluyen guiños políticos y culturales que enriquecen la ambientación. Aparecen regularmente insertos con la imagen de personajes célebres, bien políticos, bien artistas, pertenecientes a la época o relevantes en la cultura del momento. Entre los artistas aparecen (por orden) Elvis Presley (fig. 35), Groucho Marx (fig. 36), Marilyn Monroe y James Dean (en un cartel colgado en la habitación de Rizzo). Ha de recordarse que tanto Danny como Kenickie nos recuerdan, en su actitud y vestimenta, a James Dean; Sandy evoca a la actriz Sandra Dee; y Rizzo, finalmente, recuerda en ciertos aspectos a Marilyn Monroe. Entre los políticos están Eisenhower (representado mediante el botón "I Like Ike"), Stalin (en alusión a la Guerra Fría) (fig. 37), el General MacArthur, Hideki Tōjō y Martin Luther King (fig. 38). Todas estas inclusiones apelan a la memoria nostálgica de los espectadores y reflejan el impacto de estas figuras en la construcción de una identidad juvenil rebelde.

Los entornos presentados también juegan un papel clave en esta función. Desde el garaje desordenado y lleno de piezas de automóvil de los T-Birds hasta el dormitorio impecable y decorado en tonos pastel de Sandy, cada espacio refleja no solo las características individuales de los personajes, ya comentadas al referir la función caracterizadora, sino también las tensiones culturales, propias de la época, entre la tradición conservadora y recatada, representada por Sandy, y la rebeldía juvenil de los demás personajes, que apuestan por la liberación sexual y la modernidad transgresora. Estas tensiones quedan enfatizadas en momentos como la carrera de coches simbólica entre los T-Birds y las Pink Ladies, que culmina en su llegada al instituto bajo la mirada atenta de un policía motorizado, significativo del control social sobre las expresiones juveniles.

La transición final de la animación a la acción real mediante un fundido encadenado que muestra la fachada del instituto refuerza, en fin, esta función ambientadora. Conecta la atmósfera nostálgica del prólogo con las dinámicas sociales del instituto, pero también actúa como un puente simbólico entre el idealismo de los personajes y las realidades culturales que se explorarán en el filme.

FIGURA 35. *Grease (1978): Elvis Presley como figura con función ambientadora*

FIGURA 36. *Grease (1978): Groucho Marx como figura con función ambientadora*

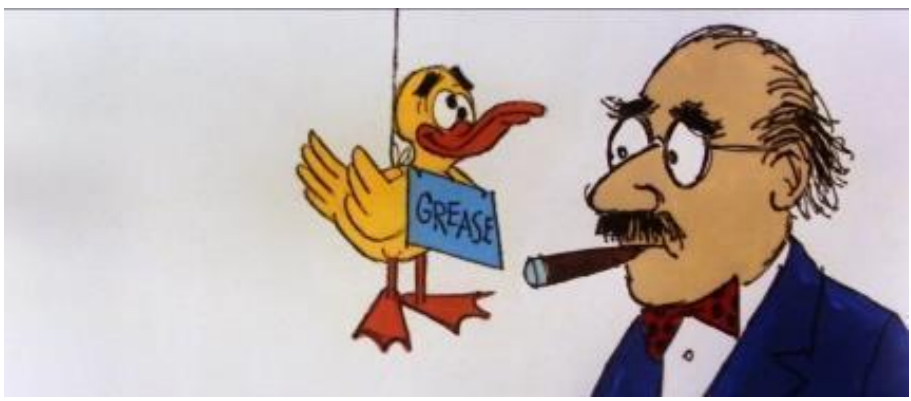


FIGURA 37. *Grease (1978): Stalin como figura con función ambientadora*

FIGURA 38. *Grease (1978): Martin Luther King como figura con función ambientadora*

4. CONCLUSIONES

La secuencia inicial de créditos de *Grease* (1978) constituye un ejemplo paradigmático de paratexto cinematográfico que, si bien conserva una conexión estrecha con el texto principal, también desarrolla una notable autonomía estética. Este equilibrio entre dependencia narrativa y singularidad artística se traduce en una pieza audiovisual que trasciende su función técnica para convertirse en un componente esencial del discurso cinematográfico.

Desde una perspectiva paratextual, los títulos de crédito iniciales de *Grease* actúan como un prólogo audiovisual que introduce al espectador en el universo de la película, configurando su tono, estética y temas

centrales. En tanto que paratextos, los créditos iniciales desempeñan un papel liminal, funcionando como umbrales interpretativos que median entre el texto principal y su recepción por parte del espectador. Este carácter peritextual les permite ofrecer claves interpretativas esenciales, al tiempo que los inscriben en un género cinematográfico específico y captan la atención del público mediante un diseño gráfico y musical cuidadosamente elaborado.

Las funciones informativa, caracterizadora y ambientadora de la secuencia de créditos refuerzan su impacto narrativo. Presentan creativamente a los personajes y al equipo técnico, delinean los rasgos distintivos de los protagonistas y sitúan al espectador en un contexto cultural y social específico. Este último aspecto, sustentado en referencias visuales y sonoras a los años 50 y 70, subraya la capacidad de los créditos para actuar como cápsulas del tiempo que condensan el espíritu híbrido de la película.

En síntesis, los títulos de crédito iniciales de *Grease* no solo cumplen un papel introductorio, sino que también enriquecen la experiencia cinematográfica al integrar elementos visuales, musicales y narrativos que dialogan con el resto del filme. A través de su formato animado y su diseño innovador, esta secuencia ejemplifica cómo los créditos cinematográficos pueden convertirse en piezas artísticas significativas que trascienden su carácter funcional para definir la identidad cultural y temática de una película.

4. REFERENCIAS

Boutang, A., & Sauvage, C. (2011). *Les teen movies*. J. Vrin.

Davis, A. M. (2006). Good Girls and Wicked Witches: Women in Disney's Feature Animation. John Libbey Publishing.

Espinosa Charry, I. A. & A. M. Martín Rodríguez (2023). Intertextualidad en los productos cinematográficos: análisis transtextual de *Siete novias para siete hermanos (Seven Brides for Seven Brothers*, Stanley Donen, 1954). *1616: Anuario de Literatura Comparada*, 13, 223–254.

Fernández, A. & Domínguez, M. A. (2011). *Saul Bass*. Graffica.

Fine Arts Films. (n.d.). *Fine Arts Films*. Recuperado el 28 de febrero de 2013 de http://www.fineartsfilms.com/index.php

Fredericks, M. (2009). Media Portrayal of Gender Stereotypes in the 1950s: Walt Disney's Cinderella and Sleeping Beauty (Senior thesis). University of Wisconsin Eau Claire-McIntyre Library.

Gamonal, R. (2005). Títulos de crédito: Píldoras creativas del diseño gráfico en el cine. *Icono 14,* 3(1), 64-81.

Genette, G. (1982). Palimpsestes. La littérature au second degré. Seuil.

Genette, G. (1987). *Seuils*. Éditions du Seuil.

Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado* (Traducción de C. Fernández Prieto). Taurus.

Guarinos, V. (2009). Microrrelatos y microformas: La narración audiovisual mínima. *Admira: Análisis de Medios, Imágenes y Relatos Audiovisuales, 1*, 33–53.

Grease. Sing-A-Long. (n.d.). Recuperado el 28 de febrero de 2013, de http://www.greasemovie.com/

GREASE. El Musical. (n.d.). Recuperado el 28 de febrero de 2013, de http://www.greaseelmusical.es/

IMDb. (s.f.). *Grease (1978)*. IMDb. Recuperado el 28 de febrero de 2013, de http://www.imdb.com/title/tt0077631/?ref_=fn_al_tt_1

Lieberman, M. R. (1972). Some day my prince will come: Female acculturation through the fairy tale. *College English, 34*, 383–395.

Martínez Sariego, M. M. (2011). Disney's contribution to the social construction of femininity: A critical survey. En F. J. Del Pozo Serrano, M. Jiménez Ramírez, S. Entrena Jiménez & R. A. González Puntas (Eds.), *Actas del I Congreso Internacional de Educación para la Igualdad: Género y Sexualidades* (pp. 254–262). Natívola.

Martínez Sariego, M. M. (2022a). Forma y sentido del apropiacionismo en los tributos experimentales al cine de Hitchcock. En M. Martínez Deyros, M. Broullón Lozano, A. Calvo Revilla & C. Morán Rodríguez (Eds.), *Estética de la recursividad en la literatura y el cine contemporáneos* (pp. 267-278). Dykinson.

Martínez Sariego, M. M. (2022b). Análisis e interpretación de la secuencia inicial de créditos (*main title*) de la película *Grease*. En A. López Caravaca et al. (Eds.), *Actas del II CAIED* (p. 289). Elche: Universidad Miguel Hernández.

Orenstein, P. (2011). Cinderella ate my daughter: Dispatches from the front lines of the new girlie-girl culture. Harper.

Ramírez Barredo, B. (2017). *Los títulos de crédito: Marca de las películas* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Reguera, J. M. (2010). Grease, parodia y adolescencia. Blog *El último resorte*. Recuperado de http://carnabys.blogspot.com/2007/10/grease-parodia-y-adolescencia.html.

Rotten Tomatoes. (s.f.). Grease (1978). *Rotten Tomatoes*. Recuperado el 11 de enero de 2025, de https://www.rottentomatoes.com/m/grease

The Art of the Title. (s.f.). *Grease (1978)*. Recuperado el 11 de enero de 2025, de https://www.artofthetitle.com/title/grease/

Thonn, T. L. (2008). *Disney's influence on females' perception of gender and love* (Master's thesis). The Graduate School, University of Wisconsin-Stout.

TV Tropes. (n.d.). *Madonna-Whore Complex*. Recuperado el 28 de febrero de 2013 de https://tvtropes.org/pmwiki/pmwiki.php/Main/MadonnaWhoreComplex

TV Tropes. (s.f.). *Animated Credits Opening*. Recuperado el 28 de febrero de 2013 de http://tvtropes.org/pmwiki/pmwiki.php/Main/AnimatedCreditsOpening

TV Tropes. (s.f.). *Artistic Title*. Recuperado el 28 de febrero de 2013 de http://tvtropes.org/pmwiki/pmwiki.php/Main/ArtisticTitle

Zavala, L. (2011). Los créditos cinematográficos como minificción. *Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos, 14*, 56–61.

¿CÓMO EVALUAR LA IMPROVISACIÓN MUSICAL? UNA PROPUESTA PARA EL GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

JOSÉ MARÍA PEÑALVER VILAR
Universitat Jaume I de Castellón

1. INTRODUCCIÓN ¿Y SI SE PUDIERA MEDIR LA IMPROVISACIÓN MUSICAL?

Nuestro propósito principal abarca la reflexión crítica acerca de diversos aspectos de la práctica artística, en particular, cómo evaluarla o medirla. A pesar de ser un contenido paralelo, el objetivo no es proporcionar resultados que mejoren las ejecuciones o producciones musicales. Este enfoque se categoriza como investigación performativa o artística cuyo objetivo es producir nuevo conocimiento, propio, fundamentado en las improvisaciones de los individuos involucrados.

En cambio, se sugiere una reflexión sobre el procedimiento de sistematización de la evaluación en la práctica musical improvisada. Por lo tanto, la creación y desarrollo del modelo de evaluación sugerido representa una herramienta conceptual vinculada con los conceptos teórico-prácticos de la improvisación musical destinada a los futuros profesores de música con el objetivo de perfeccionar.

El hecho de saber cómo se evalúa de forma metódica una improvisación repercute en el perfeccionamiento tanto de la práctica docente como de la praxis creativa. De este planteamiento surgen tres preguntas que van a determinar el enfoque de tal pesquisa: ¿Podemos evaluar de forma eficaz las capacidades creativas previas de los futuros maestros para la improvisación musical? ¿Qué instrumento específico de medición utilizaremos? ¿De la reflexión sobre las técnicas y recursos compositivos empleados podemos extraer los contenidos para ampliar, reforzar o

modificar su visión respecto a la creatividad musical? En definitiva, este estudio amplía la teoría que relaciona los recursos compositivos tradicionales con las técnicas de improvisación musical (Peñalver, 2011, p.82) y refuerza la idea de que las capacidades creativas pueden ejercitarse con el proceso de preparación y aprendizaje.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN SITUACIÓN ACTUAL DEL ASUNTO: ¿POR QUÉ ES IMPRESCINDIBLE DESARROLLAR HABILIDADES PARA EVALUAR?

Históricamente en el ámbito educativo, la evaluación se ha caracterizado como el proceso que establece el nivel de adquisición de las habilidades señaladas en los objetivos o metas educativas, cuyo desenlace se vincula tanto con el desempeño del estudiante como con la efectividad de los métodos y recursos pedagógicos utilizados. Para lograrlo, en nuestro actual sistema educativo (LOMLOE), utilizamos referentes concretos o directrices que definen lo que se desea apreciar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos indicadores se llaman criterios de evaluación. Además, los instrumentos de evaluación son las medidas que establecen la evaluación basándose en los criterios fijados.

El nivel de los resultados alcanzados se evalúa a través de los "estándares de aprendizaje evaluables", que no son más que las especificaciones de los criterios de evaluación que facilitan la determinación de los resultados o desempeño. No obstante, en el ámbito de la creatividad, la evaluación no resulta tan fácil debido a que los criterios pueden ser muy diversos. Como *jazzman*, nuestra propia preocupación nos impulsó a plantearnos cuestiones como: ¿qué fundamentos tiene un productor artístico de discos de jazz para aceptar o descartar un solo improvisado en una grabación y requerir una nueva grabación o toma de este? Examen de la complejidad y la incertidumbre al elegir las tomas válidas de una sesión de grabación son las que la discográfica Verve, en su momento, descartó, en la documentación de *Charlie Parker, Bird: The Complete Charlie Parker* (1990), que fueron presentadas de manera anecdótica, y posteriormente publicadas como un material de gran valor. A pesar de todo, habría quien pudiera pensar que, en términos de

creatividad, algunas tomas sobrepasan en calidad y virtuosismo a las que se publicaron en su momento, y que, si estas fueron descartadas, quizás se debió a algún fallo de afinación, *tempo*, ruido ambiental, entre otros. Igualmente, nos cuestionamos sobre los fundamentos que los críticos y musicólogos utilizan para categorizar a un artista como innovador o adelantado a su época, basándose en la evolución de su lenguaje musical o técnicas de composición.

En resumen, ya que nuestro interés es determinar y especificar al máximo qué y cómo podemos valorar la improvisación musical en el proceso de enseñanza-aprendizaje, presentamos a continuación los criterios generales y particulares.

2.1. Criterios generales de evaluación

La evaluación de los estudiantes se realiza considerando los objetivos establecidos, además de los criterios de evaluación fijados previamente en la programación o en la orientación pedagógica. Se ha clasificado en diversas categorías, pero en la actualidad podríamos categorizarla según su función en: diagnóstica, formativa y sumativa; y según su temporalidad en: inicial, procesual y final (Leyva, 2010, p.5).

El método de enfoque divide el proceso en cuatro acciones vinculadas:

- Medir (Recabar evidencias o pruebas)
- Juzgar (Apreciar los resultados obtenidos)
- Comparar (Establecer la relación entre el nivel de cumplimiento de los objetivos establecidos)
- Decidir (Efectuar elecciones)

Las particularidades de la evaluación incluyen:

- Continua, global e integradora
- Objetiva, sistemática y analítica
- Cualitativa
- Participativa y motivadora

– Permanente

– Orientadora

– Diversa

– Flexible y dinámica

2.2. Criterios de evaluación específicos para la improvisación musical

Nuestro objetivo es evidenciar que, al igual que se puede desarrollar una metodología especializada para la improvisación musical (Peñalver, 2006), también es posible evaluar de acuerdo a criterios preestablecidos y la utilización de instrumentos específicos. Si reconocemos que los métodos compositivos convencionales son los mismos que los empleados en la práctica improvisada y su distinción se basa en la forma de aplicación, ya sea premeditada en el primer caso o de manera espontánea en el segundo, concluimos que: los criterios de evaluación para la improvisación deben ser los mismos que los utilizados en la composición convencional.

Debemos partir de los criterios generales más o menos tipificados que han servido para evaluar las obras musicales a lo largo de la historia de la música y concretarlos para establecer los criterios de evaluación específicos para la improvisación. De este modo, (Copland, 1955, p. 45) desde el punto de vista del compositor, trata de encontrar la forma adecuada para el desarrollo de las ideas musicales y la organización del material sonoro en la composición:

Indudablemente, el uso de los procedimientos compositivos en relación con las ideas musicales debe buscar lograr la forma, el orden, el equilibrio y la unidad, elementos que se utilizan de igual forma en la improvisación. La unidad y la forma guardan conexiones con los conceptos convencionales de tensión-relajación, movimiento-reposo o simplemente dirección y fluidez. Elementos que favorecen, tanto a la unidad simbolizada por la repetición y la imitación, como al deseo de crear diversidad y facilitar el avance de las ideas musicales.

A partir de estas premisas, examinamos los criterios de evaluación de la improvisación desde dos perspectivas: la pedagógica y la artística, verificando que comparten numerosas características. Desde la perspectiva pedagógica, Violeta Hemsy de Gainza y Pilar Fuentes establecen las directrices generales que establecen la valoración de la improvisación (Hemsy, 1993, p. 14).

Interpretación y creación son aspectos extremadamente complicados de valorar a través de conceptos precisos que faciliten la cuantificación. En este punto, el docente de música debe lograr un balance entre lo que ambas poseen de técnica, lo que se puede adquirir y lo que surge de la inspiración, posiblemente completamente personal y momentánea, e incluso de las habilidades propias. No dar más importancia a la técnica puede llevar al virtuosismo, pero también a la frialdad; considerar únicamente la inspiración puede resultar tan revolucionario como se desee, pero puede ocultar la ineficacia técnica y el estancamiento de los modelos (Fuentes, 1989, p. 97).

Desde una perspectiva artística, Frank Tirro (Tirro, 2001, p. 210) y Jamey Aebersold (Aebersold, 1988, p. 44) examinan y definen los criterios estilísticos del proceso de improvisación en el jazz

Extraemos de las referencias bibliográficas que los criterios generales de improvisación a considerar en la evaluación son los siguientes:

- Criterios interpretativos
- Criterios creativos.

Al definir los criterios generales, podemos deducir los criterios particulares para evaluar la improvisación musical, que son:

- Dirección, fluidez y continuidad
- Orden, equilibrio y unidad
- Elaboración y desarrollo
- Calidad y cantidad
- Variedad y contraste

Sin embargo, tenemos que hacer algún comentario acerca de esta categorización de los criterios de evaluación.

Respecto a las destrezas interpretativas, la improvisación, así como cualquier expresión musical, se basa en la técnica como su faceta más científica e intelectual, y en la expresión como su faceta más simbólica o artística, producto de la sensibilidad, la habilidad emocional y el estado de ánimo que debe expresarse en la interpretación. No obstante, Gainza incluye en la capacidad creativa los elementos vinculados con la elección, organización y alteración de los materiales musicales, tarea que se rige tanto por la técnica de composición como por la inspiración. A pesar de esta mínima objeción, la segmentación de los criterios generales de evaluación en elementos interpretativos y compositivos es válida y exacta, ya que diversifica las habilidades vinculadas con la inspiración, el aprendizaje y la característica innata y obtenida de la improvisación.

En cuanto a los criterios particulares mencionados por Copland, estos se refieren exclusivamente a elementos formales. En relación con la formulación formal de la improvisación y el resultado final, es importante considerar en la evaluación que la falta de tiempo suficiente para la reflexión conduce a un resultado diferente al que se alcanzaría en la composición previamente planificada. Aunque haya una organización específica, puede que este ejercicio no sea visto con el mismo sentido de orden. Por lo tanto, se debe apreciar la capacidad de respuesta y el contenido en relación con la forma. Este tiempo de respuesta se relaciona con la característica refleja de la improvisación. Simultáneamente, esta habilidad puede desarrollarse gradualmente mediante el estudio. Así, inferimos que los criterios particulares relacionados con la forma, el progreso y la manera en que se estructuran y se vinculan las ideas musicales, son resultado de la aplicación natural de los procedimientos compositivos.

En cuanto a las variedades de improvisación, podemos distinguir dos categorías en función de su desarrollo: la improvisación temática que se origina de un material previo y la improvisación no-temática que surge de la invención. Por lo tanto, el método de evaluación será diferente, en el primer escenario examinaremos el nivel de distanciamiento del material original y en el segundo, la originalidad en la exposición

de ideas y su instantánea transformación, en contraposición al uso excesivo de clichés, patrones o sitios comunes que harán predecible lo que inicialmente se esperaba ser natural e improvisado.

De igual manera, Copland categoriza cuatro clases de compositores: (1) el de inspiración espontánea; (2) el constructivo; (3) el tradicionalista; y (4) el experimental. Igualmente, se puede categorizar a las prácticas vinculadas a la improvisación de acuerdo a: (1) la habilidad de creación; (2) su elaboración y transformación temática; (3) su propensión a aferrarse a la tradición; o (4) su nivel de originalidad.

Otro factor a considerar en la evaluación será definir y definir el tipo de contenidos que se buscan valorar, basándose en el progreso y progreso de las capacidades creativas del estudiante. Para definir los criterios de evaluación, dependiendo del momento de aplicación, nos fundamentamos en las diferentes fases de la creación musical que nos muestra Edgar Willems (Willems, 1981, p. 57). De acuerdo con el autor, creemos que es adecuado que la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la improvisación se implemente y se ajuste a unos estándares de evaluación establecidos por el nivel en el que el estudiante se halle. Con esto, logramos un seguimiento gradual del mismo, brindando a la fase cognitiva del estudiantado la habilidad para identificar los contenidos que pueden ser evaluados.

Por otra parte, Keith Swanwick extiende estos criterios estableciendo tres grados de desarrollo. (Swanwick, 1991, p.171). El autor simplifica estos tres niveles de evaluación de acuerdo a la progresión del aprendizaje en: Manipulativo, sensorial, vernáculo, expresividad personal, idiomático, especulativo y simbólico.

En resumen, de las diferentes etapas que el autor detalla, sostenemos que: el progreso del aprendizaje de la improvisación se define por: (1) la indagación de materiales sonoros como actividad experimental; (2) la imitación de modelos sugeridos y su interiorización; (3) la creación de un lenguaje personal; y (4) una utilización consciente y cuidadosa de los recursos compositivos. Así, basándonos en las fases de la creatividad de Willems, determinamos los criterios de evaluación de acuerdo al momento de implementación:

– Exploración,

– Imitación

– Improvisación.

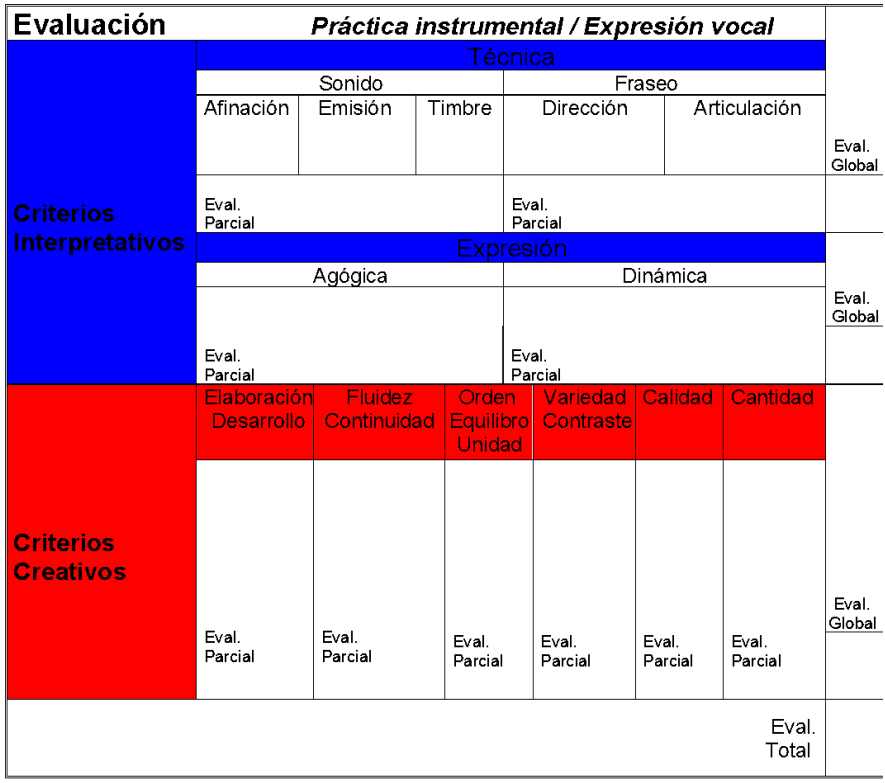
Finalmente, se busca realizar la evaluación en función del nivel de perfección alcanzado en la interpretación, así como del proceso de construcción, desarrollo y expresión de la creatividad. Por lo tanto, dependiendo del grado de progreso en el que se halle el estudiante, definiremos diferentes contenidos para determinar qué y cómo evaluar. Para lograrlo, desarrollamos el Impro Test, una herramienta de evaluación para la improvisación en música.

3. TABLA DE EVALUACIÓN UTILIZADA EN LA EXPERIENCIA PILOTO ANTES DE LA CREACIÓN DEL IMPRO TEST

3.1. TABLA DE PRUEBA PILOTO PARA VALORAR LA CREATIVIDAD MUSICAL

Resultado de nuestro estudio previo (Peñalver, 2006), en el que llevamos a cabo un estudio detallado de los componentes de la improvisación musical, extraemos y modificamos actividades específicas del análisis de los diferentes métodos históricos de enseñanza y música, y desarrollamos un proyecto educativo de uso pedagógico de la improvisación, ofreciendo una primera aproximación al instrumento de medición. Fue una iniciativa piloto que hemos ido desarrollando y fortaleciendo gradualmente a través de su implementación a través de las evaluaciones de los estudiantes en diferentes y distintos niveles. Inicialmente, se utilizó para evaluar el desempeño de los estudiantes de tercer año de la E.S.O. durante nuestro periodo de enseñanza como docentes de secundaria en la materia de música entre 1998 y 2009, en las comunidades de la Junta de Andalucía, Consejería de Murcia y Generalitat Valenciana. Inicialmente, consideramos tanto los criterios interpretativos como los creativos, otorgándoles un valor uniforme en la escala utilizando la escala de 1 a 10, siendo la evaluación total el producto de la media aritmética de los parciales:

FIGURA 1. *Instrumento empleado en la experiencia piloto previa al diseño del futuro Impro Test*



Fuente: Elaboración propia

3.2. Ampliación de categorías, dimensiones e ítems

Basándonos únicamente en los criterios creativos de la tabla de evaluación para la improvisación musical, definimos categorías y expandimos los elementos o criterios de aprendizaje que podrían ser evaluados.

3.2.1. Orden, equilibrio y unidad

Orden

En términos generales, se refiere a cómo ocurren los sucesos temporales de acuerdo a un criterio específico o a una norma específica. Puede aludir a la interrelación entre conceptos independientes debido a la coincidencia en el tiempo y el espacio. Además, se refiere a una adecuada disposición entre las cosas, o a una serie o secuencia de las cosas, y a

la relación de una cosa con otra. Además, a la similitud o equidad que exhiben las propiedades de los componentes de un conjunto o en su evolución a lo largo del tiempo. A partir de un enfoque más concreto y aplicado a la improvisación musical, definimos la categoría de evaluación para el siguiente elemento o estándar educativo:

Expone conceptos musicales estructurados siguiendo criterios diversos que pueden abarcar la lógica, la coherencia, la correspondencia, el pensamiento o la reflexión.

Y lo extendemos a los sub-ítems siguientes.

- Relaciona las ideas musicales y crea diálogos.
- Presenta vínculos diferentes entre las ideas musicales, conexiones a través de similitudes.

Equilibrio:

En términos generales, la noción de vincularlo con el estado de reposo, inmovilidad o estabilidad no nos persuade. Sin embargo, consideramos apropiado vincularlo con la idea de fuerzas que se compensan. Quizás, en términos simbólicos, se aproche a la armonía entre distintas cosas, la concordancia o la correspondencia. A partir de una categoría más concreta y enfocada en la improvisación musical, extendemos la categoría de evaluación a los siguientes sub-ítems.

- Asegura la proporción e igualdad en el discurso musical.
- Subsana las ideas contrastantes o corrige desigualdades.

Unidad:

Desde una perspectiva general, no se refiere a un concepto o componente de medición. En cambio, sí a una propiedad específica de las cosas vinculada con la imposibilidad de división o separación. Por ende, no es factible separar o dividir una unidad sin alterar su integridad o esencia. Sería similar a todo aquello que se manifiesta de forma uniforme o compacta que no admite la división, dado que implicaría la distorsión de su naturaleza. A partir de una categoría más concreta y

enfocada en la improvisación musical, extendemos la categoría de evaluación a los siguientes sub-ítems:

- Otorga a la improvisación musical un carácter global y unificado.
- Proporciona un significado uniforme a todo el discurso musical.

3.2.2. Continuidad

En términos generales, alude a la manera en que algo sucede o se realiza sin interrupción, así como a la conexión de los componentes que conforman un todo que se desarrolla a lo largo del tiempo. A partir de una categoría de evaluación más concreta, relacionada con la improvisación musical, extendemos la categoría de evaluación al siguiente elemento o estándar educativo:

- Ejecuta la improvisación sin cesar, se desarrolla de manera constante y/o homogénea.
- No muestra confusión o incertidumbre.

3.2.3

Podría aludir a la sencillez o autonomía para llevar a cabo una actividad. Además, al desarrollo constante, sin interrupciones ni repeticiones en su evolución. Por ejemplo, expresar un mensaje de manera natural y natural. En términos más concretos y vinculados al criterio de fluidez del pensamiento divergente (Guilford, 1978), se refiere a la habilidad de generar una amplia variedad de ideas musicales de forma constante y fluida. Incrementamos el tipo de evaluación al siguiente elemento o norma de aprendizaje:

Muestra conceptos musicales diversos y variados de forma constante y fluida.

Y específicamente, abordamos los siguientes sub-ítems:

- Evaluación de la cantidad de ideas diferentes a la idea inicial.
- Evaluación de las semejanzas y diferencias en relación a la idea inicial.

3.2.4

En términos generales, se refiere a "la propiedad o grupo de propiedades propias de algo, que facilitan la evaluación de su valor". En términos más concretos y vinculados al criterio de originalidad del pensamiento divergente (Guilford, 1978), se refiere a la habilidad de ajustar, cambiar o cambiar las ideas para generar algo singular e inédito, es decir, la habilidad de generar ideas musicales novedosas. Incrementamos el tipo de evaluación al siguiente elemento o norma de aprendizaje:

- Propone conceptos musicales novedosos, inesperados y con probabilidades de sorpresa.
- Presenta ideas musicales innovadoras, imprevistas y con índices de sorpresa

Y especificamos los siguientes subtemas basándonos en la implementación de estas novedades durante el proceso de improvisación:

- Incorporaciones melódicas imprevistas.
- Cambios melódicos imprevistos.
- Métricas y mezclas rítmicas atípicas.
- Generación de ruido y articulaciones no tradicionales.
- Emisión de sonido y articulaciones no tradicionales

3.2.5. Variedad y contraste

En términos generales, se refiere a la combinación o agrupación de elementos variados en una determinada unidad. Ambos están presentes, están vinculados con el criterio de flexibilidad del pensamiento divergente (Guilford, 1978) y simbolizan la habilidad de pasar de un enfoque a otro. A partir de una categoría más concreta y enfocada en la improvisación musical, extendemos la categoría de evaluación a los siguientes elementos o criterios de aprendizaje:

Ejecuta modificaciones en los componentes musicales durante la improvisación.

Altera el concepto musical inicial y su organización sin alterar sus atributos fundamentales.

Fusiona diversas modalidades de improvisación.

Sin embargo, se podría evaluar por la cantidad de modificaciones en el contenido musical utilizado. No obstante, dado que las categorías de cantidad y calidad ya están presentes y diferenciadas previamente en el diseño del futuro instrumento de medición, decidimos evaluar la variedad y el contraste de forma exclusiva a través del estudio de elementos exclusivamente musicales. Esta acción nos brinda la posibilidad de verificar sistemáticamente cómo se han implementado la cantidad y la calidad de las ideas. Así, vinculando la idea de variedad, como categoría, con los componentes o parámetros musicales, definimos los siguientes sub-ítems que pueden ser alterados durante el transcurso de la improvisación:

- Altura, intensidad, duración y timbre.
- Agógica: velocidad y tempo.
- Ritmo libre, medido, métrico.
- Topología melódica: Articulada / Continua; Ondulada / Quebrada Activa / Estática; *Cantabile* / Instrumental.

3.2.6. Elaboración

Podría aludir a un proceso cuyo producto es el producto final. Se refiere a la creación, fabricación, producción o transformación de algo. Además, se refiere a un plan, procedimiento o estrategia que engloba un conjunto de medidas para alcanzar una meta.

A partir de una categoría más concreta y enfocada en la improvisación musical, extendemos la categoría de evaluación a los siguientes elementos o criterios de aprendizaje:

Aplica recursos y herramientas compositivas específicas sistemáticas para estructurar la improvisación musical. Procede de manera constante a través de un plan o estrategia para conseguir un resultado gratificante.

Y los especificamos utilizando el recurso compositivo utilizado:

- Reproducción (exacta o parecida)
- Imitación (Altura diferente, 4a, 5a, ascendente o descendente o similares)
- Diversidad (Rítmica, melódica, ornamental)
- Uso de componentes orgánicos, estructuras formales o estructuras, motivos, frases, secciones, entre otros.

3.2.7

En términos generales, se relaciona con las acciones de incrementar, deteriorar, ampliar, expandir o elevar algo. En términos más concretos, es el proceso compositivo donde las ideas musicales se expanden y se expanden a lo largo de una obra a través de la transformación y renovación del material original. Por esta razón, los materiales primarios son procesados con múltiples presentaciones y mezclas diferentes. Las principales ideas musicales o precedentes se repiten en diversos contextos y de manera alterada. Definimos el siguiente elemento o norma de aprendizaje:

Convierte, renueva o revitaliza las ideas musicales expuestas durante el proceso de improvisación.

A continuación, se muestra el *Impro Test*, producto de la creación de diversas categorías de evaluación, de criterios de aprendizaje que pueden ser evaluados y sus respectivos ítems y sub-ítems:

***FIGURA 2**. Impro Test, un instrumento de medición para la improvisación musical.*

	Impro Test			
Categorías	*Ítems de evaluación / Estándares aprendizaje*	*Sub-ítems*	**Escala ítems 1 a 5**	**Media por categorías**
		Interacciona las ideas musicales mediante diálogos.		
		Establece relaciones distintas entre los elemntos musicales, vínculos y conexiones por semejanzas		
Orden Equilibrio Unidad	Presenta ideas musicales ordenadas en base a criterios variados que pueden englobar la lógica, la coherencia, la correspondencia, el razonamiento o la reflexión.	Asegura la proporción e igualdad en el discurso musical		
		Compensa las ideas musicales contrastantes o corrige desigualdades		
		Confiere a la improvisación musical un carácter global, conjunto y unificado		
		Otorga un sentido homogéneo a todo el discurso musical.		
Continuidad	Realiza la improvisación sin detenerse, se desarrolla de forma estable y uniforme. No presenta perplejidad o indecisión.			
Cantidad	Presenta ideas musicales diferentes y variadas al modelo original de modo continuo y fluido	Valoración del número de ideas musicales distintas a la original		
		Valoración de la similitud y diferencia respecto a la idea musical inicial		
Calidad	Presenta ideas musicales originales, imprevisibles y con índices de sorpresa	Gitos melódicos inesperados. Métricas y combinaciones rítmicas inusuales. Emisión del sonido y articulacones no convencionales, efectos, etc.		
		Altura, duración, intensidad, timbre		
Variedad Contraste	Realiza variaciones de los elementos musicales en la improvisación. Cambia la idea musical original y su disposición sin modificar sus características esenciales Combina disntintas tipologías de improvisación.	Agógica, velocidad, tempo		
		Ritmo: Libre, medido, métrico		
		Melodía: Activa/estática Cantabile/instrumental Articulada/continua Ondulada/quebrada		
		Repetición		
Elaboración	Emplea acciones y recursos compositivos concretos y sistemáticos para organizar la improvisación musical. Procede de forma metódica mediante un plan o estrategia para obtener un resultado satisfactorio.	Imitación		
		Variación		
		Empleo de elementos orgánicos, formales o estructuras, motivos, frases, secciones, etc.		
Desarrollo	Transforma, actualiza, renueva o refresca las ideas musicales presentadas en el curso de la improvisación			
			Sumativa	**Artimética**
			GLOBAL	

Fuente: Elaboración propia

4. EL PROCESO DE INTERVENCIÓN: IMPROVISANDO

4.1. Estudio piloto con los alumnos del Grado en Maestro de Educación Primaria

Inicialmente, se consideró la opción de llevar a cabo un análisis comparativo entre los estudiantes del segundo año del Grado en Maestro de Educación Primaria de la Universitat Jaume I de Castellón y el conjunto de estudiantes que están cursando la misma carrera en el programa de la llamada "Mención en música" en esa misma institución educativa. Dado que el perfil de los estudiantes "generalistas" se asemeja a aquellos que poseen escasas conocimientos de música, a excepción de los contenidos aprendidos previamente en la educación obligatoria y los adquiridos durante el desarrollo de las materias troncales y obligatorias de la titulación, los resultados en relación al balance del rendimiento podrían considerarse predecibles. A pesar de que descartamos esa medida, nuestro objetivo principal fue evidenciar que el método de medición utilizado era factible y eficiente, a la vez que podía utilizarse en todos los niveles y contextos educativos. Así, la intervención realizada con los estudiantes generalistas tuvo un rol crucial en la realización del estudio piloto. Antes de diseñar y aplicar como "estudio de caso", con los estudiantes mencionados, utilizamos el *Impro Test*, el instrumento de evaluación más sofisticado y definitivo.

4.2

El grupo de estudio abarcó un total de 257 estudiantes, de los cuales 28 estaban cursando la "mención en música" durante el año escolar 2017-18. Antes de la tarea de improvisación temática basada en un material previo, los estudiantes fueron instruidos con ejercicios concretos basados en los modelos de pregunta-respuesta. Estos modelos han sido previamente publicados por el autor (Peñalver, 2017, p. 123) y su objetivo es desarrollar y mejorar, previamente y como método de aprendizaje, el uso de los recursos compositivos de manera espontánea. Para llevar a cabo el estudio piloto con este grupo concreto de estudiantes, se creó una nueva serie de tareas con el objetivo de fomentar la creatividad en el ejercicio instrumental y el canto. El objetivo era incentivar y motivar

la improvisación de los estudiantes. Inicialmente, se decidió incluir la noción de consigna (Hemsy, 1993, p. 25), un orden o incentivo para guiar y dirigir las producciones. Cada actividad se enfocó en un solo acto exacto relacionado con los recursos compositivos más utilizados en la producción musical, que incluyen: la repetición, variación, imitación, secuencia, modulación, contraste y elaboración. Como se mencionó previamente, el tipo de improvisación utilizado en las tareas corresponde a la categorizada como improvisación temática (Peñalver, 2006, p. 174) que se deriva de un material previo.

El paso final implicó obtener, a partir de los materiales estudiados (células y breves motivos rítmicos-melódicos), respuestas más autónomas de los estudiantes, basadas en una mezcla espontánea de los recursos compositivos adquiridos. En ese instante, implementamos el *Impro Test* para valorar las improvisaciones de los estudiantes y establecer su nivel de desarrollo en la habilidad de creación espontánea.

4.3. Validación

El estudio piloto se llevó a cabo con la totalidad de la muestra que incluye a todos los estudiantes del Grado en Maestro de Educación Primaria (257), así como con la elección de aquellos que estudiaban la materia de música (28) durante el año 2017-18 como "estudio de caso", con estos últimos se realizó la evaluación de la improvisación musical utilizando el instrumento de medición diseñado y llamado *Impro Test*. Para ello, se tuvo la participación de 10 profesores expertos en música de la Universidad Jaume I de Castellón, a quienes se les facilitó el examen y se les brindaron las explicaciones adecuadas sobre el procedimiento de evaluación, su contenido, el desarrollo de cada elemento y la forma de valorarlo. Con el objetivo de lograr un acuerdo, se les facilitó hacer observaciones y cambios hasta conseguir el modelo final mostrado en este artículo. El procedimiento implicó realizar evaluaciones ciegas y separadas, a través de la observación en persona de los diferentes profesores, de las pruebas individuales que se llevaron a cabo a cada estudiante.

La comparación de los resultados de cada experto se asemejó en gran parte a una evaluación uniforme y homogénea en relación a los

diferentes ítems sugeridos y demostró que el instrumento empleado es fiable y eficiente.

5. CONCLUSIONES

Como mencionamos al comienzo del artículo, nuestro propósito ha sido desarrollar y validar un instrumento de evaluación para valorar la creatividad musical, especialmente en los futuros docentes expertos en música. Dado que hay numerosas clasificaciones relacionadas con los tipos de improvisación, enfocamos nuestra investigación únicamente en la improvisación musical temática, que se basa en materiales anteriores. Tras la creación del *Impro Test*, el instrumento de evaluación, y las actividades específicas de improvisación musical y su evaluación, presentamos el procedimiento de la intervención. El instrumento de evaluación diseñado, Impro Test, destinado a evaluar la creatividad en la improvisación musical en los maestros en formación ofrece descripciones detalladas y detalladas que abarcan 3 elementos:

Proporciona las directrices que guían la acción del profesor frente a la exigencia de evaluar con exactitud y rigurosidad la práctica improvisada.

Define, de manera coherente, las competencias que se requerirán al estudiante en relación con los objetivos y contenidos, de manera que satisface las expectativas vinculadas a una tarea específica.

Permite informar y argumentar al estudiantado sobre el procedimiento de evaluación y, mediante los resultados, facilita la mejora y optimización de su preparación.

8. REFERENCIAS

Aebersold, J. (1988). *Cómo improvisar jazz*, Volumen I. USA: Jamey Aebersold Jazz.

Copland, A. (1955). *Cómo escuchar la música*. México: Fondo de Cultura Económica.

Fuentes, P.; Cervera J. (1989). *Pedagogía y didáctica para músicos*. Valencia: Piles.

Guilford, J.P. (1978). *Creatividad y Educación*. Buenos Aires: Paidó.

Hemsy, V. (1993). *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi.

La Rue, J. (1990). *Análisis del estilo musical*. Barcelona. Labor

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad. (LOMCE). (fecha de publicación) BOE, falta añadir el número, las páginas, el enlace y la fecha de consulta.

Leyva, Y. (2010). Evaluación del Aprendizaje: Una guía práctica para profesores.

López-Cano, R. (2014). *Investigación artística en música*. Barcelona: ESMUC

Peñalver, J.M. (2006). La aplicación pedagógica de la improvisación musical y su didáctica en la enseñanza de la música en la educación obligatoria. Tesis Doctoral, Universidad de Valencia.

Peñalver, J.M. (2011). ¿Qué es el jazz?: adaptación, modificación y transformación de los elementos musicales para la improvisación. Revista electrónica Leeme, no. 27, 35-87.

Peñalver, J.M. (2017). Los esquemas pregunta-respuesta y su aplicación en la improvisación musical Revista Quadrivium, nº 8.: 1-27.

Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.

Tirro, Frank (2001). *Historia del jazz clásico*. Barcelona: Robinbook.

Willems, Edgar (1981). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós.

MILTON GLASER (1929-2020). LA ILUSTRACIÓN Y EL DISEÑO GRÁFICO AL SERVICIO DE LA INDUSTRIA MUSICAL

MIKEL BILBAO SALSIDUA[108]
Universidad del País Vasco UPV/EHU

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo del siglo XX, el diseño gráfico ha jugado un papel esencial en la promoción y las ventas del producto musical. Los carteles, las portadas de discos, las revistas o los libros, han sido soportes y medios que han contribuido notablemente tanto al auge de la industria musical, como a la creación de múltiples imaginarios asociados a festivales, artistas, casas discográficas o instituciones relacionadas con el mundo de la música. Aunque en las últimas décadas esta industria ha cambiado notablemente, conviene recordar que, durante el siglo XX y parte del XXI, el vínculo emocional forjado por muchas generaciones consumidoras de música hacia los artistas y su producción, se apoyó en elementos y medios extramusicales como las portadas de sus discos o los carteles de sus conciertos.

Milton Glaser (Nueva York, 1929-2020) es considerado uno de los diseñadores gráficos e ilustradores más relevantes e influyentes del siglo XX. Mundialmente conocido por ser el creador del popular logo "I ♥ NY", su carrera profesional se prolongó durante algo más de sesenta años, periodo en el que desarrolló una vastísima producción en la que los trabajos relacionados con la industria musical ocupan un lugar muy significativo.

[108] ORCID https://orcid.org/0000-0001-9432-2526. El presente trabajo se ha desarrollado en el marco del proyecto *GizaArtea. Diálogos críticos arte/sociedad*, del grupo de investigación consolidado financiado por el Gobierno Vasco GizaArtea (GIC21/186).

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es analizar el lugar que ocupan los diseños asociados a la industria musical, en el grueso de la producción del ilustrador y diseñador Milton Glaser. Para lograr este propósito se han establecido los siguientes objetivos específicos:

- Establecer una organización de dicha producción en áreas.
- Analizar casos significativos que contribuyan a poner en valor el trabajo de este creador en el campo de la industria musical.
- Reivindicar la frecuentemente olvidada labor de artistas y diseñadores gráficos, cuyas imágenes han contribuido al éxito social y comercial de músicos, instituciones de variada índole o compañías discográficas.

3. METODOLOGÍA

El presente trabajo ha sido concebido como una investigación documental en la que la información compilada se ha obtenido de diversas fuentes. La primera y más relevante es la propia producción del diseñador, extenso corpus en el que se ha llevado a cabo una búsqueda exhaustiva de carteles, portadas de discos, libros y revistas de temática musical. Los fondos de su estudio, custodiados en los archivos de la School of Visual Arts de Nueva York donde ejerció como docente, amén de una concienzuda recopilación de ejemplos obtenidos de diversas fuentes, como bases de datos y colecciones de museos, constituyen el fundamento de este trabajo que ahonda en el análisis de varias dimensiones de su trabajo. A este respecto, conviene señalar que los materiales de la colección Milton Glaser, dentro de los fondos del Milton Glaser Design Study Center and Archives de la SVA, no solo se limitan a los proyectos finalizados, sino que también cuentan con muchos bocetos preparatorios que dan fe del proceso de trabajo del diseñador (SVA, s.f.).

La revisión de la literatura en torno a Glaser y su producción ha sido otro de los pilares de esta investigación, corpus que afortunadamente el propio diseñador se ocupó de nutrir mediante la edición de monografías que

muestran tanto su trabajo como sus ideas en el campo del diseño y que, por añadidura, se erigen en una fuente de primer orden para el estudio de labor creativa (Glaser, 1983, 2000, 2008, 2016, 2017, 2018 y 2020).

4. RESULTADOS

4.1. Milton Glaser. El hombre que amaba Nueva York

Milton Glaser nació en Nueva York en 1929, ciudad en la que vivió y trabajó hasta su fallecimiento el 26 de junio de 2020, en plena pandemia del COVID-19, el día que cumplió 91 años. Tras graduarse en la Cooper Union for the Advancement of Science and Art de Nueva York en 1953, obtuvo una beca Fulbright que le permitió ampliar sus estudios en la Universidad de Bolonia (Italia), donde tuvo como maestro al pintor Giorgio Morandi (1890-1964). Este contacto con la tradición histórico artística europea marcó una parte importante de su producción posterior como ilustrador, área en la que las referencias a grandes maestros de la pintura como Piero della Francesca, Claude Monet o el propio Morandi fueron constantes. A su vuelta de Italia fundó, junto a Seymour Chwast, Reynold Ruffins y Edward Sorel, el rupturista estudio de diseño gráfico Push Pin Studios de Nueva York, empresa que codirigió junto a Chwast hasta que en 1974 fundó su propio estudio, Milton Glaser Inc.

Glaser volcó su talento creativo en diversos ámbitos relacionados con el diseño, tales como la realización de logos, campañas publicitarias, identidades corporativas, packaging, portadas e ilustraciones de discos, libros y revistas, diseño de tipografía y carteles. Su especial querencia por el mundo editorial le llevó a fundar en 1968 la revista *New York* junto a Clay Felker, así como la editorial WBMG junto a Walter Bernard en 1983. Además, colaboró con revistas de la categoría de *Eye*, *Life*, *Paris Match*, *Print* y *Time* e ilustró varios libros entre los que destacan *Cats and Bats and Things with Wings* (1965) realizado en colaboración con el poeta Conrad Aiken, *The Underground Gourmet* (1966) junto a Jerome Snyder, así como la versión anotada por Isaac Asimov del *Don Juan* (1972) de Lord Byron.

Uno de los principales hitos en su carrera como diseñador fue su cooperación en una campaña de fomento del turismo y mejora de la imagen de Nueva York en colaboración con la agencia Wells Rich Greene. Así surgió el archiconocido eslogan y logotipo "I ♥ NY" diseñado en 1977 que, pese a su amplia aceptación y a la popularidad lograda a nivel mundial, Glaser creó de manera altruista y ni siquiera llegó a registrar. Su notable y larga trayectoria profesional le llevó a obtener varios premios como el Cooper-Hewitt Lifetime Achievement Award (2004) o la National Medal of Arts (2009).

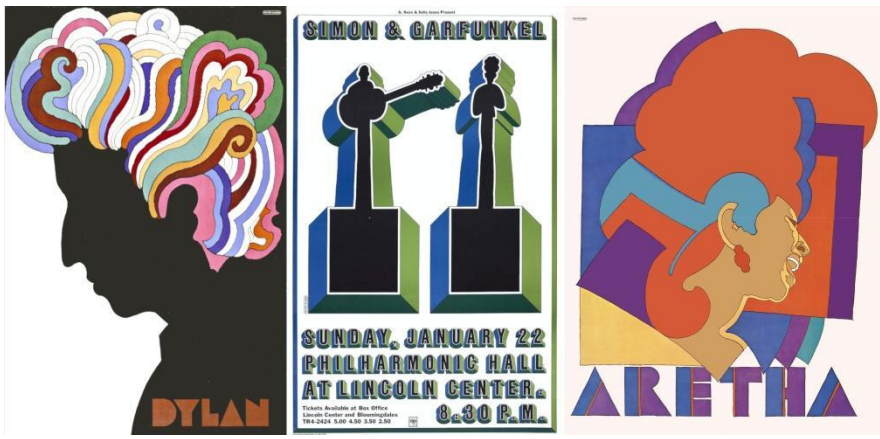
A lo largo de más de medio siglo, Glaser desarrolló una vasta producción en la que los diseños asociados con la industria musical ocupan un lugar destacado. En ella sobresale, por un lado, su faceta como cartelista de conciertos, festivales e instituciones musicales de renombre y, por otro, su copioso trabajo como ilustrador y diseñador de portadas de discos para sellos de la categoría de Columbia y otros de raíz independiente. Asimismo, ideó los logos de varias discográficas y desarrolló una notable actividad como ilustrador de portadas de libros de temática musical y populares revistas como *Rolling Stone*. Todas estas facetas han sido tratadas en este trabajo que analiza una parte del trabajo de este diseñador, cuya obra forma parte de las colecciones de importantes museos de todo el mundo como el MoMA de Nueva York, el Victoria & Albert Museum de Londres, el Centre Pompidou de París, el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía de Madrid o el Museo de Bellas Artes de Bilbao.

4.2. Los carteles

Aunque un somero recorrido por algunas de las monografías que recogen parte de la producción de Glaser, como *Art is Work* (Glaser, 2000), ponen de manifiesto que en su trabajo como diseñador abordó múltiples campos, lo cierto es que una de sus facetas más populares y reconocidas es la de cartelista. Sus primeros afiches de temática musical datan de la década de 1960 y mayoritariamente se llevaron a cabo para anunciar los conciertos que muchos artistas dieron en el Lincoln Center Philharmonic Hall de Nueva York. Tal es el caso de *Brubeck & Basie* (1964) realizado para publicitar la actuación de Dave Brubeck y Count Basie en

este recinto, mediante un diseño del rostro de perfil en negro de ambos músicos, esquema que repitió en otros diseños posteriores de manera recurrente. Más allá de estas leyendas del jazz, los carteles de Glaser también anunciaron las actuaciones de notables figuras de la escena pop y soul de finales de los años sesenta y comienzos de los setenta, como Dionne Warwick, para la que ideó dos dinámicos y coloristas diseños en 1966 y 1967, *Mahalia Jackson* (1967) concebido como un diseño doble con orientación contraria que permitía la unión de cuatro ejemplares en forma de mosaico, o *Simon & Garfunkel* (1967) (figura 1), pieza en la que optó por la representación esquemática del ambos cantantes y en la que, pese a su sencillez, supo captar la esencia naif y un tanto estática de este efímero y popular dúo estadounidense. El contenido textual de esta última pieza se halla impreso en tipografía Baby Fat, la primera que ideó Glaser, cuyo planteamiento en volumen aplicó también a las figuras de ambos músicos (Glaser, 1983, pp. 154-157).

FIGURA 1. *Carteles Dylan (1967), Simon & Garfunkel (1967) y Aretha (1968)*



Fuente: Colección del Museo de Bellas Artes de Bilbao

Sin lugar a dudas, uno de los carteles más populares del diseñador neoyorquino es *Dylan* (1967), pieza concebida como regalo promocional dentro del disco *Greatest Hits* de Bob Dylan. La fuente de inspiración de este cartel fue el *Autorretrato de perfil* de Marcel Duchamp, obra de 1957 de la que Glaser tomó prestado el recurso del perfil recortado sobre un fondo de color plano. Su influencia aparece referenciada en gran cantidad

de monografías y entrevistas, en algunas de las cuales el propio dibujante reconocía que "la diferencia entre la influencia y el plagio no siempre está clara" (Glaser, 2017, p. 82). Sin embargo, el diseñador neoyorkino aportó importantes elementos diferenciales, como el uso inverso del color con respecto al modelo de Duchamp y el aire entre pop y psicodélico que logra por medio del colorido y llameante cabello del cantante, característica que el propio diseñador relacionó con su especial querencia hacia la pintura islámica (Glaser, 1983, p. 50). El boceto original de este cartel, que sufrió varios cambios hasta llegar al modelo final, fue realizado con tinta y cello-tak. En origen, la imagen de perfil de Dylan contenía una harmónica con un soporte sujeto a los hombros del cantautor, además de cierta separación entre la cabeza y el extremo derecho del cartel (Glaser, 2020, p. 164). John Berg, director artístico de Columbia, discográfica con la que aún sigue grabando Dylan, convenció a Glaser para que eliminara la harmónica y recortara ligeramente la espalda de la figura, otorgándole así su conocido y característico aspecto final.

Un año después de diseñar este emblemático cartel, el ilustrador neoyorkino creó *Aretha* (1968), afiche concebido como obsequio dentro del número de noviembre de la revista *Eye* (figura 1). Al igual que en el cartel de Dylan, Glaser optó por retratar de perfil a esta popular cantante de soul, que tan solo un año antes había publicado su sonado éxito *Respect*. Sin embargo, a diferencia de la planitud que emana la imagen de Dylan, en este retrato de Aretha Franklin el dibujante se afanó en captar la esencia y la fuerza de la vocalista. Probablemente por ello, esta pieza entró por derecho propio hace unos años en la colección de la Smithsonian 's National Portrait Gallery de Washington, D.C.

También de 1968 es el cartel que sirvió para anunciar un concierto de Stevie Wonder programado en el Lincoln Center Philharmonic Hall (figura 2), pieza que posee algunos puntos en común con las anteriores y en la que supo captar algunos rasgos esenciales de este artista. Su colorido, técnica y factura pop, entroncan con el retrato de este cantante y compositor que el propio Glaser llevó a cabo siete años después, y que sirvió como portada de la revista *Rolling Stone* del 19 de junio de 1975.

FIGURA 2. *Carteles Stevie Wonder (1968), The Lovin Spoonful (1972) y Hugh Masekela (1972)*

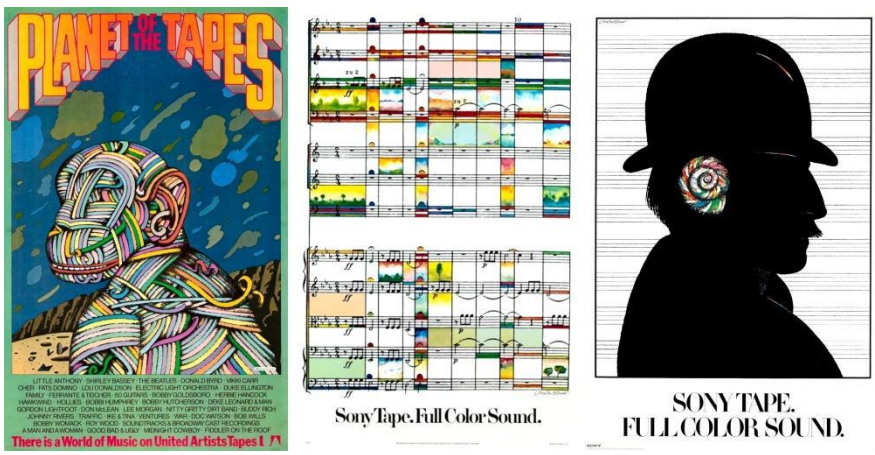
Fuente: Colección del Museo de Bellas Artes de Bilbao

El guiño a la tradición artística europea, y más concretamente a la británica, se aprecia en el afiche *The Lovin' Spoonful* (1972), pieza que sirvió para anunciar un concierto de este grupo musical formado en Nueva York en 1965 (figura 2). Para su diseño, Glaser se basó en la obra *The Blue Boy [El joven azul]* de Thomas Gainsborough, cuya silueta cuadruplicó y coronó con cabezas en forma de cuchara, en alusión a los cuatro integrantes del grupo y a su nombre "La cuchara del amor". Por otro lado, el diseño del cartel anunciador del concierto que el trompetista y cantante de jazz de origen sudafricano Hugh Masekela dio el 12 de mayo de 1972 en Nueva York, merece una mención especial por su carácter coordinado, pues su motivo principal se corresponde con el de la cubierta desplegada del disco *Masekela Introducing Hedzoleh Soundz* publicado en 1973 y cuyo diseño e ilustración corrió a cargo de Milton Glaser.

En lo tocante a la publicidad de productos asociados a grandes empresas del sector audiovisual, Glaser creó algunos afiches extremadamente originales en las décadas de 1970 y 1980. El titulado *Planet of the tapes* (1975) sirvió para anunciar la edición en casete de trabajos de artistas pertenecientes al sello United Artists, como Shirley Bassey, Cher, Electric Light Orchestra, Traffic, Ike & Tina Turne o Bobby Womack, entre otros (figura 3). Su eslogan y su diseño son tan divertidos como

eficaces, pues por un lado el lema *Planet of the Tapes [El planeta de las cintas de casete]* parafrasea el título del filme *Planet of the Apes [El planeta de los simios],* película que había sido estrenada con gran éxito unos años antes. Este juego de palabras tiene su correspondencia con la figura del simio elaborada a base de tiras coloreadas de cinta de casete.

FIGURA 3. *Carteles Planet of the taper (1975) y Soy tape: Full Color of Sound (1979-1980)*



Fuente: Colección del Museo de Bellas Artes de Bilbao

Asimismo, sobresalen por su concepción poética los dos carteles ideados por Glaser entre 1979 y 1980 con el eslogan *Sony Tape. Full color of Sound* (figura 3), y que sirvieron para publicitar las cintas de casete de la marca Sony. El más temprano reproduce el comienzo de la partitura para orquesta de la *Sinfonía nº 5* de Beethoven, en la que Glaser insertó pequeños paisajes coloreados, mientras que en el segundo, la silueta negra recortada de perfil de un hombre con bombín sobre papel pautado blanco emula la esencia del citado cartel de Dylan, si bien en este caso, el hombre escucha las cintas Sony, cuya riqueza sonora es representada por medio de un oído-caracola rebosante de color.

Milton Glaser también diseñó un número considerable de afiches relacionados con instituciones musicales. Tal es el caso del titulado *The National Academy of Recording Arts & Sciences* (1976) que, con ciertos toques surrealistas y un lenguaje pop, promociona la labor de la academia que anualmente otorga los conocidos premios Grammy.

También son relevantes los creados para la Juilliard School de Nueva York, entre 1987 y 1991; cinco carteles en los que coqueteó con estilos tan dispares como el *op art* y el cubismo, para publicitar a este prestigioso conservatorio de artes (Olmstead, 1999). Además de los citados, destacan el creado para la celebración del 90 aniversario del Carneggie Hall en 1981, así como los ideados para la Ópera de San Francisco de ese mismo año, en los que se reproducen las imágenes de un fragmento de *Carmen* de Bizet proyectado en la espalda del director de orquesta Kurt Herbert Adler, y el perfil del rey Lear, protagonista de la ópera epónima de Aribert Reimann cuya premiere norteamericana tuvo lugar en el festival de verano de la Ópera de San Francisco de 1981.

Como colofón a este apartado, cabe señalar que Glaser ideó un número considerable de afiches para anunciar festivales, tales como los titulados *Amber Music festival* (1967), en el que el tallo retorcido de una flor sobre un pentagrama recrea la clave de sol o *Temple University Music Festival* (1975), pieza de compleja interpretación. Asimismo, resultan especialmente significativos los carteles relacionados con festivales de jazz, como *Montreux International Festival* cuyo atractivo y colorista motivo principal sirvió para anunciar las ediciones de 1976 y 1977 (figura 4). A este respecto, conviene enfatizar que el diseño de los carteles de este festival siempre ha recaído sobre artistas de renombre, entre los que se encuentran Niki de Saint Phalle, Shigeo Fukuda, Andy Warhol, Keith Haring o Max Bill, entre otros. Glaser también ideó los correspondientes a las ediciones de 1978 del Newport Jazz Festival y el de 1983 del San Diego Fazz Festival, pieza esta última en la que dibujó a un oso tocando el saxofón, en alusión a uno de los grandes atractivos de esta ciudad: su zoo.

En lo tocante a los festivales de música clásica, merece la pena citar el cartel *Mostly Mozart Festival* (1983), en el que una vez más recurre al retrato de perfil, si bien en este caso reproduce la imagen seriada de Mozart al que representa en las fases, previa y posterior a un estornudo, secuencia en forma de viñetas que el propio Glaser rúbrica con el lema manuscrito “Mozart Sneezes” [Mozart estornuda] (figura 4). Asimismo, resulta especialmente sugestiva la serie que Glaser creó para

anunciar el Cooperstown Chamber Music Festival entre 2004 y 2017) (Glaser, 2018, pp. 564-589).

FIGURA 4. *Carteles del 11th Montreux International Festival (1977), Mostly Mozart Festival (1983) y el Cooperstown Chamber Music Festival (2012)*

Fuente: Colección del Museo de Bellas Artes de Bilbao

Este festival se celebra en un enclave del estado de Nueva York en el que las vacas poseen un protagonismo especial, de ahí el uso recurrente de su imagen como reclamo del festival en forma de bóvidos que tocan el violín o se descomponen en forma de instrumento de cuerda (figura 4). En general, son carteles muy variados, ingeniosos y realizados con una considerable dosis de humor. Piezas que, que al igual que el resto de su producción, son una muestra fehaciente de la eficacia comunicativa, la originalidad y la agudeza inherente a las creaciones de este notable grafista.

4.3. Las portadas de discos

La ilustración de las carátulas de discos fue una práctica que nació en la década de 1940, de la mano de grandes diseñadores como el neoyorkino Alex Steinweiss (1917-2011). El éxito de su trabajo en el sello Columbia y las repercusiones económicas derivadas del aumento de ventas en los ejemplares con portadas ilustradas, propició la apertura de un enorme campo de trabajo para los profesionales del diseño y de la ilustración que, con más o menos fluctuaciones, ha llegado hasta nuestros días (Reagan, 2015). Sin embargo, más allá de estas consecuencias,

el diseño del *packaging* de los discos, entendido este como el conjunto de elementos que componen su envoltorio y sus elementos adicionales (carátula ilustrada, funda interior, galleta, cuadernillo, etc.), ha contribuido notablemente a reforzar el vínculo emocional entre el producto musical y quien lo consume, elevándolo en muchos casos a objeto de coleccionismo no solo por sus cualidades musicales, sino también por las físicas. De hecho, tal y como afirma Willam Katz, el coleccionismo discográfico está directamente relacionado "con la materialidad de la música grabada, ya que a menudo son los artefactos físicos en sí mismos, más que el sonido de la música, lo que los coleccionistas encuentran significativo" (Katz, p. 11). A este respecto, resulta evidente que el talento de artistas y profesionales del diseño ha contribuido a fortalecer esta relación entre el producto musical y quien lo consume, al tiempo que ha abierto un campo creativo al que también se han acercado artistas provenientes de la creación pura de la talla de Josef Albers, Salvador Dalí, Barbara Kruger, Joan Miró, Pablo Picasso, Robert Rauschenberg, Cindy Sherman o Andy Warhol.

Milton Glaser comenzó su andadura como ilustrador de portadas de discos en la década de 1950, primero en el sello Westminster y posteriormente en Columbia, empresa esta última con la que tuvo una dilatada relación laboral. De sus trabajos para Westminster, discográfica estadounidense especializada en música clásica activa entre 1949 y 1965, destacan las portadas de las *Variaciones Goldberg* (1953) de J.S. Bach interpretadas por Georg Demus (cat. WL 5241), y de la grabación de *El retablo de maese Pedro / El amor brujo* (1953) de Manuel de Falla, interpretado por la Orquesta Sinfónica de Madrid (cat. WL 5238). En este y otros ejemplos creados para Westminster, Glaser optó por un variado lenguaje que osciló entre la abstracción del primero y la impronta caricaturesca del segundo.

Su primera colaboración con el legendario sello Columbia data de 1955, es decir, de 15 años después de que Steinweiss llevara a cabo para esta discográfica la primera portada ilustrada de la historia (Wilentz, 2012, p. 115). En un lapso de poco más de cinco años, Glaser ilustró una decena de carátulas con un planteamiento eminentemente pictórico, entre las que destacan *Antigonae* (1955) de Carl Orff (cat. ML 5038) y *Threni* (1959)

de Igor Stravinsky (cat. MS 6065). En la década de 1960, el diseñador neoyorquino comenzó a perfilar los rasgos pop que definirían una parte importante de su trabajo, tanto de esa década como de la siguiente.

FIGURA 5. *Portadas de varios discos de la colección Greatest Hits (1969) editada por el sello Columbia*

Fuente: Colección del Museo de Bellas Artes de Bilbao

Estos aparecen tímidamente reflejados en la portada de *Capriccio Italien* (1961) de Tchaikovsky (cat. MS 6258) y son mucho más patentes en las carátulas de la serie *The Sound of...*, editada en 1964 con volúmenes dedicados a Nueva Orleans, Chicago y Harlem (cat. C3L30, C3L32 y C3L33). Asimismo, uno de los trabajos que más destacan por su originalidad y coherencia gráfica, fue la colección *Greatest Hits* (figura 5) que este sello editó en 1969. Concebida como una colección de grandes éxitos de conocidos compositores de la música sinfónica de repertorio, Glaser consiguió diseñar una identidad visual coordinada para este conjunto de grabaciones históricas, basada en el uso de patrones generales comunes y de un lenguaje marcadamente pop y desenfadado con el que consigue modernizar y aligerar el halo de sacralidad y seriedad que frecuentemente rodea a la música clásica. Esta forma de

concebir el diseño, ya había sido experimentada por Glaser en proyectos anteriores como la serie *The Knightsbridge Singing Strings*, editada por Purist Records entre 1964 y 1969.

En la década de 1970, sobresalen algunos trabajos como *The Bigg's Bach* (1971) de Edward Power Biggs (cat. M 30539) que, además de destilar la frescura de ejemplos anteriores, incluía como obsequio un colorista cartel en el que combinó un retrato de Bach con la imagen de un ejercicio de perspectiva. Asimismo, son muy interesantes sus propuestas para *Bernstein Conducts Bruckner* (1971) (cat. M 30828) en cuya portada, como si de un trasunto del cartel de Dylan se tratase, vuelve a recurrir al uso de la silueta negra de perfil del protagonista del disco, y *Music For Two Harpsichords* (1972) (cat. M 31240), notable ejemplo de su particular lenguaje pop ya totalmente asentado.

Milton Glaser también ideó las portadas de discos que alcanzaron una relativa popularidad en el campo del folk, del jazz y del blues, como la del disco epónimo editado por Warner Bros Records *Peter, Paul and Mary* (1962) con fotografía de Bernard Cole (cat. WS 1449), amén de otras más tardías como *Chick Corea, Herbie Hancock, Keith Jarret, McCoy Tyner* (1976) (cat. SD 1696), cuya repetición seriada del dibujo de un piano de cola en cuatro cuadrantes es un claro guiño a la obra de Andy Warhol (figura 6); *Carnival* (1978) de Maynard Ferguson (figura 6) editado por Columbia (cat. JC 35480), y *Love Me Tender* (1982) del popular guitarrista y cantante de blues B.B. King, portada en la que vuelve a coquetear con el universo visual de Warhol.

Por otro lado, 1970 fue la década en la que Milton Glaser afianzó su colaboración con el empresario y productor Kevin Eggers, a la sazón fundador del sello independiente Poppy Records fundado a finales de los años sesenta, que posteriormente se transformó en la discográfica Utopía, luego en Atlantic Deluxe y finalmente en Tomato Records (Chwast, Heller y Venezky, 2004, p. 13). Glaser acompañó a Eggers en todo el proceso y su trabajo no solo se circunscribió al campo del diseño de carátulas, sino que también creó los logos de cada sello, algunos carteles publicitarios (Glaser, 2018, p. 85, 117, 166, 235, 675 y 677) e incluso varios suplementos y revistas promocionales.

FIGURA 6. *Portadas de los discos Chick Corea, Herbie Hancock, Keith Jarret, McCoy Tyner (1976), Carnival (1978) de Maynard Ferguson y Love Me Tender (1982) de B.B. King*

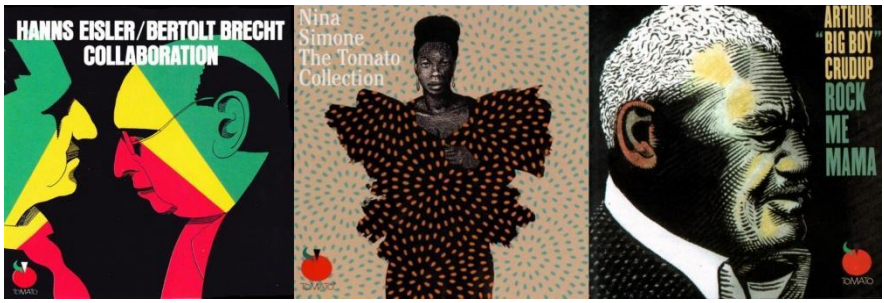
Fuente: Colección del Museo de Bellas Artes de Bilbao

De entre sus carátulas para Poppy, son especialmente significativas las de los discos *2nd Right 3rd Row* (1972) de Eric von Schmidt (cat. PYS-5075), *Elementary Doctor Watson* (1972) de Doc Watson (cat. PYS-5703) y *Lake of Light* (1973) de Linda Cohen (cat. PP-LA053-F). De su trabajo para Utopía a mediados de los setenta, destacan las portadas de los discos *Truckload Of Lovin'* (1976) (cat. UTS 602) y *Albert* (1976) (cat. BUL1-1731), ambos pertenecientes al guitarrista y cantante estadounidense de Blues Albert King, para el que también creó varios carteles promocionales. Asimismo, despuntan por su planteamiento técnico y formal algunas carátulas creadas para Atlantic Deluxe a comienzos de los años ochenta como *The Last Mardi Gras* (1982) de Professor Longhair (cat. AD 2-4001), *Masterworks* (1982) de Albert King (cat. ATL 60 162), A Life In Music (1982) de Ray Charles (cat. AD 5-3700) y *Young Blood* (1982) de The Coasters (cat. AD 2-4003).

Por último, y como colofón a este apartado, merece la pena comentar algunos trabajos ideados por Glaser para Tomato Records, cuyas primeras referencias datan de 1977. Aunque muchos de los ejemplos citados con anterioridad subrayan su faceta como ilustrador, la labor de Glaser no se circunscribió únicamente a este campo y, de facto, son muchas las referencias en las que ejerció de diseñador gráfico. Su trabajo en Tomato Records no fue una excepción. Así, dentro de los proyectos en los que aparece únicamente referenciado como diseñador destacan *Sonatas and Interludes* (1977) (cat. TOM-2-1001) y *Etudes*

Australes For Piano (1978) (cat. TOM-2-1101) ambos de John Cage, o *It's All About Love* (1979) de Jorge Santana (cat. TOM-7033)

FIGURA 7. *Portadas de los discos Collaboration (1989) de Hans Eisler y Bertolt Brecht, The Tomato Collection (2002) de Nina Simone y Rock Me Mama (2002) de Arthur Big Boy Crudup, todos ellos editados por el sello Tomato Records*



Fuente: Colección del Museo de Bellas Artes de Bilbao

De su faceta como ilustrador y diseñador en Tomato, son especialmente significativas por su originalidad y eclecticismo las carátulas de *Live At Montreux* (1977) de The New Brubeck Quartet (cat. TOM-7018), el colectivo *A Tribute To Monk And Bird* (1978) (cat. TOM-2-9002), *I'll Play The Blues For You* (1989) de Albert King y John Lee Hooker (cat. R2 70396), *Collaboration* (1989) de Hans Eisler y Bertolt Brecht (cat. 2696381), *Live* (1994) de Etta James (cat. TOM 9903-2), la reedición de *The Tomato Collection* (2002) de Nina Simone (cat. TOM-3005) y *Rock Me Mama* (2002) de Arthur Big Boy Crudup (cat. TOM-2003) (figura 7), estas últimas referencias editadas ya en formato CD.

4.4. Su trabajo en el campo editorial

Desde la década de 1950, Milton Glaser desarrolló una notable producción como ilustrador de cubiertas de libros publicados por editoriales mayoritariamente neoyorkinas como Collier Books, Doubleday, Dutton E.P., Farrar, Straus and Giroux, Harper & Row, Knopf, Noonday, Penguin Books, Signet, Simon & Schuster y Vintage Books, entre otras. De entre su copioso trabajo en este campo destacan varias portadas de monografías de temática musical, como *Opera as Drama* de Joseph Kerman, elogiada publicación de 1956 cuyo título parafrasea el ensayo de

Richard Wagner *Oper und Drama* (1851), si bien el texto de Kerman es un alegato que se afana en demostrar "que igual que la poesía, la música puede revelar la calidad de la acción y, por lo tanto, determinar la forma dramática" (Kerman, 1956, p. 13). Para su portada, Glaser dibujó un simpático diablo con una impronta marcadamente naif y caricaturesca, característica habitual de algunas de sus ilustraciones de la década de 1950.

Uno de sus proyectos más redondos en el campo de la edición musical fue el diseño y la ilustración del libro de canciones *The George & Ira Gershwin Song Book*, publicado por Simon & Schuster en 1960. El diseño de su *packaging* se basó en una funda de cartón rígido cuya ilustración se acerca tímidamente al lenguaje pop que Glaser desarrollaría poco tiempo después. El libro, con las partituras para piano y voz de las canciones más populares de los hermanos Gershwin ampliamente ilustradas por Glaser, posee una encuadernación híbrida que combina la pasta dura con las anillas, características todas ellas que convierten a esta obra en una pequeña joya del diseño editorial (Gershwin, 1960).

En *The Poetry of the Blues*, monografía de Samuel Charters editada en 1970 por Avon (Charters, 1970), el diseñador neoyorquino dio rienda suelta a la esencia pop de sus trabajos de finales de los años sesenta y de gran parte de la década siguiente. Su cubierta, concebida como una imagen continua que recorre la portada y la contraportada del libro, representa a una cantante de blues acompañada por un guitarrista que toca la armónica. Su técnica, su colorido e incluso su planteamiento compositivo, entroncan con otros proyectos cercanos en el tiempo, como el ya citado cartel de Aretha Franklin.

Milton Glaser también colaboró con varias revistas especializadas como *High Fidelity*, publicación destinada al audiófilo casero fundada en 1951 por Milton B. Sleeper (Zak, p. 64), para la que creó la portada del número de marzo de 1968. Muy relevante fue también su trabajo en la emblemática *Rolling Stone*. Suyas son las de los números 108 de 1972 y 189 de 1975, para las que dibujó los retratos de Bob Dylan y Stevie Wonder respectivamente, este último en clave psicodélica (Wenner, 2018). Asimismo, llevó a cabo otros retratos de personajes de la escena rock de la talla de Jerry García, integrante del grupo Grateful Dead, o

Mick Jagger, cantante de la banda The Rolling Stones. Todos ellos fueron reproducidos en el interior de la revista (Wenner, 2020, pp. 19 y ss).

También resultan especialmente interesantes sus colaboraciones con *Opera News*, revista de la Metropolitan Opera de Nueva York. Entre 1966 y 1970 ilustró al menos siete cubiertas que aludían a conocidas óperas de repertorio como *Turandot* y *La fanciulla del West* de Giacomo Puccini, *La flauta mágica* de Mozart, *La Traviata*, *Aida* y *Rigoletto* de Giuseppe Verdi o *Fausto* de Charles Gounod. En conjunto, en sus propuestas hizo gala de un lenguaje ecléctico que, en algunos ejemplos, parece entroncar con las formas de ilustradores finiseculares como Aubrey Beardsley. En fechas más recientes, Glaser se encargó del diseño del libro de la temporada de ópera 1996-1997 editada por Amics del Liceu, y suya fue también la portada del número 16 de otoño del 2019 de la revista *The Covent Gardener*, en la que parafraseó su mítico logo neoyorkino mediante el sencillo dibujo de una planta cuya flor en forma de corazón forma parte del eslogan "I ♥ CG".

5. CONCLUSIONES

En 2003, Milton Glaser afirmaba en una conferencia impartida en el marco de *ICON The Illustration Conference* que:

> "El arte es la forma más benigna y esencial de crear comunidad que nuestra especie haya descubierto. Mozart y Matisse, hijos de Eros, nos hacen más humanos y más generosos los unos con los otros" (Glaser, 2017, p. 55).

Resulta curioso constatar cómo en esta cita Glaser alude a las creaciones de dos genios de la música y de las artes plásticas, como paradigmas de la sensibilidad y generosidad humanas. Más allá del hecho de que las obras citadas y analizadas en este trabajo fueran encargos profesionales, su querencia y vínculo con el mundo de la música es un hecho incuestionable. Durante el transcurso de la investigación que ha dado pie a este capítulo, se han catalogado cerca de 500 carteles, de los cuales al menos un 25 % son de temática musical y se han hallado más de doscientas carátulas diseñadas por Glaser. Este apabullante corpus, unido a sus no menos interesantes incursiones en el campo del diseño editorial, son elementos que ponen de manifiesto la relevancia del

trabajo de Glaser en la cadena de valor de la industria musical, tanto en el campo de la música grabada como en el de la interpretada en vivo. Sin duda, sus diseños, muchos de ellos elevados hoy a la categoría de objetos de coleccionismo, contribuyeron durante más de medio siglo al éxito comercial y social de intérpretes, sellos discográficos e instituciones culturales de variada índole; objetivos todos ellos que Glaser consiguió con un lenguaje ecléctico y en constante cambio. No en vano, una de sus muchas y acertadas máximas era: "no confíes en el estilo".

6. REFERENCIAS

Charters, S. (1970). *The Poetry of the Blues*. Avon.

Chwast, S., Heller, S. y Venezky, M. J. (2004). The Push Pin graphic: a quarter century of innovative design and illustration. Chronicle Books.

Gershwin, G. y Gershwin, I. (1960). *The George & Ira Gershwin Song Book*. Simon & Shuster.

Glaser, M. (1983). *Milton Glaser. Graphic design*. Overlook Duckworth.

Glaser, M. (2000). *Milton Glaser. Art is work*. Thames and Hudson.

Glaser, M. (2008). *Drawing is thinking*. Overlook Press.

Glaser, M. (2016). Milton Glaser. Conversaciones con Peter Mayer. Editorial Gustavo Gili.

Glaser, M. (2017). *Miton Glaser. Diseñador / Ciudadano*. Editorial Gustavo Gili.

Glaser, M. (2018). *Milton Glaser. Posters*. Abrams.

Glaser, M. (2020). *Sketch & Finish. The journey from here to there.* Princeton Architectural Press.

Glaser, M. y Heller, S. (2021). *Milton Glaser. Inspiration and Process in Design*. Moleskine Books.

Heller, S., Ilic, M. y Kleber, B. (2023). *Milton Glaser: Pop*. Monacelli.

Hoffman, J.K. (1991, 11 de agosto). Mostly Mozart. How the baby was born. *The New York Times* https://bit.ly/4ja9hlT

Katz, M. (2004). *Capturing sound: how technology has changed music*. University of California Press.

Keens, O. (2021). Festivals. A Music Lover's Guide to the Festivals You Need To Know. Frances Lincoln.

Kerman, J. (1956). *Opera as Drama*. Vintage Books.

McKnight-Trontz, J. y Steinweiss, A. (2000). *For the Record: The Life and Work of Alex Steinweiss*. Princeton Architectural Press.

Meggs, P.B y Purvis, A.W. (2015). *Historia del diseño gráfico*. Editorial RM.

MoMA y Glaser (l976). *I Love New York concept sketch* http://bit.ly/42bYDVQ

Olmstead, A (l999). *Juilliard: a history*. University of Illinois Press.

Reagan, K. (2015). Alex Steinweiss. The Inventor of the Modern Album Cover. Taschen.

SVA (s.f.). *Milton Glaser Design Study Center and Archives. Milton Glaser Collection*. Consultado el 20 de septiembre de 2024. https://bit.ly/3Wf9cDQ

Wenner, J.S. (2018). Rolling Stone 50 Years of Covers. A History of the Most Influential Magazine in Pop Culture. Abrams.

Wenner, G (2020). Rolling Stone: The Illustrated Portraits. Rizzoli.

Wilentz, S. (2012). *360 Sound. The Columbia Records Story*. Chronicle Books.

Zak, A. (2009). Getting sounds: The art of sound engineering. *The Cambridge Companion to Recorded Music*. Cambridge University Press, pp. 63-76.

USO DEL CHATGPT EN LA ENSEÑANZA MUSICAL SUPERIOR

MANUEL TIZÓN DÍAZ
Universidad Internacional de La Rioja
AMALIA GUERRERO ROCHA
Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

La inteligencia artificial está transformando nuestra manera de aprender y enseñar. Herramientas como el ChatGPT muestran un importante potencial en entornos universitarios, investigativos y académicos. Esta herramienta crea espacios personalizados y suele ser coherente, aunque tiene algunas limitaciones como comentaremos en las siguientes líneas.

Del mismo modo, el uso de esta herramienta en el ámbito educativo está siendo un tema candente y actual, ya que hay muchas preguntas y problemas a los que nos enfrentamos. Rahman y Watanobe (2023) ponen en valor la labor de ChatGPT como tutor virtual, tanto para los alumnos como para los docentes. Según los autores, esta plataforma ayuda a crear materiales didácticos, organizándolos y dando ideas clave para su desarrollo en el aula.

En cuanto al ámbito musical, Zhou y Kim (2024) abordan el uso de esta herramienta en estudiantes de música del primer año en estudios de grado en el ámbito universitario. En su trabajo, los investigadores usaron dos grupos de participantes, uno era el grupo de control, el otro era el que había usado la herramienta. Los resultados demostraron una mejora importante en el grupo que utilizó ChatGPT, demostrando mayor aceptación de la tecnología, y señalando la utilidad percibida y la facilidad de uso.

Por tanto, el empleo de esta herramienta se antoja como elemento de interés en el ámbito musical superior. En este capítulo del libro

abordaremos cómo esta herramienta —en algún ejemplo en conjunción con alguna otra como SUNO— se puede usar en el aula de música en el ámbito superior. Para ello, primeramente, estableceremos una serie de teorías acerca del uso de esta herramienta —tanto en el ámbito general universitario como en el ámbito puramente musical— para, *a posteriori*, poner ejemplos prácticos de cómo esta herramienta se puede utilizar.

2. CHATGPT EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Encontramos múltiples trabajos que exploran la utilidad de esta herramienta en la enseñanza superior. Por ejemplo, Rahman y Watanobe (2023), exponen que la utilidad de esta aplicación es útil para alumnos, proporcionando valor tutorial, para los docentes, facilitando la estructuración de las clases, creación de rúbricas o programaciones, y para investigadores, sugiriendo estilos de escritura y proporcionando ideas para sus investigaciones o líneas de acción. Incluso, en el mismo trabajo aludido, no deja de ser sugerente el hecho de que usen esta herramienta un 60% del profesorado encuestado, dando a entender la importancia de esta herramienta hoy en día. Con respecto a los retos o debilidades del sistema, encontramos la posibilidad de hacer trampas en exámenes, reducción del pensamiento crítico, cuestiones éticas y el problema del plagio.

En la línea de la investigación en el ámbito académico, Boulaid (2024) proporciona datos en cuanto a la satisfacción del PDI, en el cual, un 95% de los encuestados expresaron su satisfacción en el uso de la herramienta, destacando su utilidad en la revisión de literatura, formulación de hipótesis y apoyo en la redacción de cuestionarios. Siguiendo la línea investigativa académica, Rahman et al. (2023) dividen en varios aspectos la aplicabilidad de ChatGPT, los cuales son:

Generación de ideas. Según los autores esta herramienta puede ser útil para dar ideas sobre temas investigativos, por ejemplo, hacer un borrador del futuro índice, desarrollar ideas en base a una serie de criterios, y por supuesto, interaccionar y perfilar las mismas con la propia aplicación.

Formulación del problema de investigación. En el artículo referido los investigadores probaron la aplicación en estos términos y demostró ser

útil generando afirmaciones hipotéticas, no obstante, no pudo identificar adecuadamente las posibles lagunas investigativas que podría haber en esa temática en cuestión.

Revisión de literatura científica. ChatGPT generó citas inexistentes, lo que se denomina en el ámbito investigativo, referencias fantasmas. Esto es un hecho ya conocido en la plataforma, y que abordaremos en las siguientes líneas.

Análisis de datos y resultados. Según los autores, esta herramienta no tiene la capacidad para procesar archivos de datos, Excel o SPSS. En todo caso, y siguiendo a los autores, podría asistir a los investigadores para datos cualitativos y aquellos datos cuantitativos que la aplicación pueda leer.

Con estas posibles aplicaciones que acabamos de ver en los párrafos anteriores, podemos inferir que el ChatGPT tiene también limitaciones y cuestiones éticas de gran calado académico, a continuación, expondremos algunas:

Problemas éticos: Hacer trampa en exámenes y plagio de diversa índole, ya que, ChatGPT usa modelos humanos para escribir y puede confundirse fácilmente con ser humano.

Problemas de índole profesional: Dependencia excesiva con una posible reducción del pensamiento crítico (Boulaid, 2024).

Referencias fantasma: si a ChatGPT le pedimos que nos dé una serie de referencias para podernos orientar en un ámbito investigativo, es posible que muchas referencias sean inexistentes, es lo que se conoce en ChatGPT como referencias fantasmas (Orduña y Cabezas, 2023).

Con todo lo dicho, sería interesante preguntarnos cómo evalúa el alumnado a esta herramienta de inteligencia artificial. Este enfoque lo encontramos en estudios como el de Al-Abdullatif y Alsubaie (2024), en donde 676 alumnos universitarios de diferentes disciplinas en Arabia Saudita responden a un cuestionario (*Value-Based Adoption Model*, VAM, Kim et al. 2007) basado en un modelo de valor percibido con siete diferentes constructos: utilidad percibida, disfrute percibido, riesgo percibido, tarifas percibidas, valor percibido, intención de uso y

alfabetización en IA. Con este cuestionario se quería evaluar cómo se percibe la herramienta, cuál es el impacto de la alfabetización en inteligencia artificial en las percepciones de utilidad y disfrute, y ofrecer recomendaciones para optimizar la herramienta. Pues bien, los resultados mostraron en general influencias positivas; con respecto a la utilidad y disfrute de la herramienta, la influencia fue positiva, al igual que con respecto a la alfabetización. Es decir, se concluye que el conocimiento de la IA ayuda a que se perciba como una herramienta de mayor utilidad y valor, no obstante, esto no excluye los riesgos que el alumnado puede ver en ella como por ejemplo la privacidad o la precisión.

Como hemos visto en este apartado, la herramienta aludida tiene un grandísimo potencial, pero como todo gran potencial, tiene una serie de problemas y una serie de retos y amenazas que hay que controlar y analizar. En las conclusiones desarrollaremos esto de una manera pormenorizada, no obstante, las recomendaciones generales van en la línea de la responsabilidad, y, sobre todo, de la importancia de combinar enfoques tradicionales (humanos) con la IA para maximizar los beneficios (Dwivedi et al., 2023; Pavlik, 2023).

3. CHATGPT EN LA EDUCACIÓN MUSICAL SUPERIOR

Cuando hablamos de la educación musical superior, nos referimos a un espectro amplio de la comunidad educativa superior de música. Aquí entrarían los investigadores, educadores y artistas, con especial énfasis a la formación del profesorado, aunque ejemplificaremos usos generales de la herramienta, tanto para docentes como para el alumnado en el ámbito superior.

Dicho esto, encontramos interesantes trabajos sobre música y el uso de esta herramienta en la educación musical. En relación a ello, y como ya adelantábamos en la introducción, Zhou y Kim (2024) realizan un estudio en La Universidad de las Artes *Chugye* (Corea) con alumnos de primer año de grado, focalizando el aprendizaje en el ámbito musical. Las cuestiones tratadas fueron teoría musical —incluyendo la teoría de las escalas— y cuestiones de armonía. Para ello, uno de los grupos utilizó ChatGPT-4, el otro grupo no. La metodología consistió en un diseño

cuasi-experimental donde ambos grupos fueron guiados por el mismo profesor, quien utilizó materiales e instrucciones similares para evitar problemas de sesgos. Los resultados mostraron que el grupo que usó la herramienta mejoró conocimiento musical, así como la experiencia educativa de los estudiantes. Del mismo modo, según la observación de los investigadores, se infiere que la tecnología puede promover el interés entre el alumnado. Además, los investigadores aludidos (Zhou y Kim, 2024) establecen una serie de conclusiones a partir de lo observado en ambos grupos, estas son: mejoras en el aprendizaje musical, actitud positiva y aceptación de la tecnología, impulso para la personalización de accesibilidad en la educación musical, implicaciones políticas y educativas (aquí los autores se refieren a incluir este tipo de herramientas de manera oficial en las programaciones, entre otras cosas), y el ChatGPT como complemento educativo, nunca como reemplazo de los docentes.

En una línea similar a los trabajos mencionados en anteriores puntos, la autora Debbie Rohwer (2024), por medio de revisiones de la literatura científica y de su propia experiencia, analiza el uso de esta herramienta en el ámbito musical. Una de las observaciones que ya hemos mencionado es la cuestión de la dependencia de la máquina y la repercusión en el pensamiento crítico. Para el ámbito musical, la autora aplica diferentes enfoques, estos son: investigación en educación musical, aplicaciones pedagógicas en la educación musical, limitaciones relativas a contextos musicales —es decir, necesita de un experto para validar esta información— y la falta de investigaciones empíricas en música relacionadas con ChatGPT.

Por último, en el ámbito compositivo, encontramos un artículo muy interesante que explora la capacidad de esta herramienta para componer rutinas de Taichi. Naturalmente, esta herramienta está limitada con respecto a la composición musical. Recordemos que en los siguientes apartados implementaremos herramientas complementarias con el ChatGPT para la composición musical de música popular. En todo caso, lo que se le pide al Chat GPT es que haga una propuesta de movimientos de Taichi. Como decíamos, esta herramienta no genera música ni coreografía visual, pero sí sugiere estos movimientos. También, se le pregunta cómo adaptar las músicas proporcionadas (en este caso

se le dieron dos) a los movimientos, es decir, para ajustarlas al ritmo y al estilo del Taichi. Como ya sabemos, para estructurar rutinas y hacer esquemas, esta herramienta puede ser muy útil, por esa razón, en este artículo se le pide una estructura de las sesiones. Por último, el autor invita a los usuarios a que interactúen con el ChatGPT en función de las necesidades y el contexto. Esta observación y similares, las hemos visto en numerosas ocasiones en las anteriores líneas, nos referimos a la importancia de ver a la herramienta como una asistencia, pero nunca como una sustituta del humano.

Con todo lo dicho, en el siguiente apartado y como ya hemos comentado en la introducción, haremos una serie de propuestas de un uso responsable y eficiente de la herramienta. Emplearemos en uno de los ejemplos un programa complementario, será el SUNO.

4. PROPUESTAS DE ACTIVIDADES

En esta sección del capítulo del libro mostraremos las pruebas y las actividades que hemos hecho con la herramienta del ChatGPT. Dividiremos los subapartados por experiencia con la herramienta.

4.1. SESIÓN DE APRECIACIÓN MUSICAL

En la primera interacción se le pide a la herramienta que estructure una sesión de 90 minutos sobre apreciación musical para impartir a personas que no saben música. El resultado mostrado a continuación es fruto de dos interacciones, ya que en la primera nos planteaba el tiempo muy ajustado y le dijimos que dilatará un poquito los tiempos para que las sesiones fueran un poco más participativas, o por si hubiera alguna pregunta o alguna situación que requiriera unos minutos. Una vez analizada la sesión que nos plantea la herramienta, podemos concluir que tiene sentido y coherencia en su planteamiento. A continuación, mostramos el resultado de la pregunta realizada.

Pregunta usuario: “Quiero hacer una única sesión de apreciación musical en el ayuntamiento para gente adulta que no sabe música. ¿Puedes estructurar la sesión de 90 minutos con material ya especificado y qué hacer o cómo?”

Respuesta de ChatGPT:1. Introducción: ¿Qué es la música? (15 minutos)

Propósito: Crear un ambiente relajado e introductorio que invite a la reflexión y participación.

Pregunta inicial (5 minutos):

Pregunta: "¿Qué es la música para ustedes?"

Escucha respuestas y guía la conversación hacia ideas como emociones, memoria y sonido organizado.

Definición sencilla y ejemplos básicos (5 minutos):

Explica los elementos básicos: **Ritmo, Melodía, Armonía** (sin entrar en tecnicismos).

Ejemplo interactivo:

Tararea una melodía simple (como "Cumpleaños feliz").

Haz un ritmo golpeando la mesa y pide que lo repitan.

Breve escucha guiada (5 minutos):

Toca un fragmento de música breve y evocadora, como "Clair de Lune" de Debussy.

Actividad: Pide que cierren los ojos y describan qué les transmite la música (sensaciones, colores, recuerdos).

2. Elementos básicos de la música (30 minutos)

Propósito: Explorar los conceptos básicos con más profundidad, utilizando actividades participativas.

Ritmo (10 minutos):

Explicación: El ritmo es el "latido" de la música.

Ejemplo práctico:

Aplaude un ritmo simple (como el de una marcha militar) y haz que lo repitan.

Compara con un ritmo más complejo (por ejemplo, un ritmo de samba).

Fragmento musical: "Marcha Radetzky" de Johann Strauss.

Interacción: Pide que sigan el ritmo con palmadas o golpecitos en la mesa.

Melodía (10 minutos):

Explicación: La melodía es la "historia" de la música.

Comparativa:

Una melodía sencilla: "Estrellita, dónde estás".

Una melodía más elaborada: Fragmento de "Primavera" de Vivaldi.

Actividad: Pregunta cuál les resulta más familiar o emotiva, y por qué.

Timbre (10 minutos):

Explicación: El timbre es el "color" del sonido, lo que hace que cada instrumento suene único.

Ejemplo auditivo:

Escucha de instrumentos aislados (flauta, violín, trompeta).

Muestra imágenes de los instrumentos si es posible.

Interacción: Pregunta cuál instrumento les resulta más atractivo o reconocible.

3. Exploración de estilos musicales (30 minutos)

Propósito: Mostrar la diversidad musical de una manera accesible y entretenida.

Clásico (10 minutos):

Fragmento: Obertura de "El Barbero de Sevilla" de Rossini.

Explicación: Describe cómo los instrumentos "conversan".

Interacción: Pregunta si imaginan una historia o escena al escuchar este fragmento.

Jazz (10 minutos):

Fragmento: "Take Five" de Dave Brubeck.

Explicación: Introduce el concepto de improvisación y el ritmo sincopado.

Interacción: Pide que sigan el ritmo con las palmas y expliquen cómo les hace sentir.

Música popular/folklórica (10 minutos):

Fragmento: Una pieza de música tradicional de tu región.

Explicación: Habla sobre la conexión de la música con la cultura y la historia.

Actividad: Pregunta si conocen canciones similares o recuerdos asociados a este estilo.

4. Conexión emocional con la música (15 minutos)

Propósito: Profundizar en la experiencia subjetiva que genera la música.

Escucha reflexiva (10 minutos):

Fragmento: Adagio de Albinoni o música cinematográfica como el tema de "La Lista de Schindler".

Actividad:

Pide que cierren los ojos e imaginen una escena o emoción.

Invita a compartir lo que sintieron o imaginaron (quien quiera).

Reflexión grupal (5 minutos):

Pregunta:

"¿Creen que la música tiene el poder de cambiar nuestro estado de ánimo?"

"¿Qué tipo de música les gusta escuchar para relajarse, motivarse o recordar?"

5. Cierre: Reflexión y agradecimiento (10 minutos)

Reflexión final:

Pregunta: "¿Qué les sorprendió o les gustó más de esta experiencia?"

Anima a los participantes a explorar más música en su vida diaria.

Recomendaciones:

Entrega una hoja con sugerencias de música para escuchar en casa (por estilos o propósitos: relajación, energía, inspiración).

Cierre musical:

Finaliza con una pieza alegre y energizante, como "Oda a la alegría" de Beethoven.

Materiales necesarios

Reproductor de música y altavoces.

Imágenes impresas o proyectadas de instrumentos.

Lista de reproducción preparada.

Hojas de recomendaciones para los asistentes.4.2. Configuración de programa (daw)

En este segundo subapartado, le pedimos al ChatGPT que nos ayudara con la configuración de una estación de trabajo de audio digital o secuenciador (*Digital Audio Workstation*, *DAW*), concretamente con el Reaper. Lo que le pedimos es que nos ayudara a configurar un estudio cuadrafónico. El resultado fue satisfactorio, ya que coincide con la configuración pertinente del Reaper. La interacción fue la siguiente:

Pregunta usuario: “Quiero configurar cuadrafonía en mi Reaper. Necesito 4 salidas independientes. Tengo una tarjeta con sus salidas correspondientes. Uso MAC, ¿me dices los pasos para configurarlo?”

Respuesta ChatGPT:1. Configuración del Hardware

Conecta tu interfaz de audio a tu Mac.

Asegúrate de que tu interfaz esté configurada correctamente y que las cuatro salidas estén funcionando. Puedes verificarlo en **Configuración de Audio MIDI** en macOS:

Abre la aplicación **Configuración de Audio MIDI** desde "Aplicaciones > Utilidades".

Selecciona tu interfaz en la lista de dispositivos de audio.

Asegúrate de que estén habilitadas todas las salidas necesarias (4 en este caso).

2. Configuración del Audio en Reaper

Abre Reaper.

Ve a **Preferences** (Cmd +, o desde "Reaper > Preferences").

En el menú lateral, selecciona **Audio > Device**.

Configura tu interfaz de audio:

Audio System: Elige CoreAudio.

Device: Selecciona tu interfaz de audio.

Input Range y **Output Range**: Asegúrate de seleccionar todas las entradas y salidas disponibles (1-4 para cuadrafonía).

Haz clic en **Apply** y luego en **OK**.

3. Configuración del Proyecto en Reaper

Configura el Master Track:

Haz visible la pista de Master si no está ya visible (View > Master Track).

Abre las opciones de routing de la pista Master (haz clic en el botón de routing en la parte superior del Master Track).

Cambia la configuración de Channel Send de "2 Channels" a "4 Channels".

Asegúrate de que las salidas 1-4 de tu interfaz estén asignadas correctamente:

Output 1 -> Hardware Output 1

Output 2 -> Hardware Output 2

Output 3 -> Hardware Output 3

Output 4 -> Hardware Output 4.

Configura las pistas individuales:

Crea las pistas que deseas asignar.

Abre el routing de cada pista y configura el número de canales de salida en 4.

Usa el panner avanzado (haz clic derecho en el área de panning del canal) para ubicar el audio en la cuadrafonía:

Coloca cada pista en una de las cuatro esquinas del panorama (Front Left, Front Right, Rear Left, Rear Right).

4. Verifica la Cuadrafonía

Reproduce una pista de prueba o envía audio desde cada canal para asegurarte de que las señales se dirigen correctamente a las cuatro salidas.

Ajusta el nivel de salida y panning según sea necesario.

Consejos Adicionales

Si necesitas mover audio dinámicamente en el campo cuadrafónico, puedes usar **plugins multicanal**, como:

ReaSurround (nativo de Reaper, ideal para configuraciones surround).

Plugins externos como los de **Spat Revolution** o **IEM Plugins Suite**.

Guarda esta configuración como un **template** para futuros proyectos: ve a File > Project Templates > Save Project as Template.4.3. Código de programación en música

Son numerosas las experiencias y los trabajos que han explicitado la competencia del Chat GPT en la creación de código, tanto de Python, C, Java, etc. (Li y Krishnamachari, 2024). Por eso, en nuestro caso le hemos pedido al ChatGPT que nos hiciera un código en Python-Music21. El resultado es satisfactorio. Veamos el ejemplo a continuación (respuesta en Figura 1):

Pregunta usuario: “Dame un código para python-music21 para buscar los patrones melódicos cuya relación interválica sea tono-tono-semitono, tanto ascendente como descendentemente”:

FIGURA 1. *Código en Python-Music21 por ChatGPT*

Fuente: Elaboración propia

De igual modo y como podíamos esperar, el código extraído en otro tipo de entornos funciona. Se ha hecho la prueba con un ejemplo de análisis y filtrado de audio con Python-Librosa y otro código con SuperCollider.

4.4. Composición de música popular: ChatGPT y SUNO

Como ya adelantamos en anteriores líneas, en este apartado mostraremos combinación del ChatGPT en combinación con una la aplicación SUNO. La música está pensada para ser escuchada por alumnos de tercero de primaria. Primeramente, hemos interaccionado con ChatGPT para explicarle que tenemos una mascota en clase que se llama a greñas, y que es un perrito. También le hemos dicho que incorporara datos sobre la tabla de multiplicar en la propia letra de la canción, ya que los alumnos de tercero de primaria están aprendiendo y asentando estas tablas. También, le hemos dicho que nos haga rima consonante y nos ponga un estribillo. Después de tres o cuatro interacciones para mejorar el sentido de algunas frases, se muestran a continuación el estribillo y un par de estrofas:

Estribillo:
¡Greñas, Greñas, qué profesor!
Multiplica siempre con gran rigor.
Con su pelo largo y su diversión,
¡aprendemos juntos de corazón!

Estrofa 1:
Dos por dos son cuatro, Greñas lo ladró,
dos por cinco diez, ¡muy claro quedó!
Con su cola alegre nos hace pensar,
"¡Las tablas son fáciles de repasar!"

Estrofa 2:
Tres por tres son nueve, fácil de sumar,
tres por ocho veinticuatro va a dar.
Greñas nos motiva con gran emoción,
"¡La tabla del tres es una canción!"

Una vez definida la poesía, esta se incorpora a la herramienta de IA llamada SUNO (s.f.), la cual permite a los usuarios crear música. A continuación, se muestra el enlace para escuchar el resultado con todas las estrofas:

https://suno.com/song/dca0b9bd-6d91-4edd-91cd-6b16c24c9704

5. CONCLUSIONES

La potencialidad del ChatGPT sugiere una necesidad de transformación y adaptación en el ámbito educativo. Con esto, nos referimos al desarrollo de materiales educativos y a la personalización de la enseñanza con el uso de esta herramienta. También hemos visto las posibilidades de integración entre varias herramientas de inteligencia artificial (SUNO). El concepto de tecnofobia está también presente en este tipo de plataformas, cuanto más se conozcan sus limitaciones y potencialidades —lo que se denominaba alfabetización— mejores serán los resultados y experiencias del usuario. Recordemos que algunos trabajos empíricos muestran los resultados positivos de utilizar este tipo de herramientas por parte de los estudiantes (Zhou y Kim, 2024)

Este tipo de herramientas no están libres de desafíos vinculados con el aspecto ético. Ya hemos visto en anteriores apartados como alguno de los trabajos explícita este tipo de problemas. De forma análoga, nos

referimos igualmente a la dependencia excesiva, y, por ende, la repercusión que esto tiene en el pensamiento crítico

Y, sobre el docente, ¿cuál es el papel en la era de la IA? Por lo que hemos visto en los anteriores trabajos, el rol del docente es fundamental. Incluso, en las propuestas que se han hecho, la guía del usuario es fundamental para sacar unos materiales adecuados, por lo que el docente ha de tener creatividad para poder usar las herramientas a su favor

Por último, este trabajo deja abierta la puerta a propuestas de mayor envergadura, ya que, como vimos, se puede trabajar en el ámbito educativo de futuros docentes (como el ejemplo de *Greñas el perrito*), en el ámbito investigativo (generación de códigos en Python) o en el ámbito más del sonido o composición musical (códigos en Librosa o configuración de una DAW). En todo caso, en ese trabajo no hemos explicitado algún proceso investigativo frecuente, nos referimos a la generación de ideas, líneas de investigación, índices de posibles artículos, crítica de lo que nos responde la plataforma como ejercicio didáctico, etc. No obstante, ya hemos visto por medios distintos trabajos de investigación que esto es frecuente en cuanto al uso de la herramienta.

Como reflexión final, comentar que estamos ante un nuevo paradigma en la educación superior, por eso, es de vital importancia que las instituciones universitarias y superiores implementen proyectos que abracen este tipo de tecnología, para poder seguir trabajando en la línea de la alfabetización digital y conocer de este modo las fortalezas, debilidades y retos del futuro.

6. REFERENCIAS

Abdalla, R. A. M. (2025). Higher education students' trust and use of ChatGPT: Empirical evidence. *International Journal of Technology Enhanced Learning, 17*(1), 81–105. https://doi.org/10.1504/IJTEL.2025.143514

Al-Abdullatif, A. M., y Alsubaie, M. A. (2024). ChatGPT in learning: Assessing students' use intentions through the lens of perceived value and the influence of AI literacy. *Behavioral Sciences, 14*(9), 845. https://doi.org/10.3390/bs14090845

Boulaid, F. (2024). ChatGPT in The Lab: Analyzing the Potential Pros and Cons for Research Professionals. *JURNAL ARBITRER*, *10*(4), 426–436. https://doi.org/10.25077/ar.10.4.426-436.2023

Dwivedi, Y. K., Kshetri, N., Hughes, L., Slade, E. L., Jeyaraj, A., Kar, A. K., Baabdullah, A. M., Koohang, A., Raghavan, V., Ahuja, M., Albanna, H., Albashrawi, M. A., Al-Busaidi, A. S., Balakrishnan, J., Barlette, Y., Basu, S., Bose, I., Brooks, L., Buhalis, D.,... Wright, R. (2023). So what if ChatGPT wrote it? Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy. *International Journal of Information Management, 71*, 102642. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642

Kim, H.-W., Chan, H. C., y Gupta, S. (2007). Value-based Adoption of Mobile Internet: An empirical investigation. *Decision Support Systems*, *43*(1), 111–126. https://doi.org/10.1016/j.dss.2005.05.009

Li, M. y Krishnamachari, B. (2024). *Evaluating the effectiveness of ChatGPT-3.5 in solving programming tasks across multiple languages*.. https://doi.org/10.48550/arXiv.2411.07529

McGee, Robert W., Using Artificial Intelligence (Ai) to Compose a Musical Score for a Tai Chi Tournament Routine: A Chatgpt Experiment (April 9, 2023). Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=4413424

Orduña-Malea, E., & Cabezas-Clavijo, Á. (2023). ChatGPT and the potential growing of ghost bibliographic references. *Scientometrics*, *128*(9), 5351–5355. https://doi.org/10.1007/s11192-023-04804-4

Rahman, M. M., y Watanobe, Y. (2023). ChatGPT for Education and Research: Opportunities, Threats, and Strategies. *Applied Sciences*, *13*(9). https://doi.org/10.3390/app13095783

Rohwer, D. (2024). Research-to-Resource: ChatGPT as a Tool in Music Education Research. *Update: Applications of Research in Music Education*, *42*(3), 4-7. https://doi.org/10.1177/87551233231210875

Suno. (s.f.). *Suno: Make a song about anything*. https://suno.com/

Zhou, W. y Kim, Y. (2024). Innovative music education: An empirical assessment of ChatGPT-4's impact on student learning experiences. *Education and Information Technologies*. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12705-z

TRADICIÓN, ACADEMIA Y MODERNIDAD: EL CASO DE LA GAITA EN ASTURIAS

FRANCISCO LÓPEZ DELGADO
Universidad de Oviedo1. Introducción

La gaita es el instrumento característico de la música tradicional del Principado de Asturias. Su estudio y comprensión ha sido importante tanto para desarrollar estudios etnomusicológicos como para la preservación de la cultura regional. Por ello, nos adentraremos en la relación entre la música tradicional y la propia de la academia, explorando si esta ha generado nuevos mercados y circuitos en Asturias.

El aprendizaje de la gaita se llevó a cabo, durante mucho tiempo, en los hogares de los gaiteros, donde transmitían de manera oral y práctica sus conocimientos a sus alumnos (Pangua, 2005, p. 16; Fernández García, 2008, p. 68). En la década de 1980 se produjo un cambio significativo, algunos gaiteros decidieron establecer las primeras escuelas de gaita en centros urbanos, como llanera, Oviedo y Gijón (Pangua, 2005, p. 26; Lombardía Yenes, 2005, p. 193; Fernández García, 2016, p. 460).

Más tarde, la década de 1990 marcó un hito en la historia de la gaita con la formación del Conceyu de Gaiteros Asturianos (CGA), una asociación que cambió la afinación natural por la temperada. La adopción de este temperamento igual permitió que la gaita asturiana se fuera incorporando paulatinamente a formaciones vinculadas a la música académica (Fernández García, 2016, p. 460; 2019, p. 24; Benito, 2019, p. 37).

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo se centra en analizar y conocer si la inclusión de la gaita en la enseñanza reglada ha influido en la creación de obras musicales, o si por el contrario han sido iniciativas ajenas a la academia las que abrieron estas nuevas vías expresivas para el

instrumento asturiano. Además, se proporciona un panorama general sobre la relación entre la gaita y la música académica.

Por último, este estudio permitirá conocer la posibilidad de crear un nuevo mercado o circuito para la gaita en Asturias, donde se tendrán en cuenta diferentes iniciativas. Para ello, es preciso tener en cuenta los espacios en los que interpretan las obras.

3. METODOLOGÍA

La metodología aplicada en este estudio es de corte cualitativo, ya que se centra, en primer lugar, en reconstruir un hecho mediante la recopilación y estudio de documentos de diferente índole. En este sentido, cobra importancia la normativa vigente publicada en el Boletín Oficial del Estado y el Boletín Oficial del Principado de Asturias, donde quedan reflejados los Reales Decretos, Decretos y Resoluciones con los que trazar una línea temporal de la inclusión de la gaita en las Enseñanzas Oficiales de gaita en Asturias.

En segundo lugar, la recopilación de diferentes documentos, como programaciones docentes y partituras, permite extraer información relativa a las características musicales del repertorio. Esta posibilita la agrupación de un corpus musical atendiendo a sus propias características y, posteriormente, trazar una línea temporal.

Por último, las fotografías y vídeos alojados en diferentes redes sociales –Facebook, Instagram y Twitter (actual, X)–, así como en plataformas de streaming, como YouTube, son utilizadas como fuentes primarias. Así, por medio de las herramientas facilitadas por la antropología visual[109] es posible el estudio de estos documentos audiovisuales.

[109] La antropología visual, tal y como la define Lisón Arcal (1999), es "antropología que hace uso de cualquiera de los medios audiovisuales existentes o de sus productos para investigar, analizar, abordar desde nuevas perspectivas problemas nuevos y de siempre; recoger, archivar datos y produje una nueva etnografía" (p. 23). Además, aborda cómo una sociedad es retratada y cómo se transmite su cultura (Osorio, 2002, p.2).

4. LA INCLUSIÓN DE LA GAITA ASTURIANA EN LA ACADEMIA

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, recoge, en su Título II la organización de las enseñanzas musicales en tres grados diferentes: elemental (cuatro años), medio (seis años) y superior (cuatro años) (art. 39). Más tarde, se publica el Real Decreto 756/1992 donde se establecen los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio. En su disposición adicional primera se recoge la posibilidad de ampliar la oferta educativa incluyendo instrumentos que

por su raíz tradicional o grado de interés etnográfico y complejidad de su repertorio, o por su valor histórico en la cultura musical europea y grado de implantación en el ámbito territorial correspondiente, requieran el tratamiento de especialidad.

Así pues, la disposición sirve para justificar la incorporación de instrumentos de índole tradicional, como la gaita, el txistu o la guitarra flamenca, dentro de los grados elemental y medio a partir de 2001 (Real Decreto 1463/2001).

En Asturias, para la introducción de la gaita en las Enseñanzas Oficial de Música se estudiaron dos propuestas. La primera proponía crear un centro educativo exclusivo para la música tradicional asturiana, igual que ocurre en otros países como Escocia. La segunda planteaba introducir la gaita dentro de las enseñanzas impartidas en los conservatorios, tal y como se había hecho anteriormente en Galicia (Fernández Avello, 2005, p. 184; Rodríguez Benito, 2005, p. 179), otra región española que comparte similitudes culturales con Asturias. Así, la gaita asturiana fue incluida dentro de los estudios oficiales de música –Grado Elemental y Grado Profesional– en 2006 (Decreto 28/2006) al amparo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

En 2018, se implantan las Enseñanzas Superiores de Música de "Instrumentos de la Música Tradicional y Popular de Asturias", donde la gaita asturiana es el instrumento principal (Decreto 40/2018) al amparo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la

calidad educativa. Dentro del currículo se incluyen asignaturas con las que se busca profundizar, tanto de forma teórica como práctica, en la tradición asturiana. Estos aspectos se desarrollan en asignaturas como "Percusión tradicional" y "Danza y baile tradicional de Asturias" (Decreto 40/2018, p. 4). Este hecho fue bien recibido por la sociedad asturiana debido a que "apuesta por la protección del patrimonio regional y fomenta su conocimiento" (P.M., 2018).

5. CLASIFICACIÓN DEL REPERTORIO ATENDIENDO A LA PLANTILLA INSTRUMENTAL

5.1. EL REPERTORIO PARA GAITA Y PIANO

El repertorio para gaita y piano se recuperó con la entrada de la gaita en el conservatorio, es decir, en 2006, ya que se tienen grabaciones desde mediados de los años 90 del siglo pasado, como "Carretera de Avilés" (Fernández Varillas, 1994). Por ello, se vio la necesidad de desarrollar un corpus musical que diese respuesta a esta situación. Para ello se siguieron varias líneas.

La primera línea es la composición de obras para gaita y piano, donde destaca "Suite de les Mariñes" de Ramón Prada. Esta fue un encargo del Departamento de Festejos del Teatro Jovellanos de Gijón al propio compositor para el concurso de Gaita de 2008, celebrado en la misma ciudad (Morán y EFE, 2012; Rodríguez Benito, 2014, p. 234). No obstante, las composiciones que responden a esta formación son escasas, sobresaliendo títulos como "Añada pa Gael" (1999) de Jose Manuel Tejedor o "RDL'C" (2014b) de Iñaki Sánchez Santianes.

La segunda de ellas es la adaptación y/o arreglo de piezas de diferente procedencia por parte del profesorado del conservatorio. En este sentido, el repertorio seleccionado procede, por un lado, de piezas vocales propias de la tradición asturiana[110], como "Baxaron cuatro ayeranos" (2023) adaptada por Xaime Arias. Y, por otro lado, de obras propias de

[110] La adaptación de obras vocales para gaita y piano están inspiradas en los cancioneros para voz y piano desarrollados durante los siglos XIX y XX, como *100 cantos populares asturianos* de José Hurtado o *Siete canciones asturianas* op.14 de Vázquez del Fresno.

la música culta, siendo objeto de estos arreglos obras de compositores como G. F. Händel, L. van Beethoven (Sánchez Santianes, 2014a), G. Fauré o J. Brahms (Conservatorio Profesional de Música de Oviedo, 2023, p. 80, 95).

Por último, se cuenta con el repertorio procedente de Galicia, donde los estudios de gaita gallega llevan incluidas en las enseñanzas del conservatorio desde 1993 (Decreto 253/1993). Así pues, gracias a las semejanzas morfológicas que comparte la gaita gallega con el modelo asturiano, es posible el uso de su repertorio. Destacan, en este sentido, las composiciones "Redondelana" (2005) y "Luces do Atlántico" (2007), ambas de Ernesto Campos o "Bría" (2014) de Pablo Devigo.

5.2. EL REPERTORIO PARA GAITA Y AGRUPACIÓN DE CUERDA (CUARTETO Y ORQUESTA)

En 1990, casi dos décadas antes de la introducción de la enseñanza de la gaita en los conservatorios asturianos, ya se detecta un interés por incluir la gaita en agrupaciones más numerosas, como la orquesta de cámara. El primer ejemplo del que se tiene constancia es el álbum *Nos mares del Sur* (1990), donde los Maestros de la Orquesta Filarmónica de Santiago de Chile acompañan al gaitero ovetense, José Manuel Fernández Gutiérrez "Guti". Cabe destacar que en este LP se incluyen tanto obras propias de la tradición ("Muñeira de Boal" o el Himno del Principado de Asturias) como composiciones nuevas ("Nos mares del Sur" o "Vals de Naveo").

Años más tarde, se comenzaron a presentar composiciones donde la gaita actúa como solista, destacando por orden cronológico la "Fantasía asturiana" (1993), de Benito Lauret o "NiFe" (1995), de Florez Chaviano.

No obstante, también hay otras obras en las que el instrumento asturiano está integrado en la plantilla instrumental, como muestra "La Noche Celta" (1995) de Ramón Prada, "La voz de los mansos" (2006) de Yónatan Sánchez Santianes o "La fonda de Lola" (2015) de Héctor Braga.

Este repertorio tiene una escasa presencia en el conservatorio, hasta el momento, solamente se tiene constancia de unos pocos conciertos. El último de ellos, celebrado en 2022, tuvo lugar en el Auditorio de Pola

de Siero, donde el Daniel Meré –alumno de la primera promoción de los estudios del Grado Superior de gaita en Asturias– interpretó las "Variaciones para gaita y orquesta" de Manuel Avello en su reestreno junto a la Orquesta Sinfónica del Conservatorio Superior de Música "Eduardo Martínez Torner" del Principado de Asturias (Meré, 2022).

5.3. EL REPERTORIO PARA GAITA Y BANDA SINFÓNICA

En Asturias, la incorporación de la gaita dentro de la plantilla de la banda sinfónica es anterior a su introducción en la orquesta sinfónica. En este sentido, uno de los primeros testimonios que se tienen datan de 1944, cuando el maestro Antonio Pocavi Briquets incorpora un total de ocho gaitas en la Banda de música de San Martín del Rey Aurelio (Martín Martínez, 20014, p. 181). Desde entonces, varias bandas sinfónicas han incorporado este instrumento en algún momento de su trayectoria: la Banda de Música de Candás (Ayuntamiento de Carreño, s.f.), la Banda Sinfónica de Pravia (Arias Pravia, 2013) o la Banda Sinfónica del Ateneo Musical de Mieres (Banda Sinfónica del Ateneo Musical de Mieres, 2018).

Bien es cierto que el estudio del corpus musical para esta formación es incipiente. No obstante, se tiene constancia de la existencia de diferentes composiciones, como "Marcha Vaqueira" (Fuente, s.f.a) o "Pasacalles de la Villa" (Fuente, s.f.b) de Antolín de la Fuente. Asimismo, algunos compositores mostraron su interés en esta formación por lo que llevaron a cabo adaptaciones de sus obras orquestales, sobresale el caso de la "La Noche Celta" de Ramón Prada (Banda Sinfónica del Ateneo Musical de Mieres, 2018).

La última obra interpretada de estas características se presentó en el mes de abril de 2024 dentro del programa de fiestas del Ayuntamiento de Mieres. Yónatan Sánchez Santianes, el compositor de "13 reyes" (2024) incorpora al conjunto sinfónico una banda de gaitas, subiendo encima del escenario a un total de 80 músicos bajo la dirección de Iñaki Sánchez Santianes (Montañés, 2024a). Posteriormente, la obra fue presentada a nivel internacional en el *Festival Interceltique de Lorient* (Montañés, 2024b).

5.4. EL REPERTORIO JAZZÍSTICO PARA GAITA

La relación entre la gaita y el jazz llega por iniciativa ajena al conservatorio, derivado del interés de diferentes personalidades fuera del conservatorio por abrir nuevas vías de expresión. Destacan dos casos diferentes, el primero es el uso de una Big Band[111] junto a una banda de gaitas, mientras que el segundo es la inclusión de la gaita dentro de una agrupación jazz, en el que la gaita es protagonista.

En el primero de los casos, la agrupación iniciadora de esta tendencia es la Banda de Gaitas Xácara con su espectáculo "SyneXthesia: tocando sentíos" (2015) (Banda de Gaitas Xácara, s.f.). En un concierto llevado a cabo en el Auditorio Príncipe Felipe donde, junto a la Bizarro Big Band, se escucharon temas tradicionales con arreglos de Jorge Méndez (Blanco, 2015). Más tarde, la Banda de Gaitas Villa de Xixón publica su álbum *Spirum* (2017), esta vez presentado en el Teatro Jovellanos, contando con la colaboración de José Ángel Hevia, Xosé Ambas y Marisa Valle Roso (Palacios, 2018).

Además, la gaita se incluye dentro de una agrupación de jazz, destacando el grupo Slum Suit. De origen asturiano, este grupo, creado en Nueva York en 2016, nació con "la idea de fusionar nuevas composiciones basadas en la tradición asturiana con ritmos modernos y estilos de músicas del mundo" junto a la gaita (musicasturiana, s.f.). Es en 2019, cuando la agrupación se acerca al jazz para preparar su último EP: *Ida y vuelta* (2019), donde se escuchan nuevas composiciones y adaptaciones del cancionero asturiano, como "Rumba".

Finalmente, en 2022, varios docentes del conservatorio profesional de Oviedo se interesaron por esta formación y publicaron varios arreglos para Big Band en la que se incluye la gaita (Alonso González *et al.*, 2022). Los títulos escogidos fueron: "Aguiar 203" compuesto por

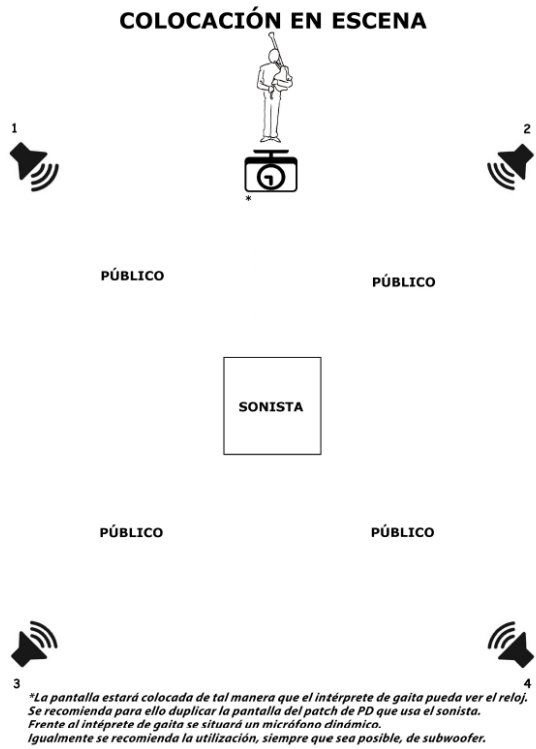
[111] La Big Band es una formación propia del género del jazz creada en la década de 1930. Tiene como mínimo 10 componentes y puede llegar hasta los 15, no obstante, este término puede ser aplicado a una agrupación más numerosa. Por ejemplo, una Big Band de 14 miembros está compuesta por una sección rítmica 4 instrumentos (instrumentos de viento graves, contrabajo o guitarra), y una melódica, constituida por 3 trompetas, 3 trombones y 4 instrumentos de viento madera (clarinetes y saxofones) (Robinson, 2001, p.647).

Flavio R. Benito y arreglado por Antonio Gómez y "Coyí d'un artu una flor", melodía tradicional adaptada a esta agrupación por Eladio Díaz.

5.5. EL REPERTORIO PARA GAITA Y ELECTROACÚSTICA

Juan Alfonso Fernández García (2016) recoge que "la composición es un fenómeno minoritario, pero no inexistente, y es quizá el que más acusa las fuerzas del cambio y las influencias más variadas" (p. 461), así pues la introducción de la gaita en el Grado Superior de Música propició la exploración de nuevos horizontes compositivos y sonoros.

FIGURA 1. *Descripción gráfica de la disposición de los diferentes elementos (altavoces, pantallas, etc.) requeridos para la interpretación de "Xana" de Jorge Carrillo, así como la colocación del sonista y el intérprete.*



Fuente: "Xana" de Jorge Carrillo Fernández (2020, p.4)

En este sentido, la docente de este grado se interesó por "las posibilidades sonoras que la música electroacústica puede ofrecer a este instrumento tradicional folclórico, ampliando o completando su gama sonora y tímbrica, y, a su vez, introduciendo una nueva estética en las composiciones" (Suárez Rodríguez, 2020, p. 67). Por ello, fue necesario la creación de una simbología específica que permita reflejar los diferentes aspectos sonoros que requiere el compositor para ejecutar su obra y, además, se crea una relación estrecha entre el instrumentista y el espacio. Así pues, el compositor no es solamente responsable del producto sonoro, sino que también "define las características del dispositivo que producirá la música y los modos de interacción entre la computadora y los intérpretes" (De Andrade, 2013 p. 54).

Como se ha comentado, existe una relación entre el intérprete y el espacio. Tal y como se puede observar en la figura 1 las obras de música electroacústica precisan de lugares con un equipamiento adecuado, como altavoces o mesa de sonido, como es el caso del auditorio del Conservatorio de Oviedo. No obstante, la evolución tecnológica permite trasladar este equipo a otras localizaciones.

La primera obra de estas características es "Xana" (2020) compuesta por Jorge Carrillo Fernández, profesor en el Conservatorio Superior de Música "Eduardo Martínez Torner" del Principado de Asturias. Más tarde, María Mendoza arregla para gaita "Zero" (2017)[112], original para saxofón y música electroacústica, y "DesVariaciones" (2020), compuesta exprofeso para gaita.

6. LA DIFUSIÓN DEL REPERTORIO PARA GAITA Y MÚSICA ACADÉMICA

Las distintas agrupaciones que se han estudiado tienen unas características concretas (dimensión, número de músicos, tipo de repertorio, etc.)

[112] La adaptación de la obra no puede fecharse, sin embargo, aparece por primera vez en la programación docente del curso 2021/2022 del itinerario "Instrumentos de la Música Tradicional y Popular de Asturias" (Conservatorio Superior de Música del Principado de Asturias, 2021, p. 26).

lo que puede condicionar su difusión. Además, las obras existentes para el conjunto instrumental se ajustan mejor a unas necesidades u otras.

Así pues, las formaciones más reducidas, como el dúo de gaita y piano o los grupos de cámara, encuentran su espacio de difusión en los concursos de gaita o asturianada[113]. Algunos de ellos, como el "Concurso y Muestra de Folclore 'Ciudad de Oviedo'", el concurso de tonada de la Cuenca del Caudal o el festival de tonada de Riotrubio, dedican un espacio a estos conjuntos formados por los miembros del jurado calificador del concurso (Sánchez Santianes, 2013; Rio Guillón, 2015; Fernández Álvarez, 2020; Fernández Álvarez, 2022).

La presencia de la gaita en la orquesta o banda sinfónica, así como junto a una Big Band constituyen un grupo en términos de difusión. Bien es cierto que las dimensiones de la agrupación se ven influenciadas por la presencia de un gaitero solista o de una banda de gaitas. Estas presentaciones ocurren en auditorios y espacios habilitados para tal final.

De forma más específica, la presencia de la figura de gaitero/a solista junto al conjunto sinfónico tiene cabida en celebraciones significativas para la comunidad asturiana. Este es el caso de la presentación del puntero cromático[114] junto a la Orquesta Sinfónica del Principado de Asturias (OSPA) el Día de Asturias de 1998 (Otero Vega, Fernández García y Fernánde Gutiérrez, 2011, pp. 91-92) o en la celebración del Año de Asturias en el Festival Intercéltico de Lorient ese mismo año (Croix, 1998).

En cambio, las iniciativas promovidas por las bandas de gaitas pueden no estar sujetas a una fecha concreta, como "SyneXthesia: tocando sentíos" de la Banda de Gaitas Xácara (s.f.) o "13 reyes" de la Banda Sinfónica del Ateneo Musical de Mieres junto a la Banda de Gaitas La

[113] La asturianada o tonada es un género musical caracterizado por ser un canto de ritmo libre, aunque marcado por el ritmo textual, con una ornamentación muy rica y de corta duración. El/la cantante tiene una gran preparación y emplea un volumen elevado. Puede interpretarse de forma individual, dúos en forma de diálogo o con acompañamiento de la gaita de forma heterofónica (Braga, 2019, pp. 156-157).

[114] El puntero es una de las partes de la gaita, concretamente la que se utiliza para tocar la melodía. Ahora bien, la etiqueta "cromático" hace referencia a un puntero con mecanismos –la realización de más agujeros– para facilitar la realización y afinación de la escala cromática (Fernández García, 2019, p. 25).

Laguna del Torollu (Banda Sinfónica del Ateneo Musical de Mieres, 2024). No obstante, en algunas ocasiones los espectáculos se utilizan para conmemorar los aniversarios de la fundación de la banda de gaitas, como "Argentum" de la Real Banda de Gaitas Ciudad de Oviedo que conmemora su 25 aniversario (EFE, 2017).

Por último, el conjunto resultante de la interacción entre la gaita y la música electroacústica tiene su presencia dentro del conservatorio ovetense. Sin embargo, los limitados recursos que se necesitan para su interpretación hacen posible que pueda trasladarse fácilmente fuera del centro. Este es el caso de "Xana" (2020) de Jorge Carrillo, interpretada como parte de la exposición *Hatsuru* con obras del artista Tadanori Yamaguhi (Carrillo Fernández 2022).

Las diferentes formaciones tienen su espacio en los medios de comunicación gracias a la cadena autonómica: RTPA (Radio Televisión del Principado de Asturias). La programación dedicada a la música de índole tradicional en esta cadena es escasa, ya que en la actualidad se retransmiten menos de diez programas entre televisión y radio, contabilizando las redifusiones. No obstante, gracias a la web de la cadena se pueden visionar y escuchar programas anteriores que no se emiten.

De los programas que estaban en la parrilla hasta el presente año destacamos dos de ellos: *Axuntábense* (Santirso y Santiago, s.f.) y *Babel* (Fidalgo, s.f.), que tratan de dar visibilidad a agrupaciones y artistas actuales. Una mención especial merece el primer programa, *Axuntábense*, ya que en alguna de sus emisiones se pueden escuchar obras con las características que venimos comentando, como el programa dedicado al cantautor Héctor Braga, donde interpreta "La Fonda de Lola" y "Carretera de Avilés" junto al gaitero Luis Pola y la Orquesta de Cámara de Siero (OCAS) (Braga, 2023).

Además de los conciertos en directo y de la difusión televisiva y radiofónica que este repertorio tiene, la grabación discográfica adquiere gran importancia. Muchas de las obras y espectáculos que se han comentado a lo largo de este estudio quedaron plasmados en un disco, como *Spirum* (2017) de la Banda de Gaitas Villa de Xixón, *La Noche Celta* (1998) de Ramón Prada o *Texedores de suaños* (1999) del grupo folk Tejedor

donde se incluye “Añada pa Gael”. En el contexto actual, donde se cuenta con plataformas de *streaming* –YouTube, Spotify o Apple Music–, el alcance de estas grabaciones es aún mayor.

7. CONCLUSIONES

En el transcurso de este estudio, se ha podido comprobar que el proceso que ha seguido la gaita para incorporarse a las Enseñanzas Superiores de Música ha sido largo. Además, este proceso lleva consigo la ampliación del corpus musical del instrumento asturiano, suponiendo una continuación de diferentes iniciativas puntuales anteriores.

Las distintas composiciones, arreglos y adaptaciones surgidas desde finales del siglo XX fueron, en un principio, derivadas del interés de intérpretes y compositores por integrar la gaita asturiana en formaciones en las que no había tenido cabida, abriendo así las puertas a nuevos contextos sonoros. Las diferentes obras surgidas desde entonces se pueden agrupar en cuatro grupos diferentes. El primero de ellos está constituido por las obras para gaita y banda sinfónica, cuyo inicio se puede marcar en la década de 1940. El segundo, lo forma el repertorio orquestal y de cámara cuyas obras se encuentran desde el año 1990. También, en los años 90 se data el corpus musical para gaita y piano, cuyo mayor desarrollo tiene lugar a partir de 2006 gracias a la introducción de la gaita en las enseñanzas oficiales de música. Y, por último, las obras escritas empleando un lenguaje musical característico de las composiciones del siglo XX, como la electroacústica. Las obras de este tercer grupo son desarrolladas a partir de 2018, promovidas por con la incorporación del aerófono asturiano a las Enseñanzas Superiores de Música.

Asimismo, en este estudio, todo apunta a que tanto las obras de nueva creación como los arreglos y adaptaciones tienen condicionada su difusión en función de sus propias características, siendo la televisión autonómica un espacio fundamental para visibilizar y difundir este repertorio y la presencia de la gaita en nuevos espacios y mercados.

No obstante se han identificado oportunidades interesantes en las que inspirarse para promocionar este tipo de repertorio.

En primer lugar, una de las formas de acercar este tipo de repertorio surgido al calor de la introducción de la gaita en los estudios del conservatorio a la sociedad asturiana es la promoción del repertorio orquestal y de banda sinfónica, ya que cuentan con una gran afluencia de público. La interpretación de este corpus musical en fechas señaladas, como el Día de Asturias o el Día de las Letras Asturianas, es un punto de partida para la divulgación de estas obras, y también una manera de generar vínculos identitarios entre el público asturiano y la música. Además, hay agrupaciones que cuentan con gaiteros y gaiteras entre sus filas en otros eventos o de forma permanente, como la Banda Sinfónica de Pravia, lo que ayuda a normalizar la presencia de estos intérpretes en conjuntos musicales alejados de la música tradicional.

En segundo lugar, se pueden utilizar como ejemplo las iniciativas puestas en marcha por docentes del Conservatorio Superior de Música de Oviedo con el propósito, por un lado, de dar a conocer este repertorio y, por otro, crear un circuito o mercado a largo plazo. Son varias las propuestas que se llevan a cabo, pero destacamos dos. La primera es "Creando Sinergia" que agrupa a los estudiantes de clarinete de Oviedo y otros conservatorios para promover la continuación de los estudios musicales y realizar conciertos conjuntos (Conservatorio Superior de Música del Principado de Asturias, s.f.). Además, los estudiantes del Grado Superior llevan a cabo recitales en museos asturianos para acercar la música académica al público, algo que ya se hizo en el aula de gaita con la interpretación de "Xana" en la exposición *Hatsuru*.

La segunda propuesta consiste en la difusión del repertorio y de los distintos conjuntos que se generan dentro del Aula de Saxofón del Conservatorio Superior a la sociedad. De este modo, el estudiantado puede realizar distintos conciertos por la geografía asturiana, así como por distintas ciudades españolas, con el objetivo de acercar su música a un público ajeno al centro educativo (Aula Saxofón Conservatorio Superior de Música del Principado de Asturias, 2023a; 2023b).

Por todo lo señalado, aunque es evidente que aún no existe un mercado consolidado para estas nuevas obras para gaita, lo cierto es que su presencia en espacios y mercados más propios de la música académica en Asturias abre una nueva vía para la consolidación de nuevos circuitos

musicales para la gaita y para su difusión en espacios más allá de los ligados a la música tradicional.

8. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación cuenta con el apoyo económico del Plan de Apoyo y promoción de la Investigación de la Universidad de Oviedo [PAPI-22-PF-25].

También, queremos hacer constar nuestro agradecimiento a las instituciones educativas, personalidades –gaiteros/as, compositores/as e informantes– y agrupaciones musicales por facilitarnos el acceso a sus archivos personales.

9. REFERENCIAS

Alonso González, A. M., Arias González, X. G., Díaz Arango, E., Elorza Álvarez-Uría, S., Escorihuela Calvo, M. C., Ferrer Fernández, J., Gómez Gómez, A., Rey García, A., Rodríguez Benito, F. y Suárez Rodríguez de Trío, S. (2022). *Axuntábense*. Servicio de Publicaciones del Conservatorio Profesional de Música "Anselmo González del Valle" de Oviedo.

Arias, X. (2023). 10 canciones asturianes pa gaita y pianu. Trabe.

Arias Pravia, S. (2013, 27 de noviembre). El giro asturiano de la banda praviana. *La Nueva España*. https://bit.ly/4018tH7

Aula Saxofón Conservatorio Superior de música del principado de Asturias [página]. (2023a, 19 de marzo). *Resumen de nuestro paso por Sevilla…* [publicación e imagen]. Facebook. https://bit.ly/49Cavly

_____. (2023b, 16 de abril). *Seguimos con nuestro tour primaveral…* [publicación e imagen]. Facebook. https://bit.ly/4fggXjw

Avello Fernández, M. (2005). Un currículo para la gaita asturiana. En F. Ornosa Fernández (ed.), *La gaita asturiana. Xornaes d'estudiu* (pp. 181-186). Muséu del Pueblu d'Asturies.

Ayuntamiento de Carreño. (s.f.). Banda de Música de Candás. *Ayto. de Carreño*. https://bit.ly/3ZS65Cs

Banda de Gaitas Villa de Xixón. (2017). *Spirum*. [Autoedición]. https://bit.ly/3Zn0yDT

Banda de Gaitas Xácara. (s.f.). SyneXthesia: tocando sentíos. *BGXácara*. https://bit.ly/4lp5F9k

Banda Sinfónica del Ateneo Musical de Mieres. (2018, 30 de noviembre). *La Noche Celta. Ramón Prada. Banda Sinfónica del Ateneo Musical de Mieres* [Vídeo]. YouTube. https://bit.ly/4lwwKqU

_____. (2024, 25 de abril). *Concierto 13 Reyes* [vídeo]. YouTube. https://bit.ly/4fCbmnK

Benito, F. R. (2019). La gaita nos conservatorios: cursu 12. *Cultures: Revista asturiana de cultura* (23), 37-39.

Blanco, J. (2015, 11 de diciembre). Llegan la Banda de Gaitas "Xácara", con "Synexthesia", y el tango de Mariel Martínez. *La Nueva España*. https://bit.ly/3Dc5vYV

Braga, H. (2015). *La fonda de Lola* [canción]. Etnoson. https://spoti.fi/3ZQJNST

_____. (2019). L'asturiana. El cantar del cisme. *Cultures: Revista asturiana de cultura* (23), 155-186.

_____. (artista). (2023, 25 de junio). *Axuntábense* (temporada 2, capítulo 17) [episodio de un programa de televisión]. RTPA. https://bit.ly/3ZGYRlV

Campos, E. (2005). Cuadernos de Gaita Galega. Cuaderno 2: Redondelana. Dos Acordes.

_____. (2007). Caderno de Gaita Galega. Caderno 11: Luces do Atlántico, (Viaxe ritual por tres faros galegos. Dos Acordes.

Carrillo Fernández, J. (2020). *Xana. Para gaita asturiana en Do, banda magnética y electroacústica en vivo*. Servicio de publicaciones del Conservatorio Superior de Música "Eduardo Martínez Torner" del Principado de Asturias.

_____. (2022, 23 de junio). *Xana. (interpretación en exposición Hatsuru)* [vídeo]. YouTube. https://bit.ly/4gly2JE

Chaviano, F. (compositor) (1995). *NiFe* [canción]. La Factoría https://bit.ly/3Bo4Z9B

Conservatorio Profesional de Música "Anselmo González del Valle" de Oviedo. (2023). *Programación docente – especialidad de gaita asturiana*. *Curso 2023/2024*. [Archivo personal].

Conservatorio Superior de Música "Eduardo Martínez Torner" del Principado de Asturias. (2021). *Ficha y guías docentes de la asignatura Instrumento principal: Gaita asturiana. Curso 2021/2022.* [Archivo personal].

_____. (s.f.). *Creando Sinergias 2023. Música y pintura: Sugestiones.* CONSMUPA. https://bit.ly/4gpDZp2

Croix, P. (1998, 13 de agosto). Ramón Prada, coloriste des Asturies. *Le Monde*. https://bit.ly/3VsdZ4g

De Andrade, I. (2013). La música electroacústica mixta: el intérprete y los desafíos de la praxis musical contemporánea. *Revista Vórtex* (2), 49-64.

Devigo, P. (2014). *Bría*. [Autoedición].

Decreto 253/1993, de 29 de julio, por el que se establece el currículo del grado elemental y del grado medio de las enseñanzas de música y el acceso a dichos grados (DOG núm. 205, 25 de octubre de 1993).

Decreto 28/2006, de 6 de abril, por el que se establece la ordenación y el currículo de la especialidad de Gaita en los grados elemental y medio y las pruebas de acceso a dicha especialidad en el Principado de Asturias (BOPA núm. 96, 27 de abril de 2006).

Decreto 40/2018, de 26 de julio, de primera modificación del Decreto 46/2014, de 14 de mayo, por el que se establecen y desarrollan los planes de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de música en el Principado de Asturias (BOPA núm. 180, 3 de agosto de 2018).

EFE. (2017, 13 de diciembre). "Argentum", música para celebrar los 25 años de la Banda de Gaitas Ciudad de Oviedo. *El Comercio*. https://bit.ly/4imfhHV

Fernández Álvarez, A. (2020, 25 de enero). *Ye una perguapa iniciativa del Concurso Cuenca del Caudal…* [publicación y vídeo]. Facebook. https://bit.ly/4isOiul

_____. (2022, 9 de abril). *Tardiquina prestosa y con muncho trabayu nel tercer festival de tonada de Returbiu…* [publicación, vídeo e imagen]. Facebook. https://bit.ly/4gvWHv8

Fernández García, J. A. (2008). La gaita y el oficio de gaitero en Asturias. *Etno-Folk: revista galega de etnomusicoloxía* (11), 59-82.

_____. (2016). La formación del repertorio musical de la gaita asturiana. Muséu del Pueblu d'Asturies.

_____. (2019). La gaita asturiana anguaño: una paradoxa sonora. *Cultures: Revista asturiana de cultura* (23), 15-36.

Fernández Gutiérrez, J. M. (artista). (1990). *Nos mares del Sur*. FonoAstur. https://bit.ly/3Vwk4wr

Fernández Varillas, A. (artista) (1994). *Carretera de Avilés* [canción]. Drummers.

Fidalgo, S. (presentadora). (s.f.). *Babel* [programa de televisión]. RTPA.

Fuente, A. (s.f.a). *Marcha vaqueira* [Archivo de la Banda Sinfónica del Ateneo Musical de Mieres].

_____. (s.f.b). *Pasacalles de la Villa* [Archivo de la Banda Sinfónica del Ateneo Musical de Mieres].

Lauret, B. (compositor). (1993). *Fantasía asturiana* [canción]. Serdisco. https://bit.ly/41wO7YD

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE núm. 238, 4 de octubre de 1990).

Lisón Arcal, J. C. (1999). Una propuesta para iniciarse en la Antropología visual. *Revista de Antropología Social* (8), 15-35.

Lombardía Yenes, L. (2005). La fin del sieglo XX: la gaita ente la tradición y la modernidá. En F. Ornosa Fernández (ed.), *La gaita asturiana. Xornaes d'estudiu* (pp. 187-224). Muséu del Pueblu d'Asturies.

Martín Martínez, F. (2004). *Historia de la música del Valle del Nalón: 1853-2003* [Tesis Doctoral, Universidad de Oviedo]. Repositorio institucional UO. http://hdl.handle.net/10651/16689

Mendoza, M. (2017). *Zero*. [Archivo personal].

_____. (2020). *DesVariaciones*. [Archivo personal].

Meré, D. [@Daniel Meré]. (2022, 17 de abril). *"Variaciones para Gaita y Orquesta" de Manuel Avello. 31 de marzo de 2022, Auditorio de Pola de Siero* [vídeo] [publicación]. Facebook. https://bit.ly/4iwD3Rw

Montañés, D. (2024a, 18 de abril). Ochenta músicos interpretan "13 reyes" en Mieres, el relato sinfónico de la monarquía asturiana. *La Nueva España*. https://bit.ly/4gAxuzR

_____. (2024b, 18 de julio). El Ateneo Mierense se coronará en el Festival de Lorient con "13 Reyes", el himno de la monarquía asturiana. *La Nueva España*. https://bit.ly/4gviS4C

Morán, M. y EFE. (2012, 12 de julio). La Fundación Príncipe Felipe reunirá en Oviedo a los mejores gaiteros del mundo. *El Comercio*.

Musicasturiana. (s.f.). *Slum Suit*. https://bit.ly/3ZR6aYk

Orihuela, D. (2024, 21 de abril). Así fue el estreno en Mieres de "13 Reyes", la banda sonoros de la historia de Asturias: "La reacción del público ha sido increíble". *La Nueva España*. https://bit.ly/4gj8hKn

Osorio, F. (2002). Propuesta para una Antropología de los Mass Media. *Cinta de Moebio* (13).

Otero Vega, E., Fernández García, F. y Fernande Gutierri, G. (2011). *Cancionero de la Gaita Asturiana. I. Historia y usos.* Muséu del Pueblu d'Asturies.

P. M. (2018, 28 de julio). La gaita asturiana alcanza el grado superior en el Conservatorio de música. *El Comercio*. https://bit.ly/3ZDB06G

Palacios, L. (2018, 14 de enero). Viaje musical con ovación de la mano de las gaitas de "Villa de Xixón". *La Nueva España*. https://bit.ly/3OUhZ9W

Pangua, P. (2005). L'oficiu de gaiteru. En F. Ornosa Fernández (ed.), *La gaita asturiana. Xornaes d'estudiu* (pp. 13-30). Muséu del Pueblu d'Asturies.

Prada, R. (1998). *La Noche Celta*. FonoAstur. https://bit.ly/3ORjm9o

Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música (BOE núm. 206, 27 de agosto de 1992).

Real Decreto 1463/2001, de 27 de diciembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las especialidades de Gaita, Guitarra Flamenca y Txistu, y el grado medio de las especialidades de Flabiol i Tamborí, Tenora y Tible (BOE núm. 37, 12 de febrero de 2001.

Rio Gillón. (2015). *Vicente Prado, Xuacu Amieva, Iñaki Santianes, "Marcha de Balboa"* [vídeo]. YouTube. https://bit.ly/3VzBNmM

Robinson, J. B. (2001). V. Jazz Bands. En S. Sadie (ed.), *The New Grove. Dictionary of Music and Musicians* (Vol. 2, pp. 646-648). Grove.

Rodríguez Benito, F. (2005). Les enseñances de la gaita asturiana: presente y futuru. En F. Ornosa Fernández (ed.), *La gaita asturiana. Xornaes d'estudiu* (pp. 171-180). Muséu del Pueblu d'Asturies.

_____. (2014). Alborada II. Método de gaita asturiana. Trabe.

Sánchez Santianes, Y. (compositor). (2006). *La voz de los mansos*. [Archivo personal]. https://bit.ly/3ZAUJmd

Sánchez Santianes, I. (2013, 20 de marzo). «Allegro" – Sonata para violín y piano de G.F. Haendel – (Arreglo para gaita: Iñaki Santianes) [video]. YouTube. https://bit.ly/3DfId4a

_____. (2014a). Cuadernos de Gaita. Cuaderno 22. Clásicos con gaita y piano, vol. 1. Dos Acordes.

_____. (2014b). *RDL'C. Rayo de Luna (Cuento)*. Servicio de Publicaciones del Conservatorio Profesional de Música de Oviedo.

Santirso, P., Santiago, A. (presentadores). (s.f.). *Axuntábense* [programa de televisión]. RTPA.

Slum Suit. (2019). *Ida y Vuelta*. [Autoedición]. https://bit.ly/3DhE9jZ

Suárez Rodríguez, C. M. (2020). Propuesta de repertorio electroacústico para los estudios superiores de gaita en Asturias. *Eufonía: Didáctica de la música* (84), 66-70.

Tejedor (artista). (1999). *Texedores de suaños*. Resistencia.

EL SAXOFÓN EN EL TEATRO LÍRICO ESPAÑOL CONTEMPORÁNEO: *ROSA, LA PANTALONERA* (1939), *RÓBAME ESTA NOCHE* (1947) Y ¡A LA HABANA ME VOY! (1948)

REBECA SAN JOSÉ GIL
Universidad de Oviedo

1. INTRODUCCIÓN: LA INVENCIÓN DEL SAXOFÓN Y SU LLEGADA A ESPAÑA

Pese a su reciente historia, la familia del saxofón ha construido un firme camino dentro de los diversos estilos y géneros musicales. Además, gracias a los diferentes tipos de saxofón, los cuales se han ido mejorando en técnica y construcción a lo largo de sus casi dos siglos de existencia, nos encontramos con una familia instrumental de gran versatilidad tanto en tesitura, como en posibilidades técnicas e interpretativas.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que el siglo XIX fue un periodo decisivo en muchos sectores, incluido el musical. En este momento encontramos la construcción de nuevos instrumentos y la evolución y mejora de otros. Entre ellos cabe destacar el pistón de Blühmel y Stolzel en 1813, el cual se fue incorporando progresivamente a prácticamente todos los instrumentos de viento madera, y el mecanismo Boehm que encontramos en las flautas traveseras a partir de 1832. Todos estos nuevos mecanismos y mejoras que se dieron, y en los que se trabajó para mejorar la capacidad técnica e interpretativa de los instrumentos de viento, sirvieron como base para un nuevo instrumento, el saxofón, que ya se estaba gestando en este momento en Bélgica.

1.1. Breve repaso por la historia del saxofón

En 1840 encontramos a Antoine-Joseph Sax (Dinant, 1814 – París, 1894), más conocido como Adolphe Sax que, siendo hijo de una modesta familia de constructores de instrumentos musicales, siempre demostró muchas inquietudes a la hora de experimentar entre los diferentes instrumentos y materiales para su construcción. Por ello, justamente en 1840 creó un nuevo instrumento de un registro bastante grave al que llamó "Saxophone", el cual pretendía presentar en 1841 a la Comisión Belga de Productos Industriales de Bruselas. Aunque finalmente tuvo que conformarse con presentar un catálogo de las piezas, el material y los pasos a seguir para construirlo, ya que no pudo finalizarlo a tiempo.

Aun así, años más tarde, en la Exposición de Productos de la Industria Francesa, celebrada entre el primero de mayo y el treinta de junio de 1844, Adolphe Sax pudo volver a organizar una nueva presentación sobre su instrumento, el cuál posteriormente se describió como un saxofón bajo en Si bemol (disponible también en Do), siendo el número dos de los ocho saxofones presentados en la patente N.º 3226 del 21 de marzo de 1846 en París.

IMAGEN 1. *Imagen de parte de la patente Nº. 3226 del Saxofón de 1846*

Fuente: bit.ly/Patente-Selmer

El objetivo de Sax, sin conformarse con un solo instrumento, fue siempre crear una familia de unos seis u ocho instrumentos, para así poder cubrir la gama más amplia de registros y facilitar la interpretación de los instrumentos de la orquesta. Y pese a que Adolphe Sax llegó a presentar un total de 46 patentes, Georges Kastner en su *Manuel général de musique militaire à l'usage des armées française*, publicado en 1848 describe la familia del saxofón de manera muy similar a la actual, que cuenta con un total de siete miembros: *sopranino* en Mi bemol, soprano en Si bemol, alto en Mi bemol, tenor en Si bemol, barítono en Mi bemol, bajo en Si bemol y contrabajo en Mi bemol.

En un primer momento este instrumento se concibió principalmente para las bandas militares, ya que al ser un cuerpo cónico de metal permite tener mucha proyección en el sonido, como los instrumentos de viento metal, pero a la vez conseguir la dulzura del viento madera gracias a su lengüeta simple de madera de bambú. Ante esta condición, el saxofón no tardó en conseguir el reconocimiento de algunos compositores como Giacomo Meyerbeer (1791-1864), Gioacchino Rossini (1792-1868), Hector Berlioz (1803-1869) o Jules Demersseman (1833-1866), entre otros, lo que propició el desarrollo del saxofón en otros géneros y estilos musicales.

1.2. El saxofón en España

El 28 de octubre de 1846 encontramos en *El Heraldo de Madrid* la primera noticia que hace referencia a la presentación de este nuevo instrumento:

> "A M. A. Sax se deben las reformas hechas en las músicas militares de Francia, y es el autor de multitud de mejoras y de varios inventos de mucho mérito, entre los cuales pueden contarse los *sax-horn*, los trombones de Sax, el clarinete bajo, el clarinete contrabajo, y los saxofones"[115].

Aunque tan solo cuatro años después, en 1850 encontramos las primeras noticias sobre su llegada a España:

[115] El Heraldo de Madrid. (1846, 28 de octubre). *Instrumentos de música* (p. 4). Accesible en: bit.ly/SaxHemerotecaBNE

En febrero de 1850, en los escaparates de la casa España, establecida en Barcelona, se expuso a la curiosidad pública un nuevo instrumento de forma rara, no conocido aún en nuestro país. Un cartelito colocado junto a él hacía saber que se trataba del llamado "saxohpon" (*sic*), último invento del Alemán (*sic*) Sax, famoso constructor de instrumentos de reputación mundial.

La primera audición pública del "saxohpon" (*sic*) se dio en la iglesia de Nuestra Señora de las Mercedes, llena de fieles. Corrió a cargo del músico mayor de la Banda de Regimiento de Valencia Nº 23, quien ejecutó con el nuevo instrumento una sinfonía (*sic*) de Bellini y hubo comentarios para todos los gustos.

El coronel del citado regimiento D. José Valero, persona muy entendida en música decidió que para la banda de la unidad de su mando se adquiriese el instrumento en cuestión, o sea que este fue el primer conjunto musical que empleó el saxofón en España. en aquel mismo año en los conciertos que el regimiento daba en la Rambla, frente al Liceo, durante el mes de junio, volvió a sonar el nuevo instrumento y reanudándose los comentarios adversos y favorables. Después el saxofón quedó relegado al olvido por espacio de bastantes años[116].

Otros de los pioneros del saxofón en España fue Antonio Gasola (1818-1882), que, tras jubilarse del ejército, ofrece recitales de saxofón:

El 29 de junio de 1865, la Música [Banda] Nueva de Alcoy ofrece una velada-concierto, como era costumbre en esta época del año, en el parque de la Glorieta. Programa:

- *Lucrecia Borgia*, variaciones para saxofón sobre la ópera de Donizetti. Solista: Antonio Gasola.

- Potpurrí, sobre motivos de óperas, *Nabuco* y *Hernani*, de Verdi.

- *La hija de regimiento*, fragmentos de la ópera de Donizetti.

[116] Fernández de Latorre, R. (2000). *Historia de la Música militar de España*. Madrid: Ministerio de Defensa, p.209.

- Varios bailables. Director: Antonio Gasola Carretero[117].

Estos son sin duda unos hechos insólitos, ya que son fechas muy tempranas en relación con las fechas en que se presenta y se patenta el saxofón en Francia. Además de encontrarnos con la primera unión de este instrumento y el teatro lírico, gracias a la transcripción de algunos de los números operísticos más conocidos para su interpretación en estos primeros conciertos del saxofón en España.

Otra de las vías de desarrollo de este instrumento se encuentra junto a las bandas de música españolas, ya que en estas agrupaciones se han formado desde mediados del siglo XIX una gran cantidad de saxofonistas, primeramente, de forma autodidacta, y a partir de 1871 con el primer método de saxofón que se conoce en nuestro país, del compositor, pedagogo y director de bandas militares, José María Beltrán.

Una de las bandas que gozaba de mayor prestigio en aquella época, era la Banda de los Reales Guardias Alabarderos, de la que tenemos constancia del uso del saxofón desde 1868. Lo mismo ocurre con la Banda Primitiva de Llíria (Valencia), que desde 1880 (o antes), cuenta con esta familia instrumental en su plantilla.

De media, en las bandas españolas de aquellos años encontramos: un saxofón soprano, dos saxofones altos, dos saxofones tenores, dos saxofones barítonos, un saxofón bajo, y un saxofón contrabajo.

Este tipo de agrupación ha sido imprescindible para el desarrollo del saxofón en nuestro país, ya que de estas bandas militares ha salido la formación de saxofonistas durante más de ciento cincuenta años. La mayoría de ellos anónimos para la historia, pero con un valor incalculable para la perpetuidad de esta familia instrumental.

[117] Valls Satorres, J. M. (2008). Antonio Gasola, pionero del saxofón en España. *Musica i poble*, (150), 41. Accesible en: bit.ly/PioneroGasola

2. EL SAXOFÓN EN EL PANORAMA SINFÓNICO Y SU DESARROLLO EN EL TEATRO LÍRICO

Desde el panorama sinfónico, la utilización del saxofón dentro de la orquesta se ha dado de manera puntual. Los primeros acercamientos que encontramos se han dado gracias a los compositores que tenían una relación cercana con Adolphe Sax. Como ejemplo de ello encontramos el solo para saxofón alto que Georges Bizet escribió en 1872 en su suite *L'Arlesienne*, y, dentro del mundo operístico, en la Pantomima del segundo acto de la ópera *Hamlet*[118] (1868) de Ambroise Thomas.

En España debemos esperar unos años hasta que el saxofón haga su aparición dentro de la orquesta en una obra española. Una de las primeras obras en las que aparece es *Suite Murciana* del maestro Pérez Casas, obra compuesta en 1897, aunque en el año 1904 se rebautizó bajo el nombre de *¡A mi tierra! Suite española para gran orquesta*. Lo peculiar de esta obra es que el saxofón no aparece como solista, sino como un instrumento más de la familia de viento madera, y en algunos momentos, al unísono con las trompas. Este hecho nos permite comprobar que las cualidades sonoras del saxofón apenas han variado a lo largo de los años, pese a la continua evolución técnica y de construcción que experimenta el propio instrumento, pues en las composiciones más actuales es muy habitual que el saxofón y la trompa dialoguen continuamente gracias a la belleza sonora que se consigue empastando ambos timbres.

A partir de los primeros años del siglo XX, la aparición del saxofón empieza a ser muy notoria y sólida dentro del teatro lírico español. El uso de este instrumento lo encontramos en obras de compositores tan reconocidos como Ruperto Chapí, Manuel Fernández Caballero, Francisco Alonso, Jacinto Guerrero, Pablo Luna, Daniel Montorio, Federico Moreno Torroba, o Jesús Guridi entre otros.

Gracias a Manuel Miján, en su estudio sobre *El repertorio del saxofón «clásico» en España* (2009), sabemos que, en el casi centenar de obras de teatro, ópera y zarzuela que recoge, los saxofones más utilizados en

[118] Se representa en el Teatro Real de Madrid el 9 de enero de 1895, y la prensa ya se hace eco de la utilización del saxofón y del saxofonista que lo interpreta, el señor Quintana.

plantilla orquestal han sido los saxofones altos -normalmente se incluyen dos- y el saxofón tenor -habitualmente se incluye uno-.

Cabe destacar que la mayoría de las obras recogidas fueron compuestas antes de la década de 1970, algo muy significativo, pues a partir de estos años se empieza a experimentar con las técnicas extendidas, lo que supone un nuevo lenguaje para el saxofón, y lo que les da a los compositores la posibilidad de abrirse nuevos caminos, con nuevas sonoridades, y nuevas formas de instrumentación.

3. EL SAXOFÓN EN LA ZARZUELA ESPAÑOLA DEL SIGLO XX: COMPOSITORES Y OBRAS DE REFERENCIA

3.1. Francisco Alonso (Granada, 1887 – Madrid, 1948)

Francisco Alonso pertenece a la tercera generación de compositores de zarzuela que desarrolla su actividad compositiva en el siglo XX.

Según recoge Celsa Alonso en su monografía sobre el compositor[119], sus inicios musicales están ligados a Antonio Segura y posteriormente a Celestino Villa, maestro de capilla de la Catedral de Granada a finales del siglo XIX. A los dieciocho ingresa en el cuerpo de dirección de Bandas Militares. En este momento inicia también su andadura como director, pues funda y dirige un orfeón dentro de la Sociedad Filarmónica de Granada, y también estuvo al frente de una agrupación lírica creada entre los obreros polvoristas de El Fargue, cuya banda militar estuvo también bajo su dirección.

Posteriormente se interesó por el jazz y por diversos aspectos de la música de baile, los cuales buscaba incorporar a sus composiciones líricas.

Tras la pérdida de sus padres y su deseo de triunfar en el teatro lírico, decide mudarse a la capital madrileña en 1911, y muy pronto se integra y adapta a la vida de esta ciudad gracias a la ayuda de su amigo y comediógrafo, Antonio Paso.

[119] Alonso, C. (2014). Francisco Alonso: la otra cara de la modernidad. Madrid: ICCMU.

Respecto a sus composiciones cabe destacar el éxito apoteósico que logró con *Las corsarias*, estrenada en 1919 en el Teatro Martín. Aunque, si toda la obra fue un éxito, el pasodoble *La banderita* se convirtió en el número más popular de ella, llegando a proporcionarle a Alonso la Gran Cruz de Alfonso XII.

En la década de 1920 encontramos algunas de sus obras maestras, en las que desarrolla un nuevo camino con mayor solidez técnica compositiva. Sirvan de ejemplo *La Calesera*, *La Parranda*, o *La Picarona*. Ante estas composiciones su popularidad nunca dejó de crecer, como tampoco dejó de perfeccionar su estilo y técnica, alcanzando un nuevo éxito con el pasacalle *Los nardos* de *Las Leandras* de 1931.

Finalmente, compaginó su trabajo de composición con otras funciones dentro de la SGAE (Sociedad General de Autores de España), alcanzando en 1947 la presidencia, siendo así el primer compositor en ocupar dicho puesto en la nueva etapa de la Sociedad iniciada en el año 1932.

De sus últimos años destaca *Luna de miel en El Cairo* (1943), *Róbame esta noche* (1847) o *¡A La Habana me voy!* (1948) -estas dos últimas en colaboración con Daniel Montorio-, revistas que animaron la vida de los ciudadanos de una desolada Madrid de posguerra, y que le reportaron otros grandes éxitos.

3.1.1. Rosa, la pantalonera (1939)

La obra es un sainete en dos actos con texto de Pablo Llabrés y José López de Lerena, y música del maestro Alonso, estrenado el 22 de septiembre de 1939 en el Teatro Príncipe de San Sebastián[120]. A este estreno le siguieron representaciones en el Pavón de Madrid, el 4 de octubre de 1939, y el Victoria de Barcelona en febrero de 1940, y tras superar el centenar de representaciones en ambas capitales, el sainete se lleva al Apolo de Valencia y al Cervantes de Granada.

La acción, situada en un barrio popular del Madrid de posguerra donde Rosa (soprano) una muchacha huérfana vive con sus tíos León y Salud,

[120] Francisco Alonso. (n.d.). Información sobre la obra. Accesible en: https://n9.cl/rosalapantalonera

quienes regentan un negocio de planchado. La obra dramatiza el interés de los tíos de la protagonista por casarla con su hijo Mateo; pero ella tiene ya una relación secreta con Rafael; a su vez, el hermano de Rosa, Paco, un vividor que le da siempre problemas, le ha buscado también otro pretendiente más. Tras varios incidentes, altercados y desamores, finalmente Rosa consigue casarse con Rafael. Y como bien ha estudiado Alonso, la obra demuestra la supervivencia del sainete castizo ya casi en la década de los cuarenta[121].

IMAGEN 2. *Portada de la partitura de Rosa, la pantalonera*

Fuente: https://www.maestroalonso.com/

Tras la revisión crítica de la Hemeroteca Virtual de Prensa Histórica del Ministerio de Cultura, no se han podido encontrar notas de prensa o referencias sobre la recepción de su estreno en el Teatro Príncipe, pero sí se han encontrado de su estreno en el Pavón de Madrid.

[121] Alonso, C. *Francisco Alonso*…, pp 499 y ss.

Como era de esperar en una obra del maestro Alonso y los autores Lerena y Llabrés, la recepción fue un éxito. Sólo hay excelentes palabras para Alonso por su brillante inspiración colorista, y en especial por los números en los que realiza una parodia de *Tosca* de Giacomo Puccini, y de la *Danza macabra* de Camille Saint-Saëns.

Son tantos los elogios a Alonso, que incluso en algunas críticas el libreto queda en un segundo lugar, y sólo se hace referencia al buen equilibrio que se consigue con la veteranía de Lerena y la frescura de Llabrés. Aun así, nadie dudó que, gracias a dichos autores y a su elenco, *Rosa, la pantalonera* estaría durante largo tiempo ocupando las carteleras de Madrid y otras ciudades.

IMAGEN 3. *Foto de Francisco Alonso dirigiendo*

Fuente: https://www.maestroalonso.com/

Esta obra está escrita en dos actos, con cinco números en cada uno de ellos, de los que destacan el Pasacalle de las pantalorenas (N.º 2), el Dúo entre Rosa y Rafael (N.º 3) o la Romanza de Rosa (N.º 5).

Debemos destacar su preludio (acto I), en el que se encuentra un espléndido solo de saxofón, ya que, en este caso, el saxofón va a formar parte del diálogo que se establece entre Rosita y el Sr. Primi, y en el que encontraremos una gran combinación de ritmos.

Tras la introducción instrumental y las primeras entradas de los intérpretes en un *tempo* de Seguidillas («Si quieres que yo te quiera…»), lo que conformaría una primera sección que finaliza con una breve parte de recitado, nos encontramos con un *tempo* de fox cuyo tema es expuesto por el solo del saxofón, tras un golpe del plato. Además, en la partitura se busca caracterizar bien este momento ya que se indica que el Sr. Primi debe hacer como que toca el saxofón "con ese movimiento acompasado de los profesionales de las orquestas americanas"[122].

Tras la breve exposición del tema del fox, el saxofón dialoga con los cantantes cuando el Sr. Primi se dirige al Sr. León para decirle "pues observe *usté* este ritmo *quebrao*…", donde, mientras las vecinas juegan a las cartas; tras un silencio, la música se retoma por parte del saxofón realizando una melodía con un ritmo quebrado, algo que realmente supone un desafío técnico para el saxofonista.

Tras esta transición, el fox reaparece con contratemas en el saxofón que dialoga con las voces como solista, acompañados ambos por la orquesta. El saxofón realiza además constantemente ecos de los adornos y floreos que realizan los cantantes. No repite en sí la melodía para no generar una textura demasiado densa que dificulte el entendimiento del texto, pero sí repite algunos pequeños floreos para enriquecer la melodía. También cabe destacar, la sensación de *glissando* constante, no porque venga escrito específicamente en la partitura, sino porque es un efecto sonoro que se consigue gracias a una agógica *allegro* o *vivo*, junto a la escritura de grados conjuntos, en esta ocasión, ascendentes.

[122] Francisco Alonso, Rosa, la pantalonera. (n.d.). Partitura (p. 4). Accesible en: https://n9.cl/partiturarosalapantalonera

El registro que se emplea del saxofón no es especialmente amplio, ya que se mueve únicamente en el registro medio-grave, algo muy inteligente, que revela que Alonso conoce bien el instrumento, ya que en estos registros es mucho más fácil controlar la afinación cuando se interpretan pasajes a bastante velocidad.

3.2. DANIEL MONTORIO (HUESCA, 1904 – MADRID, 1982)

Daniel Montorio comienza su actividad musical como pianista en varios cines de Huesca, y posteriormente como flautista en la Banda Municipal. En 1921 era segundo organista de la Catedral. En 1923, gracias a una beca de la Diputación de Huesca, llega a Madrid, y allí estudia en el Conservatorio Superior, obteniendo los premios en Armonía, Composición y Piano. Además, mientras lleva a cabo sus estudios musicales, es auxiliar en el propio Conservatorio de Bartolomé Pérez Casas, profesor de Armonía en dicho centro.

En 1929 consigue por oposición una plaza de saxofonista en la Real Banda de Alabarderos de Madrid, como afirma Javier Barreiro:

En la banda, que tenía gran prestigio y hacía giras tanto por el interior del país como por el extranjero, forma el quinteto de viento y crea una orquestina de música ligera. La estricta conexión de la banda con la realeza permite a Montorio entrar. En el círculo del monarca y también crea una orquestina *ad hoc* para amenizar las comidas y otros compromisos sociales de la familia real y con la que hará diversas giras[123].

En la década de 1930 empieza su etapa como compositor de cine, y como colaborador durante más de diez años del maestro Francisco Alonso, orquestando revistas estrenadas por éste. Su trabajo compositivo llegó a tal punto que en la década de 1950 llegó a tener obras suyas en la cartelera de cinco teatros distintos al mismo tiempo.

Realizó y colaboró en la música de grandes revistas como *Róbame esta noche*, *Luces de Madrid* o *¡A la Habana me voy!*. Y compuso también pasodobles muy populares como *Adiós a España*.

[123] Barreiro, J. (2012). El maestro Daniel Montorio. Artículo publicado en su blog. Accesible en: https://bit.ly/ElMaestroMontorio

Tras enviudar en 1944 de su primer matrimonio, y tras haber perdido a sus dos hijas, se vuelve a casar en 1952 con Maruja Paso, hija del autor dramático Antonio Paso, con quien colaborará junto a sus hermanos Manuel y Alfonso Paso en muchas ocasiones. Desde 1952 dirigió, además, las compañías discográficas Columbia y Montilla, con las que grabó una gran cantidad de zarzuelas.

Por último, cabe destacar que su hermano Pedro Montorio Fajó, fue un compositor e intérprete, destacando especialmente con el clarinete, el saxofón y el violín, del que se le consideraba un virtuoso.

3.2.1. Róbame esta noche (1947)

Róbame esta noche es una fantasía cómica en dos actos con texto de Antonio Paso y Manuel Paso, y música a cargo de los maestros Francisco Alonso y Daniel Montorio. Fue estrenada el 15 de enero de 1947 en el Teatro Albéniz de Madrid.

Pese a que fue presentada como fantasía cómica, "era en realidad una revista a la española, «blanca», con una trama cómica asainetada no demasiado compleja, y mucha música con connotaciones españolas, pintoresca o patrióticas"[124] y a la que también se le suman influencias de Broadway, y ciertas notas de parodia.

Esta composición de 23 cuadros, algunos muy espectaculares, dramatiza la historia de una joven y rica mujer hispanoamericana de nombre Emérita (*vedette*), que viaja a España para hacer realidad uno de sus mayores sueños, ser secuestrada por un bandolero para casarse después con él. Ante este peculiar sueño, Alexis (galán barítono), joven que está enamorado de Emérita, diseña un plan junto al padre de ella, don Jacobo (actor). Dicho plan se basa en realizar ambos un viaje a España, para así poder contratar allí a una serie de actores que se hagan pasar por bandoleros. De esta manera, Alexis busca hacerse pasar por bandolero, y secuestrar a Emérita para que así ella se enamore de él.

[124] Alonso, C. *Francisco Alonso*…, p. 584.

Gracias a esta divertida historia, encontramos algunos números muy aplaudidos, y con música y ritmos muy variados, desde el pasodoble alonsino de *Los olivaritos* cuando Jacobo y Angustias pasean por los olivares, pasando por un fox vaquero para la instrucción de Alexis como contrabandista, hasta el número jazzístico con los seis vaqueros de una sonoridad muy moderna, y muy rica en metales. De este número en concreto destacan especialmente los trombones y los saxofones, que en esta ocasión son los encargados de realizar el tema, acompañados por un *blues* rápido en el piano y unos delicados violines. Dicho tema consta de una caja china que se encarga de simular el galope, mientras que los saxofones y trombones son los encargados de simular los relinchos de los caballos.

Sin duda, Alonso y Montorio supieron moverse muy bien desde la tradición hacia la modernidad, poniendo música a una obra híbrida y ambivalente. Escribieron doce números, seis en cada acto:

Las bulerías como apoteosis del primer acto y la farruca flamenca para iniciar el segundo […] dan protagonismo a Andalucía, además de tanguillo andaluz con zapateado […]. Si añadimos el pasodoble de *Los Olivaritos* (donde el maestro cita y enlaza dos canciones populares andaluzas) y un bolero (instrumental), el resultado son cinco números de sonoridad muy española, frente a tres números criollos o caribeños (bolero sentimental cubano, rumba y samba), mientras otros tres aportan las necesarias notas de modernidad: no tanto el primer foxtrot de Emérita como el fox vaquero y el dúo de Alexis y Emérita de gran visualidad bajo la estética de Broadway[125].

La revisión de la crítica a través de la Hemeroteca Virtual de Prensa Histórica del Ministerio de Cultura confirma el inmenso éxito de público que obtuvo la obra. Los críticos se deshacen en elogios para los libretistas, compositores e intérpretes de la compañía, dirigida por Antonio Paso, pues nadie esperaba menos de una colaboración que lleve por nombres Alonso, Montorio y Paso. La obra cuelga todas las noches el cartel de "no hay billetes" en el madrileño Teatro Albéniz, llegando

[125] Alonso, C. *Francisco Alonso*…, p.587.

a alcanzar un espectacular número de reposiciones, celebrando la prensa cuando se llega a las cien funciones[126], anunciándose un fin de fiesta al finalizar la representación de *Róbame esta noche*. El 7 de junio de 1947 se alcanzan las trescientas representaciones[127]. Como recoge Alonso, la revista llega en la temporada 1948-49 al Teatro Cómico de Barcelona, ya fallecido el maestro Alonso, y en 1950 al teatro Blanquita de La Habana, con la compañía de los Paso[128].

IMAGEN 4. *Cartel de Róbame esta noche*

Fuente: https://n9.cl/portadarobameestanoche

[126] Merelo, L. (1947). La centésima representación de Róbame esta noche en el suntuoso Albéniz. Diario desconocido. Accesible en: https://n9.cl/centesimarepresentacion

[127] Pueblo. (1947, 7 de junio). Algunas consideraciones sobre la revista del Albéniz (p. 7).

[128] Alonso, C. *Francisco Alonso*…, p. 588.

Viene siendo habitual ver cómo en una agrupación, los diferentes saxofones que la integran se reparten las voces, es decir, los saxofones altos serían los responsables de la parte melódica, los tenores realizarían el contrapunto melódico, y los barítonos, junto al resto de instrumentos de tesitura más grave, serían los encargados de la parte rítmica. Pues bien, en esta obra, el empleo que realizan los compositores del saxofón es muy inteligente, ya que explotan sus posibilidades sonoras en cuanto a interpretación melódica y acompañamiento se refiere.

Anteriormente mencionábamos que uno de los números más aplaudidos fue el pasodoble de *Los Olivaritos*, el cual nos sirve perfectamente de ejemplo para tratar este aspecto. Ya que el pasodoble comienza con un *tutti* orquestal, en la tonalidad de Re menor, en el que lo primero que escuchamos es una cadencia andaluza, con pequeños mordentes que enriquecen las células motívicas que conforman esta cadencia, hasta resolver en un tresillo. Estos son elementos muy característicos de la sonoridad española, y en los que el saxofón se desenvuelve perfectamente gracias a las agilidades que su técnica le permite realizar. En cuanto entra la voz, los saxofones realizan la misma melodía que la cantante, pero en la octava grave. De esta manera, no solo sirven de apoyo melódico para la cantante, sino que con la unión de los diferentes timbres y los colores que estos poseen, la sonoridad se vuelve mucho más rica, sin provocar una textura demasiado densa.

Que el saxofón soporte la carga melódica tiene una ventaja añadida, ya que las bandas de música tuvieron un lugar muy importante en la historia del saxofón, y una práctica muy habitual era la realización de diferentes transcripciones de los números más célebres de zarzuelas para bandas de música. De esta manera, el compositor o arreglista sólo tendría que subir una octava el papel del saxofón, para que quedará a la misma altura que la tesitura de la cantante.

3.2.2. ¡A La Habana me voy! (1948)

¡A La Habana me voy! es una aventura cómica en tres actos y veintitrés cuadros, estrenada el 30 de abril de 1948 en el Teatro Albéniz de Madrid, tras *Róbame esta noche*. La música es de Francisco Alonso y Daniel Montorio, y el libreto de Antonio y Manuel Paso Cano.

De la producción se encargó la compañía de operetas y revistas de Manuel Paso, presentada como comedia musical arrevistada. Los intérpretes del estreno fueron: Eduardo Gómez "Gometes" (Ruperto), Mary Begoña (Carola), Lina Rosales (Araluce y Luisa), Mariluz Ortiz (Pili), Pilar Giménez (Doña Gilda), María Paso (Mariona y Raquel), Ignacio León (Domingo), Rubén García (Panchito), Vicente G. Bur (Salvador y Raúl). La dirección de escena corrió a cargo del propio Manuel Paso.

Esta aventura cómica narra la historia de Ruperto, un hombre de pocos escrúpulos que realiza un viaje para conseguir una herencia. Durante este viaje por mar y tierra, nos encontramos escenas y situaciones muy cómicas, las cuales fueron muy aplaudidas, y en las que además se destacó la influencia de la música cubana. En esta ocasión, los maestros Alonso y Montorio escribieron un total de doce números y un preludio a ritmo de bolero cubano y de fox. De toda esta música destacan:

Unos cuplés (a ritmo de fox), un terceto cómico en tiempo de machina y una guaracha a dúo […], una conga, una samba y una canción colombiana para el final del primer acto. Para una pantomima en un puerto de mar, los músicos eligieron un blues (primera parte) y pasodoble de marineros (segunda). El segundo acto incluye un bolero cubano, una rumba y un número muy original […] que consiste en una gavota y pavana que enlaza con un *boogie-woogie* instrumental […]. Para fin de fiesta, tras la resolución de la farsa, los maestros escribieron un fox rápido[129].

De su recepción sobra decir que la crítica que tuvo *¡A La Habana me voy!* fue de lo más exitosa. *La Hoja del Lunes*, que refiere a la obra como "opereta", habla de una música "ruidosa, alegre, moderna en sus giros y hasta alguna vez en su orquestación", aunque recuerda otras obras de sus autores y esta vez no ha dado con el "número bomba"[130].

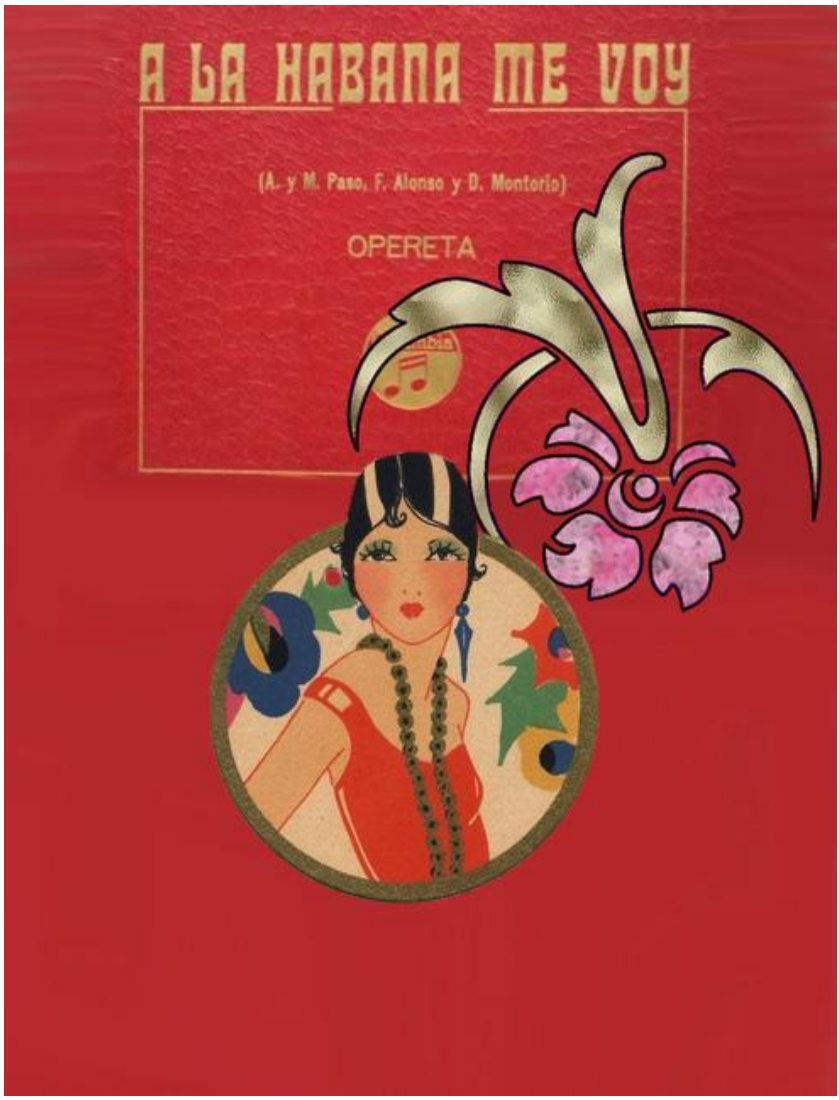
En el periódico *Madrid* en la sección de "Autores y escenarios" del 1 de mayo de 1948, José Montero Alonso reconoce el buen hacer de los libretistas, compositores e intérpretes, pese a que el tema era ya muy conocido por el público. Destacan el buen uso de los ritmos cubanos,

[129] Alonso, C. *Francisco Alonso*…, p. 596.

[130] La Hoja del Lunes. (1948, 3 de mayo). *Novedades teatrales de la semana* (p. 5).

sin perder la nota de la sonoridad española, y todo enriquecido gracias a un decorado y vestuario que aseguran que fue de auténtico lujo[131].

IMAGEN 5. *Portada de ¡A La Habana me voy!.*



Fuente: https://n9.cl/portadaalahabanamevoy

[131] Montero, J. (1948, 1 de mayo). Albéniz: A La Habana me voy, de Antonio y Manuel Paso, con música de los maestros Alonso y Montorio. Madrid. https://bit.ly/MonteroAlbeniz

El diario *Ya* recoge también el éxito del estreno, pero Jorge de la Cueva considera que los autores "no se han aprovechado bien del ambiente cubano, tan pintoresco, tan sugeridor para nosotros"[132].

Por su parte, *Acorde*, desde el diario Informaciones comenta que siguen los autores con la fórmula de éxito explotada en obras anteriores, –"esta especialidad decorosa de lo frívolo imperante en nuestros teatros como sustitutivo (¡ay!) de lo zarzuelero"– para un público poco exigente, "peculiar y devoto de esta nueva 'manera' teatral". El crítico comenta que la obra peca de exceso, pues "ocurren demasiadas cosas, se bailan y mueven demasiados conjuntos de chicas guapas y se sobrecarga la atención del público marcadamente"[133].

En noviembre de 1948 llega al Teatro Cómico de Barcelona[134] y en enero de 1949, alcanza en dicho coliseo las cien representaciones[135].

A diferencia de otras obras dentro de este género en las que hemos podido observar cómo el saxofón tiene un papel más protagonista que otros instrumentos dentro de la plantilla instrumental, en el caso de *¡A la Habana me voy!*, el saxofón no sobresale tanto melódicamente ya que su función será otra. En esta ocasión nos encontramos cómo el saxofón sirve de base armónica para así dejar que destaquen las melodías de los cantantes y de algunos instrumentos solistas, como ocurre con el solo de clarinete del bolero *Soy cariñosa* (nº8). De esta manera, el timbre del saxofón se une al de los metales más graves para realizar la armonía y algunas contramelodías.

En el caso del pasodoble *Un amor en cada puerto* (nº3), tan conocido por las numerosas versiones que se han realizado a lo largo de los años por diferentes cantantes de nuestro país, el saxofón sólo dobla a las

---

132 De la Cueva, J. (1948, 1 de mayo). *A La Habana me voy: Aventura cómica de don Antonio Paso y don Manuel Paso, música de los maestros Alonso y Montorio*. Diario Ya. https://n9.cl/yaalahabanamevoy

133 Acorde. (1948, 1 de mayo). *En el Albéniz se aplaudió ¡A La Habana me voy!*. Informaciones. https://bit.ly/ElAlbenizaplaudió

134 La Prensa. (1948, 22 de noviembre). *Cómico: última semana de Róbame esta noche* (p. 6).

135 La Prensa. (1949, 22 de enero). Las cien representaciones de A La Habana me voy (p. 4).

voces cuando interviene el coro, de esta manera vemos un procedimiento parecido al que se realizada con el pasodoble de *Los Olivaritos* en *Róbame esta noche*. Aunque, a diferencia de lo que ocurría en el pasodoble comentado anteriormente, aquí sí se busca una transcripción para banda de vientos, el arreglista deberá escoger a qué instrumento asigna la melodía de la *vedette*.

Respecto al resto de los números a los que se ha conseguido acceso a un registro sonoro, se puede apreciar cómo el saxofón también se une a la percusión para realizar los diferentes ritmos que pide cada número, entre los que hemos encontrado ritmos de samba, guaracha, rumba o *boogie*, entre otros.

4. REFERENCIAS

Alonso, C. (2014). Francisco Alonso: la otra cara de la modernidad. ICCMU.

Arce, J. (1999). Fernando García Morcillo. En E. Casares (Coord.), *Diccionario de la música española e hispanoamericana* (Vol. 5, pp. 472-473). Sociedad General de Autores y Editores

Acorde. (1948, 1 de mayo). *En el Albéniz se aplaudió ¡A La Habana me voy!*. Informaciones. https://bit.ly/ElAlbenizaplaudió

Asensio, M. (2012). *El saxofón en España (1850-2000)* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. https://bit.ly/ElSaxofónenEspaña

Barce, R. (1997). La revista: aproximación a una definición formal. *Cuadernos de música Iberoamericana*, 2-3, 119-148.

Barreiro, J. (2012). *El maestro Montorio*. https://bit.ly/ElMaestroMontorio

Berlioz, H. (1842, 12 de junio). *Feuilleton du Journal des Débats*. Journal des Débats, 1-3. https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k445866z/f1.item

Billoch, F. (1939, 5 de octubre). *Rosa, la pantalonera*. Informaciones. https://bit.ly/4fSrpxR

Calleja, Á. (2014, 2 de octubre). *La fábrica de El Fargue es historia*. Granadaimedia. https://bit.ly/4h6Y2sA

De la Cueva, J. (1939, 5 de octubre). *Pavón. Rosa, la pantalonera*. Diario Ya. https://bit.ly/40bYn6D

De la Cueva, J. (1948, 1 de mayo). *A La Habana me voy: Aventura cómica de don Antonio Paso y don Manuel Paso, música de los maestros Alonso y Montorio*. Diario Ya. https://n9.cl/yaalahabanamevoy

Dulín, A. (1999). Daniel Montorio Fajó. En E. Casares (Coord.), *Diccionario de la música española e hispanoamericana* (Vol. VII, pp. 736-737). Sociedad General de Autores y Editores.

Fernández de Latorre, R. (2000). *Historia de la música militar de España*. Ministerio de Defensa.

Galindo, F. (1962, 26 de diciembre). Presentación de la compañía de Zorí-Santos en Maravillas con el estreno de ¡A Alemania... me voy!. Arriba el telón.

González Lapuente, A. (2012). La zarzuela y sus derivados. En A. González Lapuente (Ed.), *Historia de la música en España e Hispanoamérica. La música en España en el siglo XX* (Vol. VII, pp. 423-512). Fondo de Cultura Económica de España.

Henri Selmer Paris. (n.d.). *L'invention du saxophone par le génial Adolphe Sax*. https://bit.ly/InventionduSaxophone

Marco, T. (1983). Historia de la música española. Siglo XX. Alianza Música.

Miján, M. (2009). El repertorio del saxofón «clásico» en España. Ed. Rivera Mota.

Montijano, J. J. (2009). *Historia del teatro olvidado: La Revista (1864-2009)* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. https://bit.ly/HistoriadelTeatroOlvidado

Montero, J. (1948, 1 de mayo). Albéniz: A La Habana me voy, de Antonio y Manuel Paso, con música de los maestros Alonso y Montorio. Madrid. https://bit.ly/MonteroAlbeniz

Maestro Francisco Alonso (1887-1948). (1948). *A La Habana me voy*. https://n9.cl/portadaalahabanamevoy

Maestro Francisco Alonso (1887-1948). (1939). *Rosa la Pantalonera*. https://bit.ly/40bYCyz

Merelo, L. (1947). La centésima representación de Róbame esta noche en el suntuoso Albéniz. Diario desconocido. Accesible en: https://n9.cl/centesimarepresentacion

Román, M., & Galván, Á. (1999). *Fernando García Morcillo. De profesión, músico*. Sociedad General de Autores y Editores.

Román, M. (n.d.). Fernando García Morcillo. En Real Academia de la Historia. *Diccionario Biográfico electrónico*. http://bit.ly/3WeYQn4

Román, M. (n.d.). Montorio Fajo, Daniel. En Real Academia de la Historia. *Diccionario Biográfico electrónico*. https://dbe.rah.es/biografias/68451/daniel-montorio-fajo

Ruiz, A. (1999). Francisco Alonso López. En E. Casares (Coord.), *Diccionario de la música española e hispanoamericana* (Vol. I, pp. 334-337). Sociedad General de Autores y Editores.

s/a. (1846, 28 de octubre). *Instrumentos de música*. El Heraldo de Madrid, p. 4. https://bit.ly/Instrumentosdemúsica

s/a. (1939, 5 de octubre). Estreno de Rosa, la pantalonera, sainete de Lerena y Llabrés, música del maestro Alonso. Madrid. https://bit.ly/EstrenoRosalaPantalonera

Valls Satorres, J. M. (2008). Antonio Gasola, pionero del saxofón en España. *Müsica i poble: La revista de la música valenciana*, (150), 40-45. https://bit.ly/AntonioGasola

UNA ÓPERA PROFÉTICA Y VISIONARIA. *SELENE* DE TOMÁS MARCO

JULIA Mª MARTÍNEZ-LOMBÓ TESTA
Universidad de Oviedo

1. INTRODUCCIÓN

Se ha escrito mucho sobre la ópera hasta mediados del S. XX, pero ¿qué sucede con la ópera contemporánea?, ¿qué ocurre con la ópera española de la segunda mitad del siglo XX? Y dentro de este marco ¿qué es y qué representa la ópera de Tomás Marco *Selene*?

Con esta propuesta presentamos un acercamiento técnico, interpretativo y formal de la obra, pero también indagaremos en el recibimiento que el público y la crítica dio a *Selene* (1971-73). Descubriremos las distintas versiones de la obra, y el lugar que esta ocupa dentro del corpus compositivo de su autor. Indagaremos también en el recibimiento del público y la crítica que, a nuestro entender, podría, en ciertos aspectos, extrapolarse y llegar a generalizarse como la recepción social a la ópera española del s. XX. Del mismo modo se buscará descubrir el lugar que ocupó y ocupa *Selene* en los teatros operísticos españoles, lugares donde la ópera se considera en no pocas ocasiones más como un acto social que artístico o cultural. Responderemos así al objetivo general de esta investigación.

Finalmente, indagaremos en cómo llega a publicarse en 2019 el formato discográfico de la revisión de esta ópera, considerada por la crítica del momento como profética y visionaria.

1.1. LA ÓPERA EN EL SIGLO XX

Si ante títulos del siglo XIX nos encontramos con numerosos tratados, publicaciones, ensayos, análisis y, en general, gran cantidad de documentos de todo tipo, y sobre todo la partitura de la misma, que nos

acercan a la obra y lo que entorno a ella se genera, con la ópera española del S. XX y, en concreto con *Selene* la situación es completamente diferente. Sólo nos encontramos con la monografía publicada por el ICCMU, escrita por Marte Cureses sobre Tomás Marco, compositor de la partitura objeto de estudio (2007). Será este libro el único que trate el tema por el cual surge el presente trabajo, ya que ni siquiera podemos contar con una publicación de la partitura y sólo y tenemos acceso al material conservado en la Fundación Juan March.

Con la llegada del siglo XX el espíritu de renovación impregnó toda la sociedad y, por supuesto, las distintas manifestaciones artísticas. Los hombres y mujeres ya no estaban dispuestos a vivir dentro de las normas y tradiciones decimonónicas establecidas. El deseo de alcanzar una libertad alcanza todos los aspectos. Esa libertad de pensamiento conduce a la ruptura con los cánones y estructuras existentes. Este hecho les lleva a explorar nuevos caminos, muchos de ellos impensables anteriormente.

Este impulso social, no deja de lado a artistas y pensadores quienes se valieron del germen que había impulsado los cambios y revoluciones que estaban transformando el mundo. El desarrollo de nuevas tecnologías e ideologías se plasmaron en el arte y el pensamiento. Por supuesto, la música no fue ajena a este fenómeno.

Se desarrollan innumerables propuestas, corrientes o tendencias muy dispares, donde surgen los nombres de numerosos compositores que plasman en sus obras su propio espíritu e ímpetu compositivo.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

El objetivo general de este acercamiento será profundizar en el conocimiento de *Selene* y en el lugar que ocupa en el repertorio operístico actual.

2.2. Objetivos secundarios

Para conseguir el objetivo general planteado hemos de tener presentes una serie de objetivos secundarios:

- Conocer qué es *Selene* y su proceso de composición.
- Explicar el lugar que ocupa *Selene* dentro de la obra escénica de Tomás Marco.
- Descubrir las distintas versiones existentes de la obra.
- Aclarar la situación del género lírico en el S. XX.

3. METODOLOGÍA

Este estudio requiere del uso de una multiplicidad de enfoques y técnicas de investigación. Se confrontarán conocimientos empíricos sobre la obra con planteamientos científicos integrados en un sistema de conceptos, teorías, leyes y datos históricos ya conocidos. El conocimiento científico se basará en una postura hermenéutica.

Desarrollaremos un estudio que combinará la interpretación de la obra e hipótesis sobre su contenido con los datos conocidos. Emplearemos una investigación documental. El método versará entre el inductivo-deductivo, el analítico y el explicativo. Utilizaremos diversos tipos de fuentes, principalmente musicales iconográficas, documentales y orales.

4. RESULTADOS

Con el desarrollo de esta investigación hemos podido profundizar en el conocimiento sobre la ópera *Selene* de Tomás Marco, comprendiendo su planteamiento escénico y musical innovador en el que el texto muta en cada representación y donde la variabilidad y reinvención serán una constante.

5. DISCUSIÓN

Para poder adentrarnos en el estudio de la obra propuesta, es necesario establecer unas premisas mínimas sobre el autor de la misma y la situación del género operístico al que pertenece.

5.1 Situación de la ópera en el S. XX.

Tal y como adelantamos en la introducción, a medida que avanzaba el siglo XX, los estilos operísticos reflejaban los cambios sociales, culturales y tecnológicos que se estaban desarrollando. Al mismo tiempo, reflejaban los distintos enfoques ideológicos, tanto los persistentes enfoques nacionalistas como un creciente internacionalismo.

Los compositores más modernos tendían a incorporar en sus obras no sólo las técnicas sinfónicas, sino también los estilos folclóricos, populares o jazzísticos, buscando la vinculación con el momento, con el presente en el que se desarrollaban las composiciones.

En el género operístico del S. XX, no sólo tendrá relevancia en el montaje operístico la *Prima donna*, sino que se hace hincapié en el propio montaje, cobrando vital importancia el director musical y de escena o el diseñador. En la composición comienzan a asimilarse cada vez más las nuevas tendencias, técnicas y tecnologías.

Al aumento de la presencia de música electrónica y sintética, se suma el incremento del uso de las técnicas de producción multimedia por parte de los distintos compositores, aplicándolos a los más variados géneros.

Tanto en los teatros operísticos como en los talleres experimentales, el género lírico parece haber reconquistado el sitio que mantenía en el siglo XVII como fuente de innovaciones escénicas y experimentos teatrales vanguardistas.

Una de las principales diferencias entre la ópera del Siglo XX y la del periodo anterior es la variedad de temas que abarcan sus argumentos, que junto a la gran diversidad de propuestas hace difícil definir un único estilo.

Este hecho, que a priori dotaría al género de una gran riqueza, genera un problema en la recepción del público ante estas nuevas propuestas, que tal y como afirma Roger Parker "la constante presión para encontrar nuevas formas de expresión músico-dramática […] acabó provocando la desintegración de la ópera como género (1998, p.336)

5.2. Tomás Marco Aragón

Dediquemosle unas breves líneas al autor de la obra objeto de estudio.

Nace en Madrid el 12 de septiembre de 1942. Estudió violín, composición y derecho, llegando a ser Licenciado en 1963.

Perfecciona sus estudios con figuras como Bruno Maderna, Pierre Boulez, Karlheinz Stockhausen, Gyorgy Ligeti y Adorno. En 1967 participa en el proyecto de composición colectiva de Stockhausen *Ensamble* en Darmstadt.

En 1965 comienza a fraguarse su relación con los compositores neodadaístas del grupo ZAJ. Dos años más tarde funda, junto a Ramón Barce, la revista SONDA, publicación dedicada a la música contemporánea y colabora en la creación del Estudio Nueva Generación.

Durante estos años Marco ocupa numerosos cargos en diversos organismos, entidades y escuelas; desde Radio Nacional, al Conservatorio Real de Madrid, cargos ligados a la orquesta y Coro Nacional de España o la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, de la que es director desde 2020. Es doctor Honoris Causa por la Universidad Complutense de Madrid.

Como compositor ha cultivado todos los géneros musicales, incluyendo la música sinfónica, coral, camerística, la ópera, el ballet, el teatro musical o las músicas de acción. Sus composiciones, son reflejo de su interés por las nuevas técnicas, por lo que se caracterizan por una interesante experimentación sonora.

Es, además, autor de diversos libros y artículos sobre música contemporánea española.

5.3. La obra escénica de Tomás Marco

A lo largo de la carrera compositiva de Tomás Marco el teatro ha tenido un papel importante. El compositor madrileño es gran aficionado a este género habiendo realizado diversos cursos de teatro en la Universidad de Friburgo durante la década de los sesenta. Ha participado como actor de happenings en estos años, así como en la época en la que estuvo vinculado al grupo ZAJ.

Con estos antecedentes, parece lógico que realice composiciones para ilustrar obras teatrales, algunas bastante complejas, aproximándose al

teatro musical. Podríamos destacar en este sentido las composiciones realizadas para *Los Baños de Argel* (1979) de Cervantes junto a Francisco Nieva, *El condenado por desconfiado* (1970) de Tirso de Molina junto Miguel Narros o *El médico de su honra* (1986) de Calderón de la Barca en colaboración de Adolfo Marsillach. Además, en 1992 y con motivo de la capitalidad cultural de Madrid, ilustró musicalmente un espectáculo montado por Miguel Narros que se representaría en la Plaza Mayor de la capital.

En el género de las composiciones teatrales o para el teatro, la música se subordina al texto y al montaje de la propia obra, igual que lo hacen el decorado y las luces. Marco invierte la situación y utiliza también el teatro dentro de otras obras compositivas más o menos alejadas del género escénico.

Podríamos distinguir en este punto entre aquellas obras que intentan alcanzar nuevas formas de teatro instrumental y otras composiciones que podrían encuadrarse en géneros escénicos convencionales, como el ballet o la propia ópera, pero desarrollándose de una manera alejada de la clásica o habitual.

Bajo estas premisas Tomás Marco se convierte uno de los primeros compositores españoles que desarrolló el teatro instrumental durante la década de los setenta, una época en la que este género experimentaba un gran auge en Europa. Su primera obra en este contexto fue *Jabberwocky* (1967), sobre un texto plurilingüístico del Lewis Carroll.

En el teatro musical próximo a géneros tradicionales destacamos las óperas *Selene* (1973), el ballet, creado como fantasía coreográfica *Llanto por Ignacio Sánchez Mejías* (1985) y el melodrama *Ojos verdes de Luna* (1994) para soprano, orquesta de cuerda y dos percusiones.

Selene sería ópera primeriza para un autor cerca de la treintena. Esta obra fue concluida en 1971 a partir de la primera de las dos becas de Creación Musical que la Fundación Juan March concede al compositor. La segunda data de 1973.

5.4. Antecedentes de Selene

El punto de partida de *Selene* no encuentra referencia en una escuela española. Marco encuentra el punto de origen en la conjunción de la experiencia musical propia, en la experiencia de operistas extranjeros y en las líneas generales del teatro y de la música de finales de los años sesenta, insertándolos en la formación propia y la cultura españolas.

Como dijimos, hasta la composición de *Selene*, Marco había realizado música de escena en el formato de las músicas de acción. Estos géneros, pese a ser realidades distintas, que en ningún caso pueden sustituirse, sí podrían interrelacionarse. La diferencia entre ambos géneros o tipologías puede ser tan sólo una matización del propio concepto. Marco dice ver la música escénica como una reducción a reglas unitarias de elementos muy dispares (Marco, 2002). El compositor, por tanto, ve la ópera como la síntesis de música y teatro. Equipara ambos conceptos, igualando el nivel de calidad necesario para evitar transmitir la imagen de una obra incompleta, donde predomine uno u otro aspecto. Por tanto, considera que el éxito de la ópera se basa en el equilibrio entre libreto y música. Esta afirmación justificaría la idea de que sea el compositor quien escriba, o idee el texto. Esto haría que el libreto se adaptase mucho mejor a los requerimientos musicales que él mismo concibe.

Para comprender la obra objeto de estudio es también necesario destacar la presencia de la experiencia del viaje como núcleo central de la partitura dentro del conjunto de la obra de Tomás Marco. Cuestión que se repite en no pocas ocasiones.

Esta idea del viaje forma parte de otros componentes de sus obras: el tiempo, la memoria, el pensamiento lógico o el mundo de la magia, que se han repetido como hilo argumental en la carrera de Marco.

La idea del viaje que presenta Marco es amplia y no se circunscribe a una única interpretación. En sus composiciones se recrean viajes en sentido literal del término, caso de las obras *Maya* o *Kukulcán*, pero también en sentido metafórico, como interpretación psicológica o histórica.

Aunque la recurrencia a la idea del viaje como inspiración y sustento de la obra es empleado en distintas formas musicales, -como su séptima

sinfonía, *Commoedia Mileni*-, será en el teatro lírico donde el viaje encuentra el mejor ámbito para su desarrollo.

En *Selene* podemos hablar de la evocación de un viaje, abarcando las dos concepciones del término que hemos definido anteriormente. Un viaje real, en cuanto a la llegada del hombre a la Luna, empleando el sentido literal y un viaje virtual o psicológico por todo lo que la Luna crea en la mente del hombre. Recurre, por tanto, al viaje a través de los sueños que la luz lunar puede evocar en los hombres dentro de la inmensidad del universo.

Es posible que este interés por la Luna y el mundo de los sueños que gira en torno a ella acabe descubriendo una influencia más o menos directa del universo lovecraftiano e incluso de la propia obra de H. P. Lovecraft. A falta de confirmación directa del propio Tomás Marco, planteamos esta hipótesis sustentándonos en la afición del autor por estos relatos de la que nos habla Marta Cureses en la monografía sobre el compositor (2002).

5.5. SELENE, PROCESOS DE COMPOSICIÓN

La primera concepción de la idea de *Selene* surgió hacia 1967 sobre un texto de Lewis Carroll y como réplica operística a las experiencias de música de acción del compositor. Buscaba entonces adentrarse en otro género musical y experimentar con los condicionantes que impone la estructura del género operístico, cuestión que se sumaba al interés del compositor por el teatro.

Poco a poco esta idea musical va cambiando y se va definiendo. La obra toma forma en torno al entusiasmo de la humanidad por la llegada del Apolo XI a la Luna, que contrastaba con la indiferencia que la sociedad había manifestado frente a otras misiones espaciales.

La ópera plantea la pregunta de si llegar a la Luna, entendido como símbolo de progreso de la civilización, sirve para algo, o si, por el contrario, el hecho de renunciar a ello sirve también para algo. Será el espectáculo quien responda de forma personal a esta cuestión.

Como adelantamos, la idea para el desarrollo de la obra, en su idea definitiva, aparece en julio de 1969 con motivo del alunizaje del Apolo XI. Poco tiempo después el compositor solicita y obtiene una beca de la Fundación Juan March para componer una ópera.

Tomás Marco contaba con un corto espacio de tiempo si quería cumplir con los plazos de entrega. De este modo, entrega la primera versión de la ópera, con el título de *Luna* en 1971. El manuscrito de esta versión se conserva en la Biblioteca de Música Española Contemporánea de la propia Fundación Juan March, siendo posible el acceso a un facsímil del manuscrito que hemos analizado para la realización de este trabajo.

Marco, a diferencia de otros compositores que pulen durante años la obra antes de estrenarla, o, en este caso, entregarla, confía en los sucesivos montajes y revisiones para el *aggiornameto*, por tanto, podríamos calificar *Selene* como un *work in progess,* como veremos.

El compositor presenta *Selene*, como una ópera única para cada representación en su intención de crear una obra hasta cierto punto aleatoria en la que el texto se adapte a los tiempos en los que se represente y a las ideas de quién dirija el montaje.

No sigue las experiencias de músicas móviles que ya había existido. En este caso la música siempre es fija e inmutable y es el texto el que cambia en cada producción. Por esta causa los cantantes cantan sin texto, realizando vocalizaciones. Serán actores en vivo o grabados previamente los encargados de recitar los distintos textos seleccionados prar cada nueva representación. Con este planteamiento, Marco, evita también la posibilidad de la inteligibilidad de los textos cantados que, al ser recitados, hablados, van a ser completamente entendibles. Ya había empleado textos hablados en otras obras, entre ellas *Jabberwocky* o *Ana Blumme*. Sin embargo, sus obras cantadas no llevan texto, es el caso de *Transfiguración*.

El libreto, si bien no existe como tal en el concepto clásico, es del propio Tomás Marco. Los textos poéticos recitados cambian en cada montaje, y para esta versión han sido seleccionados y adaptados por el compositor. Son textos de diversos poetas históricos traducidos por Marco del inglés o el alemán al castellano y adaptados en algunos detalles.

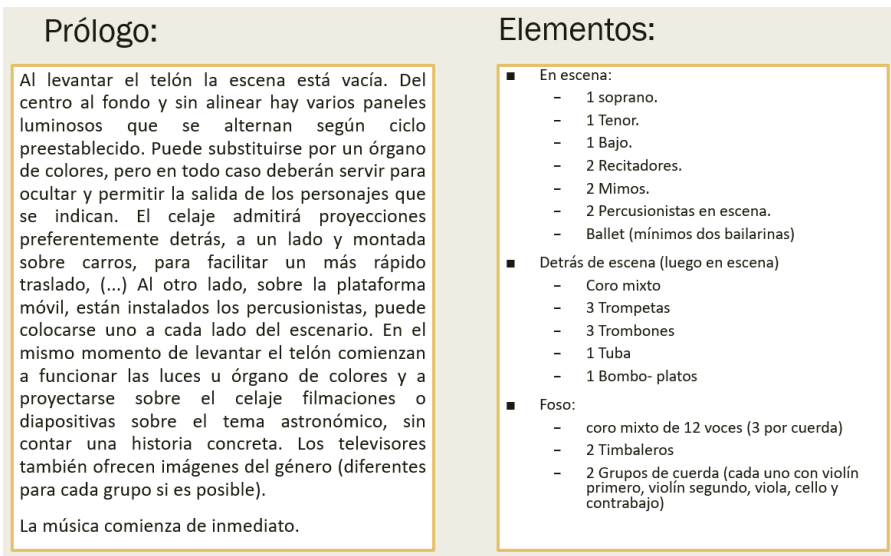
Hay también algunos poemas en castellano de poetas españoles y americanos que no sufren modificación alguna.

Los personajes de que se vale el libreto y su partitura son cuatro: Selene (la Luna, soprano), Gea (la Tierra, mezzo) y dos humanos (tenor y barítono), que en la versión de estreno se entendieron como astronautas, aunque no tiene por qué ser necesariamente así.

5.5.1. Primera versión

La primera versión de la pieza escénica, con el título de *Luna,* cuenta con un prólogo de Tomás Marco donde da indicaciones con respecto a la escenografía y el comienzo de la obra. En la primera página del manuscrito, conservado en la Biblioteca de la Fundación Juan March con la signatura MB-1971.210, Marco describe los elementos que van a integrar la ópera (figura 1).

FIGURA 1. *Reproducción del prólogo de Tomás Marco a la primera versión de la pieza escénica Selene tal y como aparecen en el manuscrito de la obra. En la parte derecha de la imagen se recogen los elementos que toman parte en la representación.*



Fuente: Elaboración propia con los datos de la partitura manuscrita

En esta primera edición la obra finaliza con la llegada del hombre a la Luna, donde el propio Marco indica: "aquí, hombres del planeta Tierra posarán sus plantas sobre la Luna" (Marco, 1971, p. 71).

Como rúbrica a la ópera el compositor añade: "Julio de 1969; vinieron en música de paz para toda la Humanidad" (Marco, 1971, p.71).

Esta sería, en resumidas cuentas, la primera versión de la obra, que no llegó a estrenarse. Marco llega a hablar de que esta primera versión debería incluso ser retirada sustituyendo la partitura conservada en la Fundación Juan March por la que sería la versión definitiva del estreno.

5.5.2. De Luna a Selene

La transformación de *Luna* a *Selene* se lleva a cabo en el verano de 1973.

Cuando Tomas Marco había realizado la ópera por encargo de la Fundación Juan March dentro de la beca de la que ya hemos hablado, el compositor no albergaba demasiada esperanza de que su obra se llegase a montar. En España, en aquella época, había pocas posibilidades de representar una obra de esas características.

En la primavera de 1973 Federico Orduña, intendente del Teatro de la Zarzuela, y Álvaro León Ara, Subdirector de Música, plantean al compositor la posibilidad de montar su ópera en la temporada del Teatro de la Zarzuela.

En este momento, Marco, realiza una revisión de la obra. En esta revisión cambia el título de ésta, que en este momento pasa a denominarse *Selene*, y a presentarse ya con la denominación de ópera, a la que se resistía hasta este momento.

5.5.3. Estreno en el Teatro de la Zarzuela

El montaje que se estrenó en el Teatro de la Zarzuela en 1974 se debió a Rafael Pérez Sierra. Su trabajo fue calificado por la crítica como brillante pese al poco tiempo y dinero del que dispuso. El texto para esa representación, de cuarenta minutos de duración, fue establecido por el propio Pérez Sierra y Tomás Marco.

En el escenario, con decorado de Emilio Burgos, se ve un firmamento desolado, con reflejos metálicos en los decorados y pantallas circulares al fondo y en la parte superior en las que se irían proyectando las distintas escenas que acompañaban a la representación.

Los cantantes, Ana Ricci, María Orán, Julián Molina y Antonio Blancas, cantan sobre vocalizaciones, mientras los textos se escuchan a través de altavoces. Los personajes, entre ellos Selene y Gea, serán realizados por actrices y figurantes. El Coro Nacional de España se ocuparía de los fragmentos corales.

En el grupo instrumental, la Orquesta Sinfónica de RTVE con la dirección de Odón Alonso, destaca el papel de la percusión y de la familia de saxofones.

Tras el estreno, el interés operístico de Tomás Marco se centró en las *Tentaciones de San Antonio.*

La mayor viabilidad de proyectos sinfónicos y de cámara, al menos en cuanto a posibilidades de interpretación, fueron diluyendo la realización de esta nueva ópera.

Marco ya pensaba por aquel entonces que valdría la pena reponer *Selene* algún día y darle una visión diferente y renovada al texto, aunque fuera tan sólo para demostrar el carácter de texto variable con el que fue concebida y que con una sola representación no era evidente.

5.5.4. Nuevas versiones de Selene

Tuvieron que pasar diez años para que Marco realizara nuevas tentativas de representación. Realmente, no fueron más que insinuaciones que cayeron en saco roto.

Sería en torno 1993 cuando el escenógrafo Emilio Sagi comenzase a mostrar un interés real por representar la obra, lo cual no fue demasiado fácil.

No sería posible realizar la representación hasta 1996.

En esta ocasión la dirección escénica corrió a cargo de José Carlos Plaza. Desde el principio tanto Plaza como Marco tuvieron claro que había que crear un nuevo texto para una línea argumental similar a la

anterior, y primera, versión de *Selene*. Plaza sería el encargado de realizar la dramaturgia, mientras que en esta ocasión la responsabilidad exclusiva de los textos estaba en manos de Tomás Marco. El autor incluiría textos tanto propios o textos ajenos adaptados.

En 2016 se revisa de nuevo la obra. Para esta producción, presentada en San Sebastián en marzo de 2016, se modifica algún aspecto de la partitura original, especialmente la sección electroacústica. La parte original de coro pasa a dos sintetizadores, uno para las voces masculinas y otro para las femeninas, debidamente programados. Sus particellas, por tanto, se disparan desde dos teclados.

Esta nueva versión es posible por la colaboración del Centro de Estudios Musicales Superiores del País Vasco (Musikene).

Presentada en versión concierto con cincuenta minutos de duración, se sirve de seis voces *en off,* Las cuatro que contemplaba la versión original de Marco las correspondientes a los cuatro cantantes, más una para los textos precolombinos y otra para los textos en euskera. Todas estas voces estaban ampliamente tratadas por programas informáticos. La parte que correspondía al coro en la partitura de 1974 se traslada a dos sintetizadores programados, uno para las voces femeninas y otro para las masculinas. Estas voces se disparan desde dos teclados que acompañan al grupo orquestal

La dirección corrió a cargo de José Luis Temes, quien se puso al frente de la Musikene Sinfonietta. Contarían con las voces solistas de Ana Otxoa (Luna-soprano), Lucía Gómez (Gea-Mezzo), Íñigo Vilas (tenor) y Jagoba Fadrique (barítono). Las voces habladas fueron realizadas por Neri Hualde, Palar Santigosa, Lorenzo Beteta, Fernando de Luis, Marcelo Bellagamba y David Azurza.

Se aprovechó el concierto para realizar una grabación de la misma. El trabajo discográfico resultante de este montaje se presenta en el Teatro Real de Madrid, en mayo de 2019 con el sello Alpuerto.

Además de esta edición discográfica actualmente contamos con un audiovisual realizado por José Luis Temes dentro de su Proyecto Luz. Se trata de *Luz 9, Selene*, proyectado en 2021 en el Teatro Albeitar de León.

5.6. Características singulares de Selene

Tal vez lo más sorprendente de esta ópera es el hecho de que no tiene libreto en el sentido estricto del término. Y no sólo en cuanto que su libreto no ofrezca una acción narrativa, sino que Marco no ofrece un libreto único, uniforme e inmutable y no hay acción argumental propiamente dicha. Él escribe en la partitura su posible libreto, una propuesta de textos que podemos interpretar como germen del texto. A partir de ahí cada producción puede complementar y desarrollar la propuesta inicial, eliminar, añadir o modificar los textos.

Este libreto en constante cambio puede, además, ser traducido a otros idiomas. Marco indica en cuanto a esta práctica que el idioma debería ser preferentemente en el que sea común al de los espectadores de donde se representa la obra. Así ocurrió en la citada representación en Donostia, donde se incluyeron textos en euskera. Es el concepto de aleatoriedad llevado a la dramaturgia.

Esta cualidad mutable del texto hace que sea cual sea el empleado para la representación, éste no está confiado a los cantantes o el coro, que tan sólo realizan vocalizaciones, sonidos y melismas, sin llegar a comunicar ningún tipo de texto. Estos cantos mantienen la cualidad solística y coral en tanto el discurso musical y su expresividad les otorga un carácter específico en cada una de sus intervenciones, que van reflejando distintos estados anímicos y evocando sensaciones.

El libreto y, por tanto, el desarrollo argumental recae en cuatro o más voces recitadas, en actores a fin de cuentas. En la concepción inicial de Marco en 1971-74, lo desempeñan cuatro actores en escena, que se atribuyen a los cuatro solistas. Pero pueden ser también voces *en off*, un recurso mixto entre aparición en escena y voz en *off* o un número diferente de voces, como vimos en la versión de 2016. En esta narración podemos encontrar partes aparentemente inconexas, pero que comparten núcleo central, la Luna. Reflexionan sobre el satélite, su significado, sus evocaciones y la atracción que genera al ser humano.

La partitura no deja nada musicalmente a la improvisación, no es aleatoria en ningún aspecto. Todo está escrito rigurosamente, como en

cualquier partitura clásica. Toda la aleatoriedad de la obra se centra en el libreto.

En lo que se refiere a la orquesta, es un conjunto sinfónico medio, que puede ampliarse al añadir efectivos en la cuerda. Este grupo tiene la particularidad de la inclusión de un cuarteto de saxofones y una amplia sección de percusión, voces principales de la obra.

En cuanto al decorado y al escenario podríamos hablar prácticamente de su ausencia, al menos en lo que se refiere a los grandiosos decorados de la dramaturgia decimonónica.

En la primera representación se contaba con un escenario en completa oscuridad, donde el fondo negro sólo se ve interrumpido por las proyecciones de la Luna y temas astronómicos y los grupos de televisores. Los actores y bailarines vestían faldas o mallas completamente negros, fundiéndose con el propio decorado. Desconocemos el decorado de 1996, pero en 2016 carecía totalmente de él al realizarse una versión concierto.

Selene tiene una situación escénica basada en la confrontación Tierra – Luna y su simbolismo. Son dos mundos opuestos, independientes y no relacionados que, de repente, ven quebrantado este equilibrio por la llegada del hombre a la Luna: Tras el alunizaje y la euforia del momento, parece que no ha ocurrido nada, todo vuelve a la situación inicial.

Si en el teatro musical hay al menos tres elementos a considerar: libreto, música y acción escénica; y decimos que en *Selene* no hay argumento en el sentido estricto, que el texto es variable y que no se canta el texto narrativo, podríamos afirmar sin temor a incurrir en un error que *Selene* no es una ópera en el sentido de la dramaturgia argumental del siglo XIX. El propio Marco, como hemos adelantado, era reacio a incluir la denominación de ópera sobre su obra escénica, que entendía más como un retablo u otros tipos de óperas, alegorías o madrigales representativos, que no tienen una acción, pero sí una situación. Pese a que es cierto de que se podría llamar de otra manera, *Selene* está dentro del género amplio, puede que cada vez más, de la ópera.

5.7. Recepción de Selene en su estreno

Selene fue recibida con una clara división de opiniones. Esto era lógico ya que se presentaban diversos problemas.

En primer lugar, el público acudía a ver una ópera en el sentido de ópera decimonónica y como acto social y se encontró con algo diferente. Algo que, para algunos, como el crítico de ABC Gonzalo Alonso (1996, p. 82), no puede considerarse como una ópera. Fundamenta esta opinión en que *Selene* carece de argumento, al menos en el sentido clásico del argumento operístico y narrativo de introducción, nudo y desenlace. Se presenta más bien como una glosa a la Luna, que se muestra como permanente compañera y a la vez reto de la Humanidad. Todo ello mediante los textos, mayoritariamente pregrabados o "en conserva" de los cuales ya hemos hablado y explicado.

Otra gran diferencia con la escenografía clásica de la ópera, se plantearía con la distribución de personajes, coros, actores, bailarines o músicos en el escenario. Cuatro protagonistas, los cuatro cantantes que aparecen en el escenario con la partitura en la mano. Dos de ellos, Gea y Selene, mantienen posiciones fijas, los otros dos, los dos astronautas, realizan las vocalizaciones con mayor movilidad en el escenario. El coro acompaña las vocalizaciones de los astronautas desde el foso y con la misma función de la orquesta. Sobre el escenario se van componiendo grupos escénicos a cargo de actores y bailarinas muy en la línea del ballet contemporáneo. Y aparecen percusionistas en escena.

Por el contrario, encontramos diversas críticas que elogian la partitura y la representación, tanto en 1974 como, y principalmente, en el reestreno de 2016. Citamos en este aspecto las críticas publicadas en Codalario (2016), Beckmesser (2016) o los artículos de Enrique Bert (2019), o Carla Sampedro (2019).

6. CONCLUSIONES

Si bien es cierto que el género operístico nació como una muestra del poder de las clases altas de la sociedad renacentista, característica que ha sido refrendada en no pocas ocasiones a lo largo de la historia;

también es cierto que la ópera ha sido vehículo de expresión para todos los problemas humanos y todas las estéticas. Nuestro siglo se ha encargado de hacerla llegar a todos los niveles sociales posibles.

Quizás la aportación más importante del siglo XX sea la complejidad y democratización del género, que nos hace ver que la ópera es una herramienta de reflexión sobre nosotros mismos.

Esto se verifica en *Selene*, que se vale de las posibilidades técnicas, estéticas y sociales del siglo XX. Este hecho y las características que hemos visto provocan división de opiniones en la recepción de la obra, pero también posibilitan su pervivencia en el tiempo como un *work in progress* que se va adaptando al paso de los años.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos desde estas líneas la amabilidad y disponibilidad del personal del Archivo de la Fundación Juan March de Madrid, quienes nos facilitaron el acceso a los materiales necesarios para realizar esta investigación.

8. REFERENCIAS

Alonso, G. (1996, 26 de marzo). Selene no es breve. El lugar de la cultura. ABC, p.82.

Bert, E. (2016, 13 de marzo). "Selene" de Tomás Marco por la Musikene Sinfonietta en San Sebastián. Planeta magazine. https://acesse.dev/dJMbD

Burgos, E. (1974). Selene. [Fotografía de decorado]. Fundación Juan March. https://acortar.link/YUNA2w

Cureses de la Vega, M. (2007). Tomás Marco, la música española desde las vanguardias. ICCMU.

Diario de León [redacción]. (2021, 5 de febrero). "Selene" coloniza el Albéitar. Diario de León. https://encr.pw/Kcc6H

Fernández Cid, A. (1974, 15 de mayo). XI Festival de la Ópera: Estreno de "Selene", de Marco. ABC, p.93.

Fernández Guerra, J. (s.f.). La ópera española de vanguardia. Fundación Juan March. Consultado el 14 de enero de 2025. https://acortar.link/Ug7yrs

Franco, E. (1974, 12 de mayo). Ante el estreno de una ópera española de vanguardia. Conversación con Tomás Marco entorno a Selene. Arriba.

Gallego, A. (1996, mayo). La luna y Granada. Scherzo, nº 104. P.23.

Gómez Amat, C. (1974, junio). El estreno de "Selene". Bellas Artes, 74, p.29.

Guibert Vara del Rey, A. (1996, 22 de marzo). Tomás Marco "Selene es más un retablo que una ópera. ABC, p.42.

Marco Aragón, T y Falla, M. (1996). Selene. La vida breve. Ministerio de Cultura.

Marco Aragón, T. (1971). Luna: pieza escénica. Música para solistas, recitadores, mimos, coro mixto y grupo instrumental. Memoria Final. [Partitura manuscrita fotocopiada]. Fundación Juan March. https://acortar.link/zsKtwy

Marco Aragón, T. (1996). Selene, ópera en un acto. [Programa de mano] Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música.

Marco Aragón, T. (2002). Pensamiento musical y siglo XX. Fundación Autor.

Marco Aragón, T. (2020). Música en Escena. Asociación de Directores de Escena de España.

Martínez Muñoz, M. (1996). Selene. [fotografías de la representación]. Fundación Juan March. https://acortar.link/nKl7FT

Parker, R. (1998). Historia Ilustrada de la ópera. Paidós.

Sampedro Menéndez, C. (2019, 16 de mayo). Selene, una ópera para la Luna. Doce Notas. https://acortar.link/J0o43H

SpR. (2016, 17 de marzo). Se reéstrena "Selene" de Tomás Marco. Beckmesser. https://llnq.com/YPvFw

Teatro.es (1974). Selene. Payasos. [Programa de mano]. Teatro.es. Consultado el 14 de enero de 2025. https://llnq.com/eAKo1

DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL A LA IGNORANCIA AUTOMATIZADA: UNA REVISIÓN CRÍTICA DE CHATGPT 4 Y SUS LIMITACIONES EN LA DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA (6 A 12 AÑOS)

BOHDAN SYROYID SYROYID
Instituto de Ciencias de la Educación (IUCE). Universidad de Salamanca
JAVIER FÉLIX MERCHÁN SÁNCHEZ-JARA
Instituto de Ciencias de la Educación (IUCE). Universidad de Salamanca
SARA GONZÁLEZ GUTIÉRREZ
Instituto de Ciencias de la Educación (IUCE). Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

La inteligencia artificial (IA) ya ha irrumpido en el ámbito educativo con una aparente promesa de transformación radical. En el campo de la educación musical, ofrece un aprendizaje más personalizado, interactivo y eficiente, con aplicaciones en nueve áreas clave: realidad virtual y aumentada, sistemas de tutoría inteligente, asistencia en composición musical, entrenamiento auditivo y teoría musical, evaluación automatizada, aprendizaje histórico y contextual, herramientas para la colaboración y la interpretación musical, y tecnologías de apoyo para la inclusión (Merchán Sánchez-Jara et al., 2024). Estas herramientas permiten adaptar los planes de estudio al ritmo de cada estudiante, pudiendo fomentar la creatividad compositiva, así como reforzar el aprendizaje teórico-práctico, ofreciendo retroalimentación instantánea (Syroyid Syroyid, 2023a, 2023b). Sin embargo, la implementación de la IA no está exenta de una problemática que implica, entre otras cuestiones, desafíos éticos y técnicos, como la privacidad de los datos y los sesgos en los algoritmos (Akgun y Greenhow, 2022; Sturm et al., 2019).

Dentro de la multitud de aplicaciones relacionadas con la IA, en este capítulo nos centraremos en los grandes modelos de lenguaje (LLM, en inglés *Large Language Model*).

Los LLM son modelos de procesamiento de lenguaje natural que, en la actualidad, adoptan ampliamente la arquitectura de transformadores y, específicamente, la de transformadores generativos preentrenados o "GPT" (por sus siglas en inglés) (Radford et al., 2018). Estos operan con una gran cantidad de parámetros y han sido entrenados en una amplia variedad de datos de texto para ejecutar diversas tareas (pp. 6-7)

ChatGPT es un modelo de lenguaje basado en inteligencia artificial desarrollado por OpenAI. Está diseñado para entender y generar texto de manera natural, manteniendo conversaciones coherentes con los usuarios. Sin embargo, autores como Shen et al. (2023) mantienen una postura recelosa sobre sus posibilidades, tras haber realizado un análisis exhaustivo utilizando un amplio conjunto de preguntas en varios dominios. Aunque ChatGPT demuestra habilidades impresionantes para generar respuestas coherentes y relevantes, presenta limitaciones significativas en cuanto a la precisión y la fiabilidad de la información proporcionada. Shen et al. (2023) subrayan que el modelo puede ofrecer respuestas incorrectas o sesgadas, lo cual representa un desafío importante para su adopción en el ámbito académico o profesional. Además, advierten sobre la necesidad de aplicar medidas de mitigación frente a la propagación de desinformación cuando se usa esta tecnología.

Atendiendo a la curva de Gartner (2024) también conocida como *el ciclo de sobreexpectación*, se sugiere que algunas de las grandes esperanzas sobre la IA conducirán eventualmente a un abismo de la desilusión antes de alcanzar eventualmente una meseta de la productividad. Esta visión es confirmada por las palabras de Díaz Montesdeoca y Ribera (2024): "ChatGPT, se encontraría ahora con una gran expectativa por parte de la población, entre la innovación y el pico de expectativas desbordadas" (p. 8). Teniendo esto en cuenta, se hace urgente plantear la siguiente cuestión: ¿realmente mejora la enseñanza, o está, por el contrario, empobreciéndola y reduciendo la complejidad de los procesos educativos a meras respuestas automatizadas? En particular, cuando se aplican a la educación musical en la Educación Primaria, ChatGPT

revela una serie de deficiencias conceptuales, pedagógicas e históricas que son preocupantes (Syroyid Syroyid et al., 2024). Lejos de ser el avance que todos anticipaban, el uso irreflexivo de ChatGPT en el aula de música podría ser uno de los mayores errores pedagógicos recientes.

La cuestión fundamental es ¿qué tipo de educación musical estamos promoviendo al incorporar estas tecnologías sin cuestionarlas? ¿Estamos sacrificando la calidad, la profundidad y la autenticidad del aprendizaje musical en aras de la conveniencia y la comodidad tecnológica? Este trabajo pretende exponer limitaciones de ChatGPT y desafiar la idea de que la tecnología debe tener cabida sin reservas en el aula.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este capítulo es analizar críticamente los errores conceptuales, pedagógicos e históricos de ChatGPT 4 en el contexto de la didáctica de la expresión musical en Educación Primaria (6 a 12 años), para proponer estrategias que favorezcan un uso cauteloso y responsable de los LLM en la enseñanza de la música. A partir de este objetivo general se proponen los siguientes objetivos específicos:

Examinar las restricciones y carencias de ChatGPT 4 para la educación musical en Educación Primaria.

Identificar y analizar los errores y falacias presentes en las respuestas generadas sobre contenidos relacionados con la teoría musical, contextos históricos de la música y planteamientos didáctico-musicales.

Proponer recomendaciones orientadas a un uso supervisado de la inteligencia artificial en el área de música en Educación Primaria.

3. METODOLOGÍA

El análisis se basa en una revisión descriptiva y un comentario crítico de dos tipos de materiales generados por ChatGPT. Por un lado, se recogen trabajos realizados por estudiantes anonimizados que han reconocido el uso indebido de ChatGPT en sus respectivas entregas del actividades en la mención en música del Grado en Maestro en Educación

Primaria de la Universidad de Salamanca. Estos incidentes se produjeron durante el primer cuatrimestre del curso 2023/2024. Por otro lado, se han incluido respuestas generadas por ChatGPT 4 en su versión Plus (licencia personal) durante las interacciones que tuvieron los investigadores con la aplicación durante el mes de noviembre de 2024.

Tal y como indican los objetivos de investigación, la temática de estos materiales generados por IA versa sobre aspectos relativos a la didáctica de la expresión musical en Educación Primaria. Principalmente, se han recogido respuesta relativas a los siguientes ejes temáticos:

Contexto histórico y cultural de la música. Conocimiento de repertorio musical y su adecuación a la etapa educativa.

Planteamiento de propuestas didáctico-musicales. Actividades prácticas para Educación Primaria.

Comprensión de la prosodia y la acentuación rítmica. Necesaria para cambiar la letra de una canción, manteniendo la misma melodía.

Definiciones de conceptos musicales abordados en cursos avanzados de Educación Primaria.

Teoría musical aplicada. Concretamente, se profundizará en la armonización de una melodía, técnica indispensable para los arreglos Orff.

Este estudio presenta una naturaleza exploratoria y no pretende recoger de forma sistemática los diferentes tipos de errores identificados en las respuestas obtenidas por ChatGPT. Al mismo tiempo, conviene aclarar que ChatGPT es tomado como ejemplo de LLM de los múltiples existentes en el mercado, tales como, por ejemplo, Bard, Gemini o Ernie Bot de Baidu. Consecuentemente, algunos de los errores identificados en el presente trabajo también podrán encontrarse en otros LLM, si bien para realizar este tipo de generalizaciones sería necesario reproducir el estudio con más LLM.

En esta investigación se transcriben las respuestas generadas por ChatGPT identificándolas en figuras correspondientes referenciando su procedencia. Cada error se describe en términos de complejidad de la tarea (baja, media, alta) y su impacto educativo (limitado, significativo, crítico). Tras el comentario de cada una de estas respuestas, en la

sección de discusión se elaborará sobre la problemática general del uso irreflexivo e imprudente de la IA generativa. Asimismo, se formulan algunas recomendaciones que apuntan hacia un uso supervisado de ChatGPT en Educación Primaria, concretamente, en el área de música.

4. RESULTADOS

En esta sección, se comentarán seis casos problemáticos donde ChatGPT se muestra como herramienta poco efectiva en el área de la didáctica de la expresión musical en Educación Primaria. Los tres primeros ejemplos proceden de trabajos de estudiantes del grado (Figuras 1-3) mientras que los tres últimos proceden de la interacción de los autores del capítulo con la herramienta en cuestión (Figuras 4-6b).

En la Figura 1, se incluye una entrega de un estudiante que reconoció el uso indebido de ChatGPT para responder a la actividad. Este uso indebido fue detectado al observar nombres de composiciones musicales que no han sido compuestas por los compositores referenciados. Concretamente, la composición "Lamentación de la Virgen" no se puede encontrar en el catálogo de la compositora Clara Schumann. Del mismo modo, Laurie Anderson no tiene ninguna composición que se titule "Cuatro piezas para piano". Anderson es cantante, violinista, poeta, dibujante y artista de performance experimental sin un catálogo de composiciones para piano.

Desde el punto de vista técnico, estamos ante un fenómeno de alucinación o delirio, donde la IA muestra información de forma asertiva que en realidad no es cierta. Edwards (2023) prefiere, en este sentido, el término "confabulación" (en inglés, *confabulation*) para antropomorfizar menos a la máquina. La confabulación

> Ocurre cuando la memoria de una persona tiene una laguna y el cerebro llena de manera convincente el resto sin la intención de engañar a los demás. ChatGPT no funciona como el cerebro humano, pero el término "confabulación" podría considerarse una mejor metáfora porque hay un principio creativo de llenado de lagunas en el funcionamiento […] (Edwards, 2023, párrafo 5)

Hasta cierto punto el caso de la Figura 1 es bastante llamativo puesto que ChatGPT identifica correctamente a "El pájaro de fuego" como ballet de Igor Stravinski, pero no tiene conocimiento de cuáles son las obras de las compositoras Clara Schumann y Laurie Anderson. Lo que es ciertamente frustrante es que, en lugar de reconocer que no dispone de información sobre estas compositoras, ChatGPT opta por inventar la información, mezclando información veraz e inventada.

FIGURA 1. *Ejemplo de alucinación o confabulación: composiciones musicales inventadas*

Enunciado de la actividad (Mensaje o texto enviado a ChatGPT)
Actividad de la Sesión Nº 11a. Selecciona, al menos, 3 composiciones de 3 compositores de música clásica poco conocidos de los que
1 debe ser mujer
1 debe ser no europeo
1 debe ser contemporáneo (vivo en S. XXI)
Escribe un párrafo introductorio que justifique tu selección.
Entrega de alumno (Respuesta generada con ChatGPT)
Para esta actividad he incluido tres composiciones de tres compositores de música clásica poco conocidos, cumpliendo los requisitos pedidos y son los siguientes:
Lamentación de la Virgen de Clara Schumann (1819-1896), compositora alemana del Romanticismo.
El pájaro de fuego de Igor Stravinski (1882-1971), compositor ruso del siglo XX.
Cuatro piezas para piano de Laurie Anderson (nacida en 1947), compositora estadounidense contemporánea.
Las justificaciones de la selección es la siguiente:
Clara Schumann fue una pianista y compositora alemana que fue una figura importante en el movimiento romántico. Su "Lamentación de la Virgen" es una pieza conmovedora y expresiva que explora el tema del dolor y la pérdida.
Igor Stravinski fue un compositor ruso que es considerado uno de los más importantes del siglo XX. Su "El pájaro de fuego" es una obra maestra del ballet que combina música, danza y teatro.
Laurie Anderson es una compositora estadounidense contemporánea que es conocida por su uso de la electrónica y el arte de performance. Sus "Cuatro piezas para piano" son composiciones abstractas y experimentales que exploran la relación entre la música y el sonido.

Fuente: Recuperado de la entrega realizada el día 15 de enero 2024 por un estudiante que reconoció el uso indebido de ChatGPT para la resolución de una actividad en una asignatura de la mención en música del Grado en Maestro en Educación Primaria

Evaluando la problemática del caso presentado en la Figura 1 podríamos afirmar que estamos ante una tarea de complejidad baja que puede resolverse con una búsqueda en Google, si bien su impacto educativo es crítico. Si ChatGPT se utiliza de forma indiscreta, errores de este tipo

podrían terminar figurando en materiales educativos (p. ej.: libros de texto) llevando al estudio de obras musicales inexistentes.

En la Figura 2, se incluye la segunda parte de esta misma actividad entregada por otro estudiante que también confirmó haber utilizado ChatGPT indebidamente para la resolución del ejercicio. En este caso, se solicitaba que, para cada una de las composiciones musicales seleccionadas se diseñarán actividades adecuadas para un curso específico de educación Infantil o Primaria (escogido libremente por el estudiante). En este caso, el estudiante no especificó el curso en la entrega, pero la actividad propuesta sería poco realista para ser llevada a cabo incluso en sexto curso de primaria. Por un lado, la composición *Night Ferry* de 20 minutos de duración es una obra de gran complejidad musical escrita para una gran orquesta sinfónica con un lenguaje vanguardista y una estética contemporánea. Es bastante poco probable que una escucha de la obra completa pueda realizarse en el aula de Educación Primaria y es menos factible aún llevar a cabo un análisis musical de la misma. Con ello, no se quiere descartar la inclusión de este tipo de repertorios en el aula, sino que más bien sugerir la audición de un fragmento y la realización de actividades más concretas y adaptadas.

FIGURA 2. *Ejemplo de actividad musical de dificultad poco realista para Educación Primaria*

Enunciado de la actividad (Mensaje o texto enviado a ChatGPT)
Actividad de la Sesión Nº 11b. Para cada composición de las presentadas en la Sesion 11a deberás diseñar una actividad musical adecuada para un curso de educación infantil o primaria (dependiendo de tu especialidad). Para el diseño de las actividades se recomienda revisar la Sesión Nº 5.
Entrega de alumno (Respuesta generada con ChatGPT)
[…] Anna Clyne (Reino Unido/Estados Unidos): Anna Clyne es una compositora británica-estadounidense que ha recibido elogios por sus obras contemporáneas. Su música abarca desde piezas orquestales hasta composiciones de cámara, y ha sido interpretada por prestigiosas orquestas y conjuntos.
ACTIVIDAD:
Análisis Musical: Realizar un análisis musical de "Night Ferry". Identificando los elementos estructurales, como secciones y motivos temáticos. Observando cómo Clyne utiliza la instrumentación y la dinámica para transmitir sus ideas.

Fuente: Recuperado de la entrega realizada el día 15 de enero 2024 por un estudiante que reconoció el uso indebido de ChatGPT para la resolución de una actividad en una asignatura de la mención en música del Grado en Maestro en Educación Primaria.

El ejercicio de la Figura 2 debería resolverse con una actividad musical más acotada y sencilla. Por ejemplo, se podría leer información relativa al contexto de la pieza y su creación. Del mismo modo, se podría plantear un pequeño estudio de la música contemporánea y conocer algunos de sus movimientos estilísticos principales para llevar a cabo una audición guiada de un fragmento de la pieza. En términos de complejidad, la tarea solicitada a ChatGPT es de complejidad alta puesto que se solicita el diseño de una actividad musical basada en una composición musical específica. El impacto de la respuesta generada por ChatGPT es considerado como crítico puesto que llevar esta propuesta al aula de música sería muy poco factible creando una experiencia educativa frustrante tanto para el docente como para los estudiantes.

En la Figura 3 se presenta el último ejemplo de ejercicio resuelto con ChatGPT por otro estudiante. En este caso, el enunciado de la actividad requiere llevar a cabo un análisis silábico de la métrica y prosodia de la letra original de una canción pop de libre elección, para posteriormente proponer una letra original sobre temática navideña que encaje con la melodía original. En este caso, no existe ninguna relación en la estructura ni el número de sílabas entre la canción original "Shape of you" de Ed Sheeran y la letra modificada propuesta por ChatGPT, que por algún motivo presenta algunas referencias a la canción "Mistletoe" de Justin Bieber, p. ej.: "Bajo el muérdago, nos damos un beso".

En este caso, ChatGPT presenta importantes deficiencias a la hora de realizar un análisis silábico del texto y en su versión actual es incapaz de realizar satisfactoriamente la operación de cambiar la letra de una canción manteniendo el número de sílabas y la acentuación. Esta tarea en principio es de dificultad media, puesto que la tarea del análisis silábico-prosódico es sencilla y mecánica si bien la tarea de escritura creativa de una letra puede resultar más compleja. En cuanto al impacto educativo, en este caso sería limitado puesto que directamente no podría llevarse a la práctica la entonación de la canción con la nueva letra al no encajar esta debido a cuestiones rítmicas.

FIGURA 3. *Ejemplo de incoherencia rítmica en el flujo de la prosodia musico-textual*

<table>
<tr><td colspan="2">Enunciado de la actividad (Mensaje o texto enviado a ChatGPT)
Actividad de la Sesión Nº 15. Escoge una canción moderna actual y adapta su letra para que esta sea adecuada para su inclusión en un concierto de Navidad. Además de adaptar la letra deberás transportar la canción a la tonalidad de Do Mayor (o bien Sol Mayor o Fa Mayor en casos justificados por la tesitura). Las mejores propuestas serán seleccionadas para su inclusión en el concierto de Navidad de diciembre.
Entrega de alumno (Respuesta generada con ChatGPT)
La canción que he seleccionado moderna para adaptar su letra para que se ajuste al concierto navideño es “Shape of you” de Ed Sheeran.</td></tr>
<tr><td>(Verso 1)
Las luces destellan en la ciudad,
La nieve cae, es Navidad,
Juntos bajo el cielo estrellado,
Sintiendo el amor, tan enamorado.
(Pre-Coro)
Y cantamos, ¡oh-oh-oh!
Bailando en la nieve, ¡oh-oh-oh!
La forma de la Navidad, ¡oh-oh-oh!
Este momento es especial.
(Coro)
Porque la forma de la Navidad es mágica,
Con risas y regalos, es fantástica,
Bajo el muérdago, nos damos un beso,
La forma de la Navidad, nuestro universo
(Verso 2)
Envueltos en mantas, frente al fuego,
Historias y risas, el tiempo es nuestro juego,
Regalos debajo del árbol brillante,
La forma de la Navidad, tan emocionante</td><td>(Pre-Coro)
Y cantamos, ¡oh-oh-oh!
Bailando en la nieve, ¡oh-oh-oh!
La forma de la Navidad, ¡oh-oh-oh!
Este momento es especial.
(Coro)
Porque la forma de la Navidad es mágica,
Con risas y regalos, es fantástica,
Bajo el muérdago, nos damos un beso,
La forma de la Navidad, nuestro universo.
(Puente)
Campanas suenan, anuncian alegría,
La magia fluye, en esta Navidad sería,
Unidos, celebramos en unidad,
La forma de la Navidad, pura felicidad.
(Coro)
Porque la forma de la Navidad es mágica,
Con risas y regalos, es fantástica,
Bajo el muérdago, nos damos un beso,
La forma de la Navidad, nuestro universo.</td></tr>
</table>

Fuente: Recuperado de la entrega realizada el día 15 de enero 2024 por un estudiante que reconoció el uso indebido de ChatGPT para la resolución de una actividad en una asignatura de la mención en música del Grado en Maestro en Educación Primaria

En la Figura 4 se recoge una interacción de los investigadores con la versión de ChatGPT 4 Plus (licencia personal) solicitando a la IA la descripción de una nota de floreo o bordadura. En este caso, ChatGPT identifica correctamente las notas del acorde mayor, si bien el cifrado de los grados tonales melódicos los hace con números romanos (cuando estos deben utilizarse para acordes) en vez de números arábicos con superíndice ($\hat{1}$ o bien ^1) que son utilizados para la melodía. No obstante, el principal problema reside en que la nota *la* es definida por

ChatGPT como “nota de paso” cuando en realidad es una nota de “floreo” o “bordadura” puesto el punto de partida y final es el mismo. En cambio, en una nota de paso el punto de inicio y final son diferentes. Esta tarea es de dificultad baja puesto que se trata de una definición musical básica, y su impacto es significativo puesto que puede conducir a confusiones terminológicas en los estudios musicales.

FIGURA 4. *Ejemplo de imprecisión en la definición de nota de paso*

Mensaje o texto enviado a ChatGPT
En una canción donde tengo el acorde de Do mayor y una melodía que hace sol-la-sol, ¿qué función cumple la nota la?
Respuesta generada con ChatGPT
En el contexto de la tonalidad de Do mayor, si tienes el acorde de Do mayor (C) y una melodía que hace Sol - La - Sol, podemos analizar la función de los grados melódicos y su relación con el acorde.
El acorde de Do mayor (C):
Está formado por las notas Do (I), Mi (III) y Sol (V).
Su función es de tónica (I), representando estabilidad y resolución en la tonalidad de Do mayor.
La melodía (Sol - La - Sol):
Sol (V): Es la quinta del acorde de Do mayor. Es una nota estable y consonante en la tonalidad y en el acorde, reforzando su función de tónica.
La (VI): No pertenece al acorde de Do mayor, pero sí a la tonalidad. Al ser la sexta mayor, genera un momento de tensión suave al moverse hacia notas más estables, como el Sol o Mi del acorde de tónica.
Función de la melodía:
Decorativa: La nota La funciona como nota de paso entre Sol y Sol, añadiendo movimiento melódico sin alterar significativamente la función del acorde de tónica.
Melódica: La figura Sol-La-Sol genera interés melódico y puede insinuar cierta dirección hacia otros acordes (por ejemplo, el acorde de Fa mayor, donde La es la tercera del acorde, o el acorde de Re menor).
En resumen, la melodía Sol - La - Sol dentro del acorde de Do mayor sigue reforzando la función de tónica, pero aporta movimiento melódico gracias al uso de la nota de paso La.

Fuente: Recuperado de una correspondencia del mes de noviembre de 2024 con la versión de ChatGPT 4 Plus (licencia personal).

En la Figura 5 se transcribe otra interacción de los investigadores con ChatGPT, donde se solicita la armonización de una canción infantil tradicional española. No obstante, por algún motivo ChatGPT considera que la canción está en La menor, si bien generalmente es conocida en su versión en Do Mayor. Del mismo modo, llama la atención el hecho de que ChatGPT se invente una nueva letra para la canción, mientras que únicamente la línea “había un ratón” corresponde al original. En

cierto modo, parece ser que ChatGPT no ha reconocido la canción en su base de datos y ha procedido con una composición propia.

FIGURA 5. *Ejemplo de desconocimiento de repertorio musical tradicional infantil básico*

Mensaje o texto enviado a ChatGPT
Armoniza la canción “Debajo de un botón”
Respuesta generada con ChatGPT
Para armonizar la canción "Debajo de un botón", primero analicemos su estructura y tonalidad. Es una canción tradicional española en tono menor, comúnmente en la menor (Am). Aquí te propongo una armonización sencilla utilizando acordes diatónicos y algunos acordes de paso.
Tonalidad: La menor (Am)
Acordes sugeridos: Am (La menor), Dm (Re menor), E (Mi mayor), G (Sol mayor), C (Do mayor), F (Fa mayor)
Armonización:
Verso 1:
"Debajo de un botón" (Am)
"que hallé en el campo" (Dm)
"había un ratón" (E)
"y este ratón" (Am)
salió de su agujero" (Dm)
"y se puso a bailar" (E)
Estribillo:
"Y a bailar" (G)
"y a bailar" (C)
"y a bailar" (F)
"y a bailar" (E)
Notas:
Los acordes de Am, Dm, E y G son acordes básicos de la tonalidad de La menor, con la inclusión del acorde de Do mayor y Fa mayor para dar variedad y enriquecer la armonía.
Los cambios de acorde se colocan generalmente al principio de cada verso o frase, siguiendo el ritmo de la melodía.
Si tienes alguna otra preferencia o aspecto de la armonización que te gustaría ajustar, ¡dime!

Fuente: Recuperado de una correspondencia del mes de noviembre de 2024 con la versión de ChatGPT 4 Plus (licencia personal)

Nuevamente, en este caso es llamativa la mezcla de información veraz e incorrecta. Por un lado, ChatGPT identifica ciertamente que “Para armonizar la canción *Debajo de un botón*, primero analicemos su estructura y tonalidad. Es una canción tradicional española”. No obstante, tanto el contenido armónico como textual es de creación propia y en ningún momento ChatGPT diferencia la información veraz de la inventada, pudiendo inducir a serias confusiones.

La progresión armónica propuesta en la tonalidad menor es relativamente coherente. La estrofa presenta una progresión que establece la tonalidad principal (i – iv – V – i). En cambio, el estribillo contiene una modulación al relativo mayor con una modulación a través de una mediante cromática E (V de La menor) a G (V de Do Mayor). En términos de complejidad de la tarea, se considera que se trata de una tarea fácil puesto que múltiples armonizaciones de esta canción se pueden encontrar con una búsqueda rápida en Google. Dado que los usuarios de ChatGPT verán que no se puede cantar la canción puesto que se trata de una letra que desconocen, se espera que su impacto educativo sea limitado.

En cambio, en la Figura 6a se presenta la misma instrucción para otra canción, "Noche de paz", que ChatGPT sí parece identificar correctamente por la letra y tonalidad. En este caso, la canción está en la tonalidad de Do mayor y la letra propuesta es una de las posibles variantes con las que es interpretado el villancico popular. No obstante, la armonización es bastante problemática y parece acertar más bien sólo en los inicios y finales de algunas frases. La dificultad de esta tarea y la anterior es alta puesto que implica tomar decisiones musicales sobre el contexto melódico y armónico, a no ser que se busque una armonización existen en Google. Sus implicaciones son significativas puesto que el resultado sonoro musical sería pobre y cuestionable.

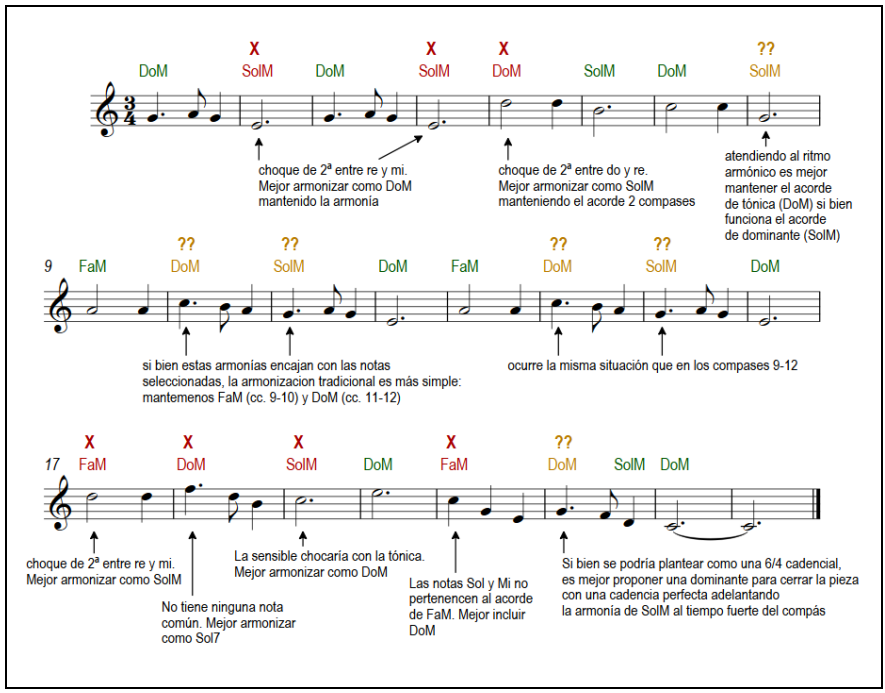
Para comprender mejor las implicaciones musicales de la armonización realizada por ChatGPT se transcribe en la Figura 6b la melodía en notación musical con los acordes. En esta figura se han aportado anotaciones que comentan la problemática de la elección de ciertos acordes que generan disonancias o cuyas notas del acorde no presenta notas de la melodía. Dado que hay un gran número de acordes incorrectos se podría asumir que los acordes han sido elegidos por ChatGPT de forma aleatoria, sin atender a las notas de la melodía.

FIGURA 6a. *Ejemplo de armonización musical incoherente realizada por ChatGPT*

Mensaje o texto enviado a ChatGPT
Armoniza la canción “Noche de paz”
Respuesta generada con ChatGPT
Para armonizar la canción "Noche de Paz", que generalmente se encuentra en do mayor (C) o sol mayor (G), te propongo una armonización en Do mayor. La melodía es bastante simple, y los acordes que puedes usar serán principalmente diatónicos en la tonalidad de C.
Tonalidad: Do mayor (C)
Acordes sugeridos:
C (Do mayor)
G (Sol mayor)
F (Fa mayor)
Am (La menor)
Dm (Re menor)
E (Mi mayor)
Armonización de la canción "Noche de Paz":
Verso 1: Noche de paz, noche de amor
C G C G
Todo duerme en derredor
C G C G
Entre los astros que esparcen su luz
F C G C
Bella anunciando al niñito Jesús
F C G C
Brilla la estrella de paz
F C G C
Noche de paz, noche de paz
C G C
En el portal, en el portal
C G C
Noche de paz, noche de amor
C G C G
Notas:
El acorde C es el acorde principal y se usa al inicio de las frases para establecer la tonalidad.
El acorde G se utiliza como acorde de paso o para crear tensión que luego se resuelve en C.
F y Am añaden variación y armonizan bien con la melodía.
Dm y E pueden ser usados en secciones específicas para agregar color o mayor movimiento armónico.
Esta es una armonización sencilla, pero si deseas agregar más complejidad, podríamos incluir más acordes de paso, como Dm o variaciones como G7 o Am7 para darle un toque más moderno o enriquecido.
Si deseas ajustar algo o hacer cambios, no dudes en decirme.

Fuente: Recuperado de una correspondencia del mes de noviembre de 2024 con la versión de ChatGPT 4 Plus (licencia personal)

FIGURA 6b. *Notación musical de la armonización propuesta por ChatGPT indicando problemas de armonización existentes*



Fuente: Elaboración propia a partir de la información presentada en la Figura 6a. Se han resaltado en color verde las armonizaciones correctas, en rojo las incorrectas y naranja las cuestionables

5. DISCUSIÓN

Los seis casos expuestos presentan en mayor menor medida una problemática común. ChatGPT mezcla información veraz e inventada de forma indiscernible, sin ofrecer ninguna señal que indique a su interlocutor que la información generada no se sustenta en una fuente fiable. Esto nos lleva a desconfiar de la fiabilidad de ChatGPT. Es cierto que ChatGPT (2025, nota a pie) presenta una nota aclarativa que indica "ChatGPT puede cometer errores. Verifica la información importante". No obstante, esta nota parece más bien proteger legalmente OpenAI de posibles reclamaciones y no aporta una solución real a la problemática. Lo cierto es que herramientas como ChatGPT son utilizadas de forma más frecuente en la educación, sin que los estudiantes sean conscientes

de cuando la información que se les presenta es un artefacto de la IA o fruto de una confabulación (Edward, 2023; Rasul et al., 2023).

Existe una peligrosa ilusión de que estas herramientas puedan sustituir a los docentes y a la interacción humana en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La IA no debe ocupar el lugar de los docentes que, con su experiencia y juicio, son los encargados de guiar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Como argumenta Holden Thorp (2023) el producto final debe provenir del esfuerzo humano, ya que las máquinas no deben ser vistas como sustitutos del pensamiento humano. Parte de la problemática proviene de la cultura de la inmediatez y la comodidad donde se desea que ChatGPT realice el trabajo intelectual por nosotros. No obstante, autores como Guallar & Lopezosa (2024) afirman que ChatGPT "no puede sustituir el trabajo humano" (p. 91).

La capacidad de un modelo de lenguaje para dar respuestas rápidas no puede ser contemplada como un sustituto de la reflexión, el análisis y la creatividad. Al contrario, el uso indiscriminado de la IA podría ser el mayor obstáculo para el desarrollo de la capacidad crítica de los estudiantes pudiendo ser susceptibles de manipulación ideológica (Jarquín-Ramírez et al., 2024). Si continuamos en este camino, corremos el riesgo de crear una generación que vea la educación como un ejercicio de copiar y pegar respuestas generadas por máquinas, sin comprender realmente lo que están aprendiendo ni cómo aplicar esos conocimientos en contextos reales. Si los estudiantes se limitan a consumir respuestas generadas por una IA, ¿cómo van a desarrollar su capacidad para pensar por sí mismos? Para contrarrestar este fenómeno es importante enseñar el pensamiento y la escritura crítica (Benuyenah, 2023).

El uso de ChatGPT en la educación musical está abriendo una puerta a una mera transacción de información, sin espacio para la reflexión, la duda o la creatividad, en lugar de fomentar un aprendizaje profundo y significativo. Los LLM proporcionan respuestas cómodas que, como muestra nuestro estudio, puede ser a menudo incorrectas. El verdadero peligro radica en su capacidad para hacer parecer que está enseñando, cuando en realidad está contribuyendo a una distorsión del conocimiento (Sun, 2024). La dependencia de la tecnología en la educación está creando una generación de estudiantes que se conforman con

respuestas rápidas, sin preocuparse por su privacidad (Sok & Heng, 2023; Marín & Tur, 2023). Como ya se reflejó en un estudio previo de revisión sistemática sobre publicaciones sobre IA y educación musical, son numerosas las preguntas abiertas relativas a esta temática.

¿Es ético capturar cientos de datos del proceso de aprendizaje de cada uno de nuestros niños y jóvenes? ¿Existe la posibilidad de filtrarlos? ¿Crearemos menores demasiado dependientes de las tecnologías? ¿Qué impacto tienen los inevitables sesgos de los algoritmos? Estas son algunas de las preguntas sobre las que coincide gran parte de la literatura revisada, aunque es cierto que las opiniones están divididas al respecto (Merchán Sánchez-Jara et al., 2024, p. 7).

Como señala Ametlla (2025): "Las desventajas son muchas y de gran impacto a nivel cerebral. Los niños y adolescentes no ejercitan su capacidad de pensar ni elaboran sus propios trabajos" (párra. 4). En ciertos contextos, el concepto de inteligencia artificial en la educación está siendo vendido como la solución a la falta de recursos y a la necesidad de una enseñanza personalizada, pero la realidad es mucho más compleja (UNESCO, 2024).

En base a todo lo expuesto, se sugiere utilizar la IA como un complemento pedagógico y no como una fuente principal de aprendizaje. Con ello, se recomienda diseñar actividades en las que los estudiantes puedan beneficiarse del acceso a información inicial generada por la IA, pero posteriormente desarrollar habilidades del pensamiento crítico. Los docentes deben revisar y ajustar los contenidos proporcionados por la IA para asegurar su precisión, corrección y relevancia pedagógica. Asimismo, es fundamental promover que los alumnos aprendan a identificar y cuestionar los errores de las respuestas automatizadas.

6. CONCLUSIONES

Este capítulo ha analizado críticamente las limitaciones de ChatGPT 4 en el contexto de la educación musical en Primaria, destacando tanto errores conceptuales como pedagógicos. Se considera que estos errores pueden comprometer la calidad de la educación musical, en particular si se tiene un uso irreflexivo de la herramienta. La investigación resalta

el papel insustituible del docente en el ámbito de la didáctica de la expresión musical. Se concluye que el uso de herramientas como ChatGPT 4 debe ir acompañado de una validación crítica por parte de docentes especialistas de educación musical. Los errores detectados, como alucinaciones o confabulaciones, simplificaciones excesivas, errores terminológicos y propuestas didácticas inadecuadas son realmente preocupantes y necesitan ser atendidos de forma urgente.

Dado que la IA ha llegado para quedarse y cuenta con una inmensa popularidad, se recomienda el desarrollo de modelos especializados diseñados específicamente para aplicaciones didáctico-musicales basadas en bases de datos verificadas y enfoques pedagógicos concretos. Otra línea de investigación propuesta es el desarrollo de estrategias didácticas híbridas donde ChatGPT es utilizado para tareas concretas que son contextualizadas dentro de un planteamiento didáctico holístico. Al mismo tiempo, es importante estudiar las implicaciones éticas y legales que implica integrar la inteligencia artificial en entornos educativos, especialmente en relación con la privacidad, el plagio y la autoría de los contenidos. Es cierto que estamos en una nueva era de la "inteligencia artificial", si bien un uso irresponsable de estas herramientas nos podrá llevar a la era de la "ignorancia automatizada".

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Los autores de este capítulo son profesores del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Salamanca. Esta investigación fue financiada por el Grupo de Investigación DIDEROT (Didácticas Digitales de la Expresión Musical y las Artes Performativas) vinculado a dicha universidad.

8. REFERENCIAS

Akgun, S. y Greenhow, C. (2022). Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings. *AI and Ethics, 2*(3), 431-440. https://doi.org/10.1007/s43681-021-00096-7

Ametlla, M. (2025, 9 de enero). Inteligencia artificial: ¿un aliado o un enemigo para que los niños hagan los deberes? [Artículo de divulgación]. En *El País.* https://elpais.com/mamas-papas/actualidad/2025-01-09/inteligencia-artificial-un-aliado-o-un-enemigo-para-que-los-ninos-hagan-los-deberes.html

Benuyenah, V. (2023). Commentary: ChatGPT use in higher education assessment: Prospects and epistemic threats. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning, 16*(1), 134-135.

ChatGPT (2025). ChatGPT Plus. Licencia personal [Aplicación en línea]. https://chatgpt.com/

Díaz Montesdeoca, O., & Ribera, M. (2024). Introducción. En O. Díaz Montesdeoca y M. Ribera (Coords.) *ChatGPT y educación universitaria. Posibilidades y límites de ChatGPT como herramienta docente* (pp. 7-20). Octaedro.

Edwards (2023). *Why ChatGPT and Bing Chat are so good at making things up* [Artículo de divulgación]. Ars Technica. https://arstechnica.com/information-technology/2023/04/why-ai-chatbots-are-the-ultimate-bs-machines-and-how-people-hope-to-fix-them/

Farina, M., & Lavazza, A. (2023). ChatGPT in society: emerging issues. *Frontiers in Artificial Intelligence, 6,* 1130913. https://doi.org/10.3389/frai.2023.1130913

Gartner. (2024). Hype Cycle de Gartner [Artículo de divulgación]. https://www.gartner.es/es/metodologias/hype-cycle

Guallar, J., & Lopezosa, C. (2024). Inteligencia artificial, desinformación y aspectos éticos. En O. Díaz Montesdeoca y M. Ribera (Coords.) *ChatGPT y educación universitaria. Posibilidades y límites de ChatGPT como herramienta docente* (pp. 7-20). Octaedro.

Holden Thorp, H. (20223). ChatGPT is fun, but not an author. *Science 379*, 313-313. https://doi.org/10.1126/science.adg7879

Jarquín-Ramírez, M. R., Alonso-Martínez, H., & Díez-Gutiérrez, E. (2024). *Alcances y límites educativos de la IA: Control e ideología en el uso de ChatGPT*. DIDAC, *84*, 84-102. https://doi.org/10.48102/didac.2024..84_JUL-DIC.217

Marín, V. I., & Tur, G. (2023). La privacidad de los datos en tecnología educativa: resultados de una revisión de alcance. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (83), 7–23. https://doi.org/10.21556/edutec.2023.83.2701

Merchán Sánchez-Jara, J. F., González Gutiérrez, S., Cruz Rodríguez, J., & Syroyid Syroyid, B. (2024). Artificial Intelligence-Assisted Music Education: *A Critical Synthesis of Challenges and Opportunities. Education Sciences, 14*(11), 1171. https://doi.org/10.3390/educsci14111171

Radford, A., Narasimhan, K., Salimans, T., & Sutskever, I. (2018). *Improving Language Understanding by Generative Pre-Training*. OpenAI.

Rasul, T., Nair, S., Kalendra, D., Robin, M., de Oliveira Santini, F., Ladeira, W. J.,... & Heathcote, L. (2023). The role of ChatGPT in higher education: Benefits, challenges, and future research directions. *Journal of Applied Learning and Teaching, 6*(1), 41-56.

Shen, X., Chen, Z., Backes, M. & Zhang, Y. (2023). In ChatGPT we trust? Measuring and characterizing the reliability of ChatGPT. *arXiv preprint* 2304.08979. https://doi.org/10.48550/arXiv.2304.08979

Sok, S., & Heng, K. (2023). ChatGPT for Education and Research: A Review of Benefits and Risks. *SSRN, 3*(1), 110-121. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4378735

Sturm, B. L., Iglesias, M., Ben-Tal, O., Miron, M. y Gómez, E. (201). Artificial intelligence and music: open questions of copyright law and engineering praxis. *Arts, 8*(3), 115. https://doi.org/10.3390/arts8030115

Sun, Y., Sheng, D., Zhou, Z., & Wu, Y. (2024). AI hallucination: towards a comprehensive classification of distorted information in artificial intelligence-generated content. *Humanities and Social Sciences Communications, 11*(1), 1-14. https://doi.org/10.1057/s41599-024-03811-x

Syroyid Syroyid, B. (2023a). Explorando ChatGPT en el aula de música: Posibles aplicaciones en Educación Primaria. En V. L. Gutiérrez Castillo (Dir.) *III Congreso Internacional Innovación en la Docencia e Investigación de las Ciencias Sociales y Jurídicas (INNDOC). La universidad: del reto de la transferencia a la transformación de la sociedad.*

Syroyid Syroyid, B. (2023b). Nuevos horizontes en la educación musical: Usos de la inteligencia artificial en Educación Primaria. En B. Puebla Martínez (Pres.) *II Congreso Internacional de Innovación Docente, Educación y Transferencia del Conocimiento (CIINECO).*

Syroyid Syroyid, B., Merchán Sánchez-Jara, J. F., & González Gutiérrez, S. (2024). Educación musical en Primaria asistida por IA generativa: Un análisis de errores conceptuales y falacias de ChatGPT 4. En R. Mancinas-Chávez & D. Pastor Vico (Dir.) *V Congreso Internacional de Formación Permanente. Nodos del Conocimiento. Paradigmas emergentes, polarización social y revisionismo educativo: abordando los nuevos desafíos del conocimiento humano.*

UNESCO. (2024). *El uso de la IA en la educación: decidir el futuro que queremos* [Artículo de reflexión]. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://www.unesco.org/es/articles/el-uso-de-la-ia-en-la-educacion-decidir-el-futuro-que-queremos

EL REPERTORIO INFANTIL DEL CANCIONERO LEONÉS DE MIGUEL MANZANO COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA MUSICAL EN PRIMARIA

PABLO ALONSO-DIEZ
Universidad de León

DAVID FRANCO-CASTELLANOS
Universidad de León

1. INTRODUCCIÓN

La dimensión emocional en el aprendizaje ocupa un lugar central en la educación en edades tempranas (Kuo et al., 2024, pp. 2-3). Todo lo que resulta más cercano, se tiende a fijar con mayor facilidad (Picard et al., 2004, p. 262). Desde esa experiencia en primer grado es posible establecer conexiones que derivan hacia otros conceptos relacionados, pero más complejos o distantes (Picard et al., 2004, p. 263). Esto ocurre con todas las materias o campos de conocimiento, desde la lingüística hasta matemáticas (Chiu et al., 2022, p. 1-2) Dentro del ámbito artístico, este hecho es especialmente destacable, ya que la emoción forma parte fundamental de las artes.

Por estas razones, la vinculación entre el entorno afectivo y social cotidiano del alumnado con el repertorio musical utilizado para el aprendizaje de la música resulta crucial durante los primeros años. Según Stuber y Nicoladis (2021), los niños comprenden mejor el significado de la música cuando esta les es familiar. Además, el reconocimiento emocional de la música está directamente relacionado con el grado de exposición previo a experiencias musicales similares.

La música tradicional, a este respecto, constituye un recurso pedagógico de gran valor (Mu & Liu, 2023). No solo por su capacidad para desarrollar competencias artísticas, sino también por su impacto en la

formación cultural y emocional de los estudiantes (Qin, 2023, p. 70) Importantes metodologías de educación musical del siglo XX, como Orff o Kodály, ya repararon en este hecho. Kodaly consideraba la música tradicional como la puerta natural para el aprendizaje de música en etapas iniciales (Dobszay, 1972). Orff, por su parte, también recopiló varias canciones populares, refranes, rimas, etc., que procedían de la cotidianeidad del alumnado, con las que se pudieran sentir conectados durante el aprendizaje (Zhou, 2022).

En este contexto, el *Cancionero Leonés* de Miguel Manzano (Manzano, 1982) se presenta como una herramienta muy valiosa para la educación musical en primaria. Esta obra, recopila un gran repertorio de música tradicional de la provincia de León. Abarca géneros que van desde las tonadas de ronda, los romances o los bailes hasta las canciones de trabajo, cantos religiosos o, en lo que respecta a esta contribución, las canciones infantiles.

Estas últimas, destacan por su sencillez melódica y rítmica, así como por su vinculación con el juego. No obstante, muchas de ellas presentan elementos particulares, ausentes en los repertorios occidentales actuales, y que resultan muy interesantes para el aprendizaje: modalidad, métrica no convencional, ámbitos reducidos, etc. Además, reflejan las tradiciones y el entorno cultural leonés. También abren la posibilidad de conectar la música con la vida familiar del alumnado a través del canto colectivo intergeneracional (con padres, abuelos, tíos, etc.)

La educación musical en primaria requiere estrategias didácticas que combinen la enseñanza técnica con enfoques lúdicos y que impliquen la participación del alumnado. Es por ello por lo que el método Orff se ha consolidado desde su nacimiento como una metodología eficaz que integra la recitación, el movimiento, el ritmo y la melodía para el aprendizaje (Orff & Keetman, 1978). Este método encaja de manera excelente con el repertorio del *Cancionero Leonés* de Manzano. Sus características melódicas, rítmicas y textuales lo hacen especialmente idóneo para actividades basadas en la exploración del sonido, la improvisación y el trabajo en grupo.

Este capítulo tiene como objetivo explorar el potencial pedagógico del repertorio infantil del cancionero desde el marco de pensamiento del método Orff. En primer lugar, se realizará un análisis técnico-musical para extraer las características musicales de estas canciones. Posteriormente, se presentará una propuesta didáctica abierta que permita a los docentes adaptar sus actividades según las necesidades y el contexto de sus aulas. Por las limitaciones de espacio de la publicación, se expondrán (como muestra) algunos ejemplos prácticos basados en la tonada *No se peina mi gático*. Por último, se reflexionará sobre el impacto cultural y educativo de la propuesta, subrayando la importancia de integrar la música tradicional en el currículo escolar.

Con este trabajo no se busca únicamente enriquecer el aprendizaje musical de los estudiantes. También se pretende contribuir a la preservación y revitalización del patrimonio cultural propio (en este caso leonés), mostrando cómo la tradición y la innovación pueden coexistir en el aula. Esta experiencia es extrapolable a otros repertorios y otras provincias, y adaptable a las diferentes características de las aulas.

2. OBJETIVOS

Principal**:**

- Diseñar una propuesta didáctica que permita integrar el repertorio infantil del *Cancionero Leonés* en la enseñanza musical en primaria a través de actividades de recitación, movimiento, improvisación, acompañamiento instrumental, etc.

Secundarios:

- Determinar las características musicales de las canciones infantiles recopiladas por Miguel Manzano.
- Identificar su potencial educativo y su aplicación en contextos diversos.

– Promover la preservación (o recuperación), revitalización y transmisión del patrimonio musical leonés en el ámbito escolar.

– Potenciar los vínculos culturales y sociales de los estudiantes con su entorno local.

3. METODOLOGÍA

La metodología seguida para este trabajo se basa en un análisis musical técnico del repertorio infantil incluido en el *Cancionero Leonés* de Miguel Manzano. Este análisis tuvo como fin identificar las características musicales específicas de cada obra. A partir de ahí, fue posible establecer ciertos criterios que permitieran utilizar las canciones como recursos para trabajar diferentes aspectos musicales (intervalos, ritmos, modos…), en coherencia con los principios Orff. No obstante, la propuesta esbozada es abierta y es posible adaptarla a las necesidades del profesorado y del alumnado involucrado.

3.1. Análisis del Repertorio Infantil

El primer paso dentro del trabajo consistió en la revisión y análisis de todas las canciones infantiles recopiladas en la sección correspondiente del cancionero. Este análisis se llevó a cabo considerando los siguientes aspectos musicales de cada pieza:

– Lugar de recopilación: Se identificó la procedencia geográfica de cada canción. Esto permite vincularlas a un entorno cultural concreto. Si los estudiantes proceden de una zona específica (pueblo, comarca, etc.) será mejor seleccionar tonadas de su zona, con las que a priori tendrán más conexión.

– Modo o tono: Se determinó el modo (o el tono) de las piezas (mayor, menor, modo de re, mi, etc.). Esto permite trabajar diferentes escalas y colores armónicos en el aula.

– Ámbito: Se analizó la tesitura o ámbito melódico de cada canción (cuarta justa, quinta justa, sexta menor, etc.). Este aspecto

es relevante para seleccionar las piezas más adecuadas según la edad y las habilidades vocales de los estudiantes.

- Interválica: Se identificaron los intervalos predominantes en cada tonada. Es importante destacar que algunos de ellos son menos habituales en la música infantil contemporánea, como la tercera menor (3ªm) o la cuarta aumentada (4ªA). Estos intervalos permiten trabajar la entonación y la percepción auditiva.
- Compás: Se determinaron los compases de cada pieza (2/4, 3/4, 6/8, etc.), y sus posibles cambios. Esto permite seleccionar canciones para trabajar métricas diversas y cambios de compás.
- Ritmos: Se identificaron las figuras rítmicas presentes en cada pieza (negras, corcheas, semicorcheas, etc.). Esto puede servir para diseñar ejercicios rítmicos progresivos o trabajar figuras concretas.
- Texto: Se analizaron los textos de las canciones para determinar su adecuación al contexto educativo actual. En algunos casos, se identificaron contenidos desfasados o inadecuados que pueden requerir adaptación o recambio (por agresividad, machismo, sesgo religioso, etc.)

Este análisis permitió conocer las características musicales del repertorio para su posterior aplicación en el aula. Cada uno de los aspectos mencionados aporta información para seleccionar las piezas más adecuadas y diseñar actividades específicas en función de las competencias musicales que se quieran trabajar.

3.2. Criterios de Selección y Organización Didáctica

Una vez realizado el análisis musical de las canciones, se pretendió establecer una serie de criterios pedagógicos para su aplicación en el aula, teniendo en cuenta las características de los estudiantes de primaria:

- Intervalos: Las canciones que presentan intervalos específicos, como la tercera menor (3ªm), son útiles para trabajar la entonación y el reconocimiento auditivo de dichos intervalos. Este criterio permite seleccionar piezas que se alineen con los objetivos de cada curso en primaria, comenzando por intervalos más sencillos, como la segunda mayor (2ªM), y avanzando progresivamente hacia intervalos más complejos.

  – Ámbito reducido: Las canciones con un ámbito melódico limitado (cuarta justa, quinta justa) son particularmente adecuadas para los primeros cursos de primaria, donde los estudiantes aún están desarrollando su rango vocal. Estas piezas pueden utilizarse para ejercicios de imitación, eco melódico y exploración de patrones tonales.

  – Patrones rítmicos: Se seleccionaron canciones con compases y figuras rítmicas variadas para diseñar actividades de percusión corporal, ostinati y acompañamientos instrumentales.

  – Adaptación de textos: En los casos en que los textos originales presentan contenidos inadecuados o desfasados, se sugirió su adaptación. Este proceso creativo constituye ya una actividad pedagógica en sí misma. Permite además que los estudiantes participen del repertorio en sí, no de forma pasiva sino activa, modificándolo.

3.3. Diseño de Propuestas Didácticas Generales

A partir del análisis y los criterios de selección, se elaboraron una serie de ejercicios generales que pueden adaptarse a las características específicas de cada tonada. Estas propuestas están alineadas con los principios del método Orff.

Algunos de los ejercicios generales diseñados incluyen:

Ejercicios de ritmo y percusión corporal:

  – Utilizar patrones rítmicos presentes en las canciones para realizar ejercicios de percusión corporal (palmadas, pisadas, golpes en los muslos).

– Trabajar *ostinati* rítmicos utilizando compases variados (2/4, 3/4, 6/8), combinando diferentes figuras.

Ejercicios melódicos:

– Cantar las canciones siguiendo el eco melódico, trabajando la imitación y el reconocimiento auditivo de intervalos.

– Utilizar canciones con ámbito reducido para ejercicios de entonación progresiva.

– Introducir instrumentos de placa (xilófonos, metalófonos) para acompañar las melodías de las canciones, explorando patrones armónicos básicos.

Improvisación:

– Animar a los estudiantes a crear variaciones melódicas o rítmicas basadas en las canciones analizadas.

– Utilizar textos adaptados o crear letras nuevas para las canciones, fomentando la creatividad y la interdisciplinariedad (se puede trabajar conjuntamente en la asignatura de lengua).

Todos los ejercicios son genéricos y pueden ajustarse según las necesidades del aula y los objetivos del profesorado (como ya se ha expresado anteriormente). Esto permite una aplicación flexible y contextualizada de los materiales de Manzano.

3.4. Particularidades de Cada Canción

Aunque se han diseñado ejercicios generales, cada pieza del repertorio analizado tiene características propias que pueden requerir adaptaciones específicas. Por ejemplo, una canción con un compás de 6/8 puede ser adecuada para trabajar el pulso y la subdivisión en cursos avanzados, mientras que otra con un compás de 2/4 podría utilizarse para introducir el pulso binario en los primeros cursos. Las canciones que contienen patrones rítmicos complejos pueden emplearse para ejercicios de coordinación rítmica y acompañamiento instrumental. Los textos que

incluyen juegos tradicionales, como las canciones de corro, pueden utilizarse para combinar música y movimiento en actividades lúdicas.

4. REPERTORIO INFANTIL DEL CANCIONERO LEONÉS

El *Cancionero Leonés* de Miguel Manzano y Ángel Barja, es una obra etnomusicológica de referencia que recupera la tradición musical de la provincia de León. Dentro de este extenso repertorio (6 volúmenes), las canciones infantiles constituyen un conjunto particularmente interesante para la educación musical. Representan una tradición sonora transmitida de manera oral, asociada a juegos y actividades de la infancia que han pervivido (y se han ido modificando) a lo largo del tiempo.

Este corpus específico, además de ser una muestra del patrimonio cultural musical leonés, ofrece un material valioso para el desarrollo de competencias musicales en primaria. Como señalan Campbell (2010) y Wiggins (2001), las canciones infantiles, así como el folklore tienen un gran potencial didáctico al conectar con la experiencia cotidiana de los niños, favoreciendo el aprendizaje. Sin embargo, más allá del valor patrimonial de estas músicas, lo que destaca de las tonadas es su configuración musical, que permite trabajar habilidades auditivas, vocales y rítmicas de forma gradual.

4.1. Características Generales del Repertorio Infantil

El repertorio infantil del *Cancionero Leonés*, al igual que otros repertorios infantiles, presenta una serie de características que lo convierten en un recurso ideal para la enseñanza musical en primaria. Dichas características permiten abordar una amplia variedad de contenidos musicales a partir de sus elementos musicales:

- Sencillez melódica y rítmica

Las canciones infantiles suelen tener un ámbito melódico reducido, lo que facilita su ejecución por parte de los niños (son piezas ideales para trabajar la entonación). Además, los patrones rítmicos sencillos (a veces repetitivos) favorecen la interiorización del ritmo y el desarrollo de

habilidades motoras mediante el uso del propio cuerpo o de instrumentos sencillos (Orff & Keetman, 1978; Kodály, 1974).[136]

- Diversidad modal

Una de las características más destacadas del repertorio es la presencia de modos (y sus transposiciones). Estos aportan una riqueza tonal poco habitual en la música infantil contemporánea. La variedad permite que los estudiantes exploren diferentes colores armónicos y escalas. Este hecho, amplia su percepción auditiva y fomenta igualmente la creatividad en la improvisación.

- Vinculación con juegos tradicionales

Muchas de estas canciones están asociadas a actividades lúdicas como los juegos de corro o las retahílas, lo que añade una dimensión kinestésica al aprendizaje musical. Como podemos ver en Abril y Gault (2013) y Swanwick (1999), el juego es un componente esencial en la educación musical. Permite que el proceso de aprendizaje sea mucho más activo y emocionalmente relevante.

2.2. Análisis de las tonadas

Como ya se expresó anteriormente, el análisis técnico-musical de las canciones se realizó con el objetivo de identificar las características específicas de cada pieza y determinar su potencial didáctico en el aula. Se ha trabajado sobre un conjunto de 121 canciones provenientes de diferentes localidades de la provincia de León, agrupadas en las categorías: *Romances* (ver tabla 1: 979a – 997)*, Canciones de corro* (ver tabla 1: 998a – 1011), *Canciones de comba* (ver tabla 1: 1012 – 1027), *Canciones para otros juegos* (ver tabla 1: 1028 – 1054)*, Cantos escolares pedagógicos* (ver tabla 1: 1055 – 1060)*, y Sonsonetes y retahílas* (ver tabla 1: 1061 – 1081).

Dentro de la tabla, aparecen registrados para cada canción elementos clave como el lugar de recopilación, el modo o tonalidad en que se

[136] Aunque Kodály trabajó con un material diferente como es la música húngara (escalas pentatónicas, ritmo isométrico…), existen varios puntos comunes entre ambos repertorios que permiten cierta extrapolación.

encuentra la pieza, su ámbito melódico (tesitura), los intervalos más característicos, el compás y las figuras rítmicas predominantes, así como observaciones sobre la pertinencia del texto desde un enfoque educativo contemporáneo. Dada la falta de espacio por las características de la publicación, se ha indicado con un punto rojo debajo del título el carácter problemático del texto.

Este análisis permite seleccionar piezas adecuadas para trabajar distintos elementos del lenguaje musical en primaria, desde el reconocimiento y práctica de intervalos hasta el desarrollo del sentido rítmico y melódico. Además, las canciones que presentan textos desfasados ofrecen una oportunidad pedagógica para involucrar a los estudiantes en un proceso de reescritura. De este modo, también se favorecería la reflexión crítica y la creatividad del alumnado.

A continuación, se presenta la tabla 1 que resume los datos obtenidos en el análisis. Esta tabla se puede considerar un recurso práctico que los docentes pueden utilizar como guía para seleccionar y adaptar repertorios tradicionales en función de sus objetivos.

Título	Lugar	Modo	Ámbito	Compás	Interválica	Ritmo
979a Rico Franco (I)	Benllera (Carrocera, Comarca de Val de Viñayo, Luna)	La transportado a Mi	6ªm	2/4 | 3/4	predominio de grado conjunto, [3ªm (2), 2ªM (13), 2ªm (10)]	negra, blanca, 2 corcheas
979b Rico Franco (II) ·	Villanueva de Jamuz (Santa Elena de Jamuz, Comarca de Valdejamuz)	Mi menor	7ªD	3/4 | 2/4	predominio de grado conjunto, [5ªJ (1) 3ªm (3), 2ªM, 2ªm]	negra, blanca, 2 corcheas
979c Rico Franco (III) ·	Morriondo (Quintana del Castillo, Comarca de La Cepeda)	La transportado a Mi	6ªm	2/4 | 3/4	predominio de grado conjunto, [3ªM (1) 3ªm (2), 2ªM, 2ªm]	negra, blanca, 2 corcheas
979d Rico Franco (IV) ·	Comarca de El Bierzo	La transportado a Mi	6ªm	2/4 | 3/4	predominio de grado conjunto, [3ªM (1) 3ªm (3), 2ªM, 2ªm]	negra, blanca, 2 corcheas, más adornos

979e Rico Franco (V) ·	San Pedro de Foncollada (La Ercina, comarca de Valdellorma)	Mi menor	6ªm	2/4 | 5/8 | 3/4	predominio de grado conjunto, [3ªm (5), 2ªM, 2ªm]	negra, blanca, 2 corcheas, más adornos
979f ¿Dónde vas, Alfonso Doce?	San Clemente de Valdueza (Ponferrada, El Bierzo)	Mi menor	6ªm	2/4 | 3/4	predominio de grado conjunto, [3ªm (1), 2ªM, 2ªm]	negra, blanca, 2 corcheas
980a La doncella guerrera (VII) ·	San Clemente de Valdueza (Ponferrada, El Bierzo)	La transportado a Mi con el III grado inestable	6ªm	2/4	grado conjunto	negra, blanca, 2 corcheas
980b La doncella guerrera (VIII) ·	Benllera (Carrocera, Comarca de Val de Viñayo, Luna)	La transportado a Mi con el III grado inestable	7ªm	2/4	predominio de grado conjunto, [4ªJ (1), 3ªM (1) 2ªM, 2ªm]	negra, blanca, 2 corcheas
980c La doncella guerrera (IX) ·	Truébano (San Emiliano, Babia)	La transportado a Mi con el III grado inestable	7ªm	2/4	grado conjunto	negra, blanca, 2 corcheas
980d La doncella guerrera (X) ·	Castrocalbón (Comarca de la Valdería)	La transportado a Mi con el III grado inestable	7ªm	2/4	predominio de grado conjunto, [3ªM (1) 2ªM, 2ªm]	negra, blanca, 2 corcheas
981a Estaba el señor don gato (I)	San Román de los Caballeros (Llamas de la Ribera, comarca Ribera del Órbigo)	Do mayor	7ªM	2/4 | 3/4	predominio de grado conjunto, [6ª M (1), 3ªM (6), 3ªm (3), 2ª M, 2ªm]	negra, blanca, 2 corcheas, 2 semicorcheas
981b Estando el señor don gato (II)	Corporales (Truchas, comarca de Cabrera)	Do mayor	8ªJ	2/4 | 3/4	predominio de grado conjunto, [6ª M (1), 3ªm (3), 2ªM, 2ªm]	negra, negra con puntillo, blanca, 2 corcheas, 2 semicorcheas
982 Estando el señor don gato (III)	San Martín de la Falamosa (Las Omañas, Comarca de Ribera del Órbigo)	Sol m/ Sol M	9ªm	3/8 | 4/8	predominio de grado conjunto, [5ª J (2), 4ª J (3), 3ª M (2) 3ªm (5), 2ªM, 2ªm]	negra, negra con puntillo, corchea, más adornos

983 Estaba el señor gatito (IV)	Camposalinas (Las Omañas, Comarca de Ribera del Órbigo)	Fa mayor	8ªJ	3/8	predominio de grado conjunto, [5ª J (1), 4ª J (1), 3ª M (2) 3ªm (1), 2ªM, 2ªm]	negra, corchea, semicorchea
984a La pedigüeña (I) ·	Caín (Posada de Valdeón, Comarca de Valdeón)	Sol transportado a Re	6ªM	5/8	predominio de grado conjunto, [4ª J (3), 3ª M (1) 3ªm (3), 2ªM, 2ªm]	negra, corchea
984b La pedigüeña (II) ·	Cerulleda (Valdelugueros, Comarca de Ribera del Curueño)	Sol transportado a Re	6ªM	3/4 | 2/4	predominio de grado conjunto, [4ª J (3), 3ª M (1) 2ªM, 2ªm]	negra, negra con puntillo, corchea, corchea con puntillo
985 La pedigüeña (III) ·	Jiménez de Jamuz (Santa Elena de Jamuz, Comarca de Valdejamuz)	Re	7ªm	3/4	predominio de grado conjunto, [4ª J (2), 3ª M (1), 3ªm (6) 2ªM, 2ªm]	blanca, negra, corchea, más adornos
986 Santa Elena (hexasílabo) (I) ·	Cegoñal (Valderrueda, Comarca de Valderrueda)	Mi	8ªJ	2/4	predominio de grado conjunto, [4ª J (3), 3ª M (1), 2ªM, 2ªm]	negra con puntillo, negra, corchea
987 Santa Elena (hexasílabo) (II) ·	San Pedro de Foncollada (La Ercina, comarca de Valdellorma)	Mi m armónico	8ªJ	2/4	predominio de grado conjunto, [4ª J (5), 3ªM (2), 3ª m (4), 2ªM, 2ªm]	negra, corchea
988 Las tres cautivas (I) ·	Garfín (Gradefes, comarca de Tierra de Rueda)	Sol mayor	7ªm	2/4 | 3/4	predominio de grado conjunto, [6ªM (1), 4ª J (3), 3ª m (1), 2ªM, 2ªm]	blanca, negra con puntillo, negra, corchea con puntillo, corchea, semicorchea
989 Las tres cautivas (II) ·	Cerulleda (Valdelugueros, Comarca de Ribera del Curueño)	Fa mayor	6ªm	3/4	predominio de grado conjunto, [3ªM (7), 3ª m (1), 2ªM, 2ªm]	negra, corchea, semicorchea
990a Santa Catalina (I) + Marinero al agua ·	Verdiago (Crémenes, Comarca de Alión)	Fa mayor	6ªM	2/4	predominio de grado conjunto, [5ªJ (1), 3ª M(1) 3ª m (2), 2ªM, 2ªm]	negra, corchea, semicorchea

990b Santa Catalina (I) + Marinero al agua ·	Verdiago (Crémenes, Comarca de Alión)	Sol transportado a Do	6ªm	2/4	predominio de grado conjunto, [4ªJ (2), 3ª M(1), 2ªM, 2ªm]	negra, tresillo de corcheas
991 Mambrú se fue a la guerra ·	Estébanez de la Calzada (Villarejo de Órbigo, Comarca de Ribera del Órbigo)	Sol transportado a Do	6ªM	2/4	predominio de grado conjunto, [5ªJ (1), 3ª M(4), 2ªM, 2ªm]	negra con puntillo, negra, corchea, semicorchea
992 La malcasada ·	León (Comarca de Tierra de León)	La menor	7ªm	3/4	predominio de grado conjunto, [5ªJ (2), 4ªJ (4), 3ª M(1), 2ªM, 2ªm]	blanca, negra, corchea con puntillo, corchea, semicorchea
993 Una fatal ocasión	Sosas de Laciana (Villablino, Comarca de Laciana)	Mi transportado a Fa# con el V grado inestable	6ªm	2/4	predominio de grado conjunto, [5ªJ (2), 3ª m (6), 2ªM, 2ªm]	negra con puntillo, negra, corchea, semicorchea
994 Las hijas de Merino ·	Estébanez de la Calzada (Villarejo de Órbigo, Comarca de Ribera del Órbigo)	La transportado a Mi	6ªm	6/8	predominio de grado conjunto, [5ªJ (1), 3ª M(5), 3ªm (2) 2ªM, 2ªm]	negra con puntillo, negra, corchea
995 Hacia Melilla marchaba	Zalamillas (Matanza de los Oteros, Comarca de Los Oteros)	La transportado a Mi	6ªM	2/4	predominio de grado conjunto, [5ªJ (1), 3ª M(3), 3ªm (2), 2ªM, 2ªm]	negra, corchea con puntillo, corchea, semicorchea
996 Desde la punta del muelle ·	Campo (Ponferrada, Comarca de El Bierzo)	Mi con II y III grado inestables	7ªm	2/4	predominio de grado conjunto, [4ªJ (4), 2ªM, 2ªm]	negra, corchea con puntillo, corchea, semicorchea
997 La pobre Elena	Lugueros (Valdelugueros, Comarca de Ribera del Curueño)	Fa mayor	8ªJ	2/4	predominio de grado conjunto, [6ªM (2), 3ª m(1), 2ªM, 2ªm]	negra, tresillo de corcheas
998a Arroyo claro (I) ·	Zalamillas (Matanza de los Oteros, Comarca de Los Oteros)	Do mayor	8ªJ	2/4	predominio de grado conjunto, [4ªJ (1), 3ª M(3), 3ªm (4), 2ªM, 2ªm]	negra con puntillo, negra, corchea

998b Al corro claro (Arroyo claro) (II) ·	Castrocalbón (Comarca de la Valdería)	Do mayor	8ªJ	2/4	predominio de grado conjunto, [4ªJ (1), 3ªM (3), 3ªm (1), 2ªM, 2ªm]	negra con puntillo, negra, corchea
999 Cuando el candil pide aceite ·	Cerulleda (Valdelugueros, Comarca de Ribera del Curueño)	Mi	6ªm	2/4	predominio de grado conjunto, [3ª M(2), 3ªm (2), 2ªM, 2ªm]	blanca, negra, corchea
1000a Al levantar una lancha (I)	Zalamillas (Matanza de los Oteros, Comarca de Los Oteros)	La transportado a Re	7ªm	3/4	predominio de grado conjunto, [3ª M(3), 3ªm (3), 2ªM, 2ªm]	blanca, negra con puntillo, negra, corchea
1000b Al levantar una lancha (II)	Campohermoso (La Vecilla, Comarca de Ribera del Curueño)	Fa mayor	5ªJ	3/4	predominio de grado conjunto, [3ª M (2), 3ªm (2), 2ªM, 2ªm]	blanca, negra con puntillo, negra, corchea
1000c Al levantar una lancha (III)	Verdiago (Crémenes, Comarca de Alión)	Fa mayor	7ªm	3/4	predominio de grado conjunto, [4ª J (3), 3ª M(2), 3ªm (3), 2ªM, 2ªm]	blanca, negra con puntillo, negra, corchea
1000d Al levantar una lancha (IV)	Santa María de Ordás (Comarca de Ordás)	Re mayor	6ªM	3/4	predominio de grado conjunto, [3ª M(1), 3ªm (4), 2ªM, 2ªm]	blanca, negra con puntillo, negra, corchea
1001 La viudita del conde Laurel ·	Barrillos de las Arrimadas (La Ercina, comarca de Valdellorma)	Re transportado a La	6ªm	2/4	predominio de grado conjunto, [3ª M(1), 3ªm (1), 2ªM, 2ªm]	negra con puntillo, negra, corchea
1002 La viudita se quiere casar ·	Barrillos de las Arrimadas (La Ercina, comarca de Valdellorma)	Sol Mayor	5ªJ	3/4 | 2/4	predominio de grado conjunto, [3ªm (2), 2ªM, 2ªm]	negra con puntillo, negra, corchea con puntillo, corchea, semicorchea
1003 Toda la España he corrido ·	San Pedro de Foncollada (La Ercina, comarca de Valdellorma)	Modo de Do	5ªJ	2/4	predominio de grado conjunto, [4ªJ (2), 3ªm (2), 2ªM, 2ªm]	blanca, negra con puntillo, negra, corchea

1004 Agáchate ·	Barrillos de las Arrimadas (La Ercina, comarca de Valdellorma)	Sol mayor	5ªJ	2/4 | 3/4	predominio de grado conjunto, [4ªJ (13), 2ªM, 2ªm]	negra, corchea con puntillo, corchea, semicorchea
1005a La pájara pinta (I) ·	Villadangos del Páramo (comarca de El Páramo)	Fa mayor	7ªm	2/4 | 3/4	predominio de grado conjunto, [4ªJ (14), 3ª M (6), 3ª m (3), 2ªM, 2ªm]	negra con puntillo, negra, corchea, tresillo de corchea
1005b La pájara pinta (II) ·	Estébanez de la Calzada (Villarejo de Órbigo, comarca de Ribera del Órbigo)	Fa mayor	7ªm	2/4 | 3/4	predominio de grado conjunto, [4ªJ (11), 3ª M (5), 2ªM, 2ªm]	negra con puntillo, negra, corchea, tresillo de corchea
1005c La pájara pinta (III)	San Pedro de Foncollada (La Ercina, comarca de Valdellorma)	Fa mayor	7ªm	2/4	predominio de grado conjunto, [4ªJ (3), 3ª M (2), 2ªM, 2ªm]	negra con puntillo, negra, corchea, tresillo de corchea
1006a Amigas buenas tardes (I)	Estébanez de la Calzada (Villarejo de Órbigo, Comarca de Ribera del Órbigo)	Fa mayor	6ªM	2/4	predominio de grado conjunto, [5ªJ (1), 4ªJ (2), 3ª M (4), 3ª m (1) 2ªM, 2ªm]	negra con puntillo, negra, corchea
1006b Amigas buenas tardes (II)	Garfín (Gradefes, comarca de Tierra de Rueda)	Fa mayor	6ªM	2/4	predominio de grado conjunto, [5ªJ (2), 4ªJ (3), 3ª M (4), 2ªM, 2ªm]	negra con puntillo, negra, corchea
1007a Que salga la dama (I)	Campohermoso (La Vecilla, Comarca de Ribera del Curueño)	Fa mayor	6ªM	2/4 | 3/4	predominio de grado conjunto, [4ªJ (1), 3ª m (2), 2ªM, 2ªm]	negra con puntillo, negra, corchea, semicorchea
1007b Que salga la dama (II)	Lugán (Vegaquemada, comarca de Valle de Boñar)	Fa mayor	6ªm	2/4	predominio de grado conjunto, [6ªm (1), 5ªJ (1), 4ªJ (3), 3ª M (1), 3ªm (1), 2ªM, 2ªm]	negra, corchea, semicorchea
1008 ¿Qué haces ahí, mozo viejo? Que salga la dama (III) ·	Fuentes de Peñacorada (Cistierna, comarca de Ribesla)	Fa mayor	9ªM	4/4	predominio de grado conjunto, [5ªJ (1), 4ªJ (7), 3ª M (8), 3ªm (7), 2ªM, 2ªm]	negra con puntillo, negra, corchea con puntillo, corchea, semicorchea

1009 Mi papá tiene un peral ·	Villadangos del Páramo (comarca de El Páramo)	Fa mayor	6ªM	2/4	predominio de grado conjunto, [4ªJ (1), 3ª M (3), 3ªm (6), 2ªM, 2ªm]	negra, corchea, semicorchea
1010 Al pasar por el cuartel ·	Solanilla (Valdefresno, comarca de La Sobarriba)	Fa mayor	5ªJ	2/4	predominio de grado conjunto, [4ªJ (1), 3ª M (3), 3ªm (6), 2ªM, 2ªm]	negra con puntillo, negra, corchea, semicorchea
1011 La calle ancha de San Bernardo	Tabuyo del Monte (Luyego, comarca de Maragatería)	Fa mayor	5ªJ	2/4	predominio de grado conjunto, [4ªJ (1), 2ªM, 2ªm]	negra con puntillo, negra, corchea
1012 La soga tirada	Estébanez de la Calzada (Luyego, comarca de Maragatería)	Sol	6ªM	2/4	predominio de grado conjunto, [5ªJ (1), 3ªM (2), 3ªm (12), 2ªM, 2ªm]	corchea con puntillo, corchea, semicorchea
1013 Los ángeles del Cielo ·	León (comarca de Tierra de León)	Sol	4ªJ	2/4	predominio de grado conjunto, [3ªm (19), 2ªM, 2ªm]	negra, corchea con puntillo, corchea, semicorchea
1014 Margarita tiene un gato ·	León (comarca de Tierra de León)	Sol	4ªJ	2/4	predominio de grado conjunto, [3ªm (5), 2ªM, 2ªm]	negra, corchea, semicorchea
1014 Al rin, al rin	León (comarca de Tierra de León)	Mi transportado a La	4ªJ	6/8	predominio de grado conjunto, [3ªM (7), 3ª m (7) 2ªM, 2ªm]	negra, corchea
1016 Pluma, tintero y papel	León (comarca de Tierra de León)	Mi	4ªJ	3/4	predominio de grado conjunto, [3ª m (6) 2ªM, 2ªm]	negra, corchea con puntillo, corchea, semicorchea
1017 Yendo por un camino ·	Estébanez de la Calzada (Villarejo de Órbigo, Comarca de Ribera del Órbigo)	Fa mayor	6ªM	2/4	[4ªJ (27), 3ª M (14)]	negra, corchea, semicorchea
1018 Potpurrí de comba ·	Sosas de Laciana (Villablino, Comarca de Laciana)	Sol mayor	6ªM	2/4	[5ª J (1), 4ªJ (12), 3ª M (34) 2ªM, 2ªm]	negra, corchea, semicorchea

1019 Carta del rey ha venido ·	Estébanez de la Calzada (Villarejo de Órbigo, Comarca de Ribera del Órbigo)	Sol transportado a Do	6ªM	2/4	[3ª M (13), 3ªm (23), 2ªM, 2ªm]	negra, corchea
1020 Soy la reina de los mares	León (Comarca de Tierra de León)	Do mayor	6ªm	2/4	[4ªJ (8) 3ª M (9), 3ªm (6), 2ªM, 2ªm]	corchea con puntillo, corchea, semicorchea
1021 A la comba de los mares	Campo (Ponferrada, Comarca de El Bierzo)	Fa mayor	5ªJ	6/8	[4ªJ (4), 3ª M (12), 3ªm (4), 2ªM, 2ªm]	negra, corchea
1022 El cocherito ·	Castrocalbón (Comarca de la Valdería)	Mi transportado a La	6ªM	2/4	[5ªJ (3), 3ª M (17), 3ªm (12), 2ªM, 2ªm]	corchea, semicorchea
1023 El paseíto de oro (I) ·	Castrocalbón (Comarca de la Valdería)	Mi	7ªm	2/4	predominio de grado conjunto [4ªJ (3), 3ª M (3), 3ªm (5), 2ªM, 2ªm]	negra, corchea
1024a El paseíto de oro (II) ·	Zalamillas (Matanza de los Oteros, Comarca de Los Oteros)	Sol	7ªm	2/4	predominio de grado conjunto [4ªJ (3), 3ª M (), 3ªm (17), 2ªM, 2ªm]	negra con puntillo, negra, corchea
1024b El paseíto llano	Estébanez de la Calzada (Villarejo de Órbigo, Comarca de Ribera del Órbigo)	Mi	6ªm	2/4	predominio de grado conjunto [4ªJ (4), 3ªm (16), 2ªM, 2ªm]	negra con puntillo, negra, corchea
1024c Al pasar por el puente ·	San Pedro de Foncollada (La Ercina, comarca de Valdellorma)	Mi	6ªm	2/4	predominio de grado conjunto [4ªJ (4), 3ªm (9), 2ªM, 2ªm]	negra con puntillo, negra, corchea
1025 Se pasea una señora	Sosas de Laciana (Villablino, Comarca de Laciana)	Mi	7ªm	2/4	predominio de grado conjunto [4ªJ (4), 3ªM (7), 3ªm (4), 2ªM, 2ªm]	negra con puntillo, negra, corchea
1026 Allá en la Habana	León (comarca de Tierra de León)	Do mayor	5ªJ	6/8	[4ªJ (6), 3ªM (10), 2ªM, 2ªm]	negra, corchea

1027 Tártaro	Campo (Ponferrada, Comarca de El Bierzo)	Mi transportado a La	8ªJ	6/8	[5ªJ (5), 4ª J (9), 3ª M (4), 3ªm (3), 2ªM, 2ªm]	negra con puntillo, negra, corchea con puntillo, corchea, semicorchea
1028 Han puesto una librería	León (Comarca de Tierra de León)	Mi con el III grado cromatizado	7ªm	2/4	predominio de grado conjunto [5ªJ (2), 4ª J (2), 3ªm (2), 2ªM, 2ªm]	negra con puntillo, negra, corchea
1029 Al alimón	Barrillos de las Arrimadas (La Ercina, comarca de Valdellorma)	Sol	4ªJ	2/4	predominio de grado conjunto [4ª J (4), 2ªM, 2ªm]	negra con puntillo, negra, corchea
1030a El Conde de Alba (I)	Barrillos de las Arrimadas (La Ercina, comarca de Valdellorma)	Sol transportado a fa	6ªm	2/4	predominio de grado conjunto [3ª M (7), 3ªm (8), 2ªM, 2ªm]	negra con puntillo, negra, corchea
1030b El Conde de Alba (II)	Castrocalbón (Comarca de la Valdería)	Fa mayor	5ªD	2/4 | 3/4	[4ªJ (6), 3ªM (5), 3ªm (12), 2ªM, 2ªm]	negra con puntillo, negra, corchea, semicorchea
1030c El Conde de Alba (III)	Otero de las Dueñas (Carrocera, comarca de Valdeviñayo)	Fa mayor	4ªJ	1/2	[3ªm (9), 2ªM, 2ªm]	negra con puntillo, negra, corchea
1031 Desde Córdoba a Sevilla	Lugán (Vegaquemada, comarca de Valle de Boñar)	Do mayor	7ªm	2/4	[6ªm (1), 4ªJ (4), 3ªM(2), 3ªm (4), 2ªM, 2ªm]	negra con puntillo, corchea
1032 Pimpón es un muñeco	Garfín (Gradefes, comarca de Tierra de Rueda)	Do mayor	8ªJ	6/8	[5ªJ (1), 4ªJ (4), 3ªM(1), 3ªm (3), 2ªM, 2ªm]	negra con puntillo, negra, corchea
1033 El conejo no está aquí	Valporquero (Vegacervera, comarca de Ribera del Torío)	Do mayor	8ªJ	2/4	[4ªJ (4), 3ªm (3), 2ªM, 2ªm]	blanca, negra con puntillo, negra, corchea
1034 La patinadora	León (comarca de Tierra de León)	Mi transportado a La	5ªJ	2/4	predominio de grado conjunto [3ªM (8), 3ªm (5), 2ªM, 2ªm]	blanca, negra, corchea

1035 La marinerita (La cantinerita) ·	León (comarca de Tierra de León)	Fa mayor	6ªM	2/4	predominio de grado conjunto [4ªJ (2), 3ªM (12), 3ªm (27), 2ªM, 2ªm]	negra con puntillo, negra, corchea, semicorchea
1036 Ambó ató, matarile ·	Barrillos de las Arrimadas (La Ercina, comarca de Valdellorma)	Fa mayor	5ªJ	2/4 | 3/4	[5ªJ (1), 4ªJ (1), 3ªM (6), 3ªm (2), 2ªM, 2ªm]	negra, corchea
1037 El baile de las carrasquillas	Castrocalbón (Comarca de la Valdería)	Mi transportado a La	6ªM	6/8	[4ªJ (1), 3ªM (4), 3ªm (5), 2ªM, 2ªm]	negra, corchea, semicorchea
1038 Soy capitán ·	León (comarca de Tierra de León)	Fa mayor	5ªJ	2/4	predominio de grado conjunto [3ªM (2), 3ªm (5), 2ªM, 2ªm]	negra, corchea con puntillo, semicorchea
1039 Don Federico	León (comarca de Tierra de León)	Fa mayor	6ªM	2/4	predominio de grado conjunto [3ªM (1), 3ªm (1), 2ªM, 2ªm]	corchea, semicorchea
1040 En la calle veinticuatro ·	León (comarca de Tierra de León)	Sol mayor	4ªJ	2/4	[4ªJ (8), 3ªM (7), 3ªm (3), 2ªM, 2ªm]	corchea, semicorchea
1041 Don Macarrón	León (comarca de Tierra de León)	Fa mayor	6ªM	2/4	[4ªJ (2), 3ªm (2), 2ªM, 2ªm]	blanca, negra, corchea
1042 Al juego de la oca	León (comarca de Tierra de León)	Sol mayor	5ªJ	2/8	[4ªJ (7), 3ªm (8), 2ªM, 2ªm]	corchea, semicorchea
1043 Toma tomate	León (comarca de Tierra de León)	Sol mayor	6ªM	2/4	[6ªM (3), 4ªJ (3), 2ªM, 2ªm]	negra, corchea, semicorchea
1044 Centella	León (comarca de Tierra de León)	Sol mayor	3ªM	2/4	predomina grado conjunto [3ªM (6), 2ªM, 2ªm]	corchea con puntillo, corchea, semicorchea
1045 Arena blanca	León (comarca de Tierra de León)	Sol transportado a Re	6ªM	2/4	[6ªM (9), 4ªJ (17), 3ªM (9)]	corchea, semicorchea
1046 Vampiro	León (comarca de Tierra de León)	Sol mayor	4ªJ	2/4	[6ªM (2), 4ªJ (10),3ªM (3), 3ªm (2)]	blanca, corchea con puntillo, corchea, semicorchea

1047 Tengo un tío pastelero	León (comarca de Tierra de León)	Sol mayor	6ªM	2/4	[6ªM (4), 5ªJ (1), 4ªJ (6),3ªM (5)]	corchea con puntillo, corchea, semicorchea
1048 Pepito pepsicola	León (comarca de Tierra de León)	Sol	6ªM	2/4	[6ªM (3), 5ªJ (4), 4ªJ (14), 3ªM (5)]	negra, corchea con puntillo, corchea, semicorchea
1049 Sangre cuajada ·	León (comarca de Tierra de León)	Sol mayor	8ªJ	2/4	[4ªJ (3), 3ªM (7)]	negra, corchea, semicorchea
1050 Sangre coagulada ·	León (comarca de Tierra de León)	Sol mayor	6ªM	2/4	[4ªJ (6), 3ªM (3)]	corchea, semicorchea
1051 Draculín ·	León (comarca de Tierra de León)	Sol mayor	6ªM	2/4	[6ªM (4), 5ªJ (1), 4ªJ (6), 3ªM (5), 3ªm (1)]	corchea con puntillo, corchea, semicorchea, más adornos
1052 El monopatín	León (comarca de Tierra de León)	Sol pentatónica	8ªJ	2/4 | 2/8	[6ªM (1), 4ªJ (1), 3ªm (20)]	negra, corchea, semicorchea
1053 Un campesino me lo contó	León (comarca de Tierra de León)	Re mayor/menor	8ªJ	2/4	[5ªJ (2), 4ªJ (2), 3ªM (8), 3ªm (4)]	negra con puntillo, negra, corchea con puntillo, corchea, semicorchea
1054 Coplas de la señá Eulalia ·	León (comarca de Tierra de León)	Mi menor	5ªJ	2/4 | 3/4	[4ªJ (1), 3ªM (1), 3ªm (2)]	negra con puntillo, negra, corchea
1055 A plantar arbolitos (I) ·	Sosas de Laciana (Villablino, Comarca de Laciana)	Mi transportado a Re	9ªm	6/8 | 9/8	predomina el grado conjunto [7ªm (1), 6ªM (1), 6ª m (1), 4ªJ (9), 3ªM (7), 3ªm (3), 2ªM, 2ªm]	negra con puntillo, negra, corchea, semicorchea
1056 A plantar arbolitos (II) ·	Villadangos del Páramo (comarca de El Páramo)	Do mayor	9ªM	2/4 | 3/4	predomina el grado conjunto [6ªM (1), 6ª m (2), 5ªJ (1), 4ªJ (10), 3ªM (2), 3ªm (3), 2ªM, 2ªm]	blanca, negra con puntillo, negra, corchea con puntillo, corchea, semicorchea

1057 Cantemos al árbol	Sosas de Laciana (Villablino, Comarca de Laciana)	Do transportado a Fa	7ªm	2/4	predomina el grado conjunto [5ªJ (2), 4ªJ (2), 3ªM (6), 3ªm (11), 2ªM, 2ªm]	negra, corchea con puntillo, corchea, semicorchea
1058 La carbonerita	Lugán (Vegaquemada, comarca de Valle de Boñar)	Do mayor	7ªM	6/8 | 9/8 | (3/4)	predomina el grado conjunto [5ªJ (2), 4ªJ (15), 3ªM (5), 3ªm (10), 2ªM, 2ªm]	negra con puntillo, negra, corchea con puntillo, corchea, semicorchea
1059 Ya está aquí el invierno	San Román de los Caballeros (Llamas de la Ribera, comarca de Ribera del Órbigo)	La transportado a Re con el III grado inestable	6ªm	2/4	predomina el grado conjunto [5ªJ (2), 3ªM (1), 3ªm (5), 2ªM, 2ªm]	negra, corchea, semicorchea
1060 Por fin marchó el invierno	San Román de los Caballeros (Llamas de la Ribera, comarca de Ribera del Órbigo)	Do menor/mayor	11ªJ	2/4	predomina el grado conjunto [6ªM (3), 6ªm (2), 5ªJ (3), 4ªJ (10), 3ªM (15), 3ªm (27), 2ªM, 2ªm]	blanca, negra, corchea
1061 Escondite garite (I)	Barrillos de las Arrimadas (La Ercina, comarca de Valdellorma)	recitado en sol-la	3ªM	2/4	predomina el grado conjunto [3ªM (6), 2ªM]	corchea, semicorchea
1062 Escondite garite (II)	Barrillos de las Arrimadas (La Ercina, comarca de Valdellorma)	recitado en sol-la	5ªJ	2/4	predomina el grado conjunto [4ªA (1), 3ªM (4), 3ªm (1), 2ªM]	corchea, semicorchea
1063 Chin, chin, cuchillín	Barrillos de las Arrimadas (La Ercina, comarca de Valdellorma)	recitado en sol	6ªM	2/4 | 3/4	[5ªJ (5), 4ªJ (19), 3ªM (10), 2ªM]	corchea, semicorchea
1064 Unilla, dosilla, tresilla (I)	Barrillos de las Arrimadas (La Ercina, comarca de Valdellorma)	recitado en sol	5ªJ	2/8	[5ªJ (2), 4ªJ (9), 3ªM (3), 2ªM]	corchea con puntillo, corchea, semicorchea
1065 Unilla, dosilla, tresilla (II)	Verdiago (Crémenes, Comarca de Alión)	recitado en sol-la	2ªM	2/4	únicamente 2ª M	corchea con puntillo, corchea, semicorchea

1066 Pico, pico, manzanico	Estébanez de la Calzada (Villarejo de Órbigo, Comarca de Ribera del Órbigo)	recitado en sol	2ªM	2/4 | 3/4	únicamente 2ª M sol-la	negra, corchea, semicorchea
1067 Una dola, tela	Barrillos de las Arrimadas (La Ercina, comarca de Valdellorma)	recitado en sol	6ªM	2/4	predomina el unísono [4ªA (1), 4ªJ (1), 3ªM (2), 2ªM(1)]	negra, corchea, semicorchea
1068 Zin, zin, maragatín	Corporales (Truchas, comarca de Cabrera)	recitado en la-sol	6ªM	2/4 | 3/4	[5ªJ (1), 4ªJ (3), 3ªM (), 3ªm (7), 2ªM(1)]	negra, corchea, semicorchea
1069 Ite, ite, gorgolite (I)	Tabuyo del Monte (Luyego, comarca de Maragatería)	recitado en la	5ª	2/4		negra con puntillo, corchea
1070 Ite, ite, gorgolite (II)	Tabuyo del Monte (Luyego, comarca de Maragatería)	recitado en la	5ª	2/4 | 3/4		negra con puntillo, corchea, semicorchea
1071 Pimpineja (I)	Barrillos de las Arrimadas (La Ercina, comarca de Valdellorma)	recitado en sol-la	4ª	2/4	[3ªM (1)]	negra con puntillo, corchea, semicorchea
1072 Pimpineja (II)	Verdiago (Crémenes, Comarca de Alión)	recitado en sol-la	4ª	2/4 | 3/4	[4ªJ (1), 3ªm (2), 2ªM]	negra con puntillo, corchea, semicorchea
1073 Pimpineja (III)	Tabuyo del Monte (Luyego, comarca de Maragatería)	recitado en la	4ª	2/4	[4ªJ (1), 3ªm (1), 2ªM]	negra con puntillo, negra, corchea, tresillo de corcheas, semicorchea
1074 Pilicín de cencerrina	San Pedro de Foncollada (La Ercina, comarca de Valdellorma)	recitado en la-sol	2ªM	2/4		negra, corchea
1075 Primo, ¿cuándo viniste?	Barrillos de las Arrimadas (La Ercina, comarca de Valdellorma)	recitado en sol	5ªJ	3/4	[5ªJ (1), 4ªJ (1), 3ªM (1), 2ªM]	corchea, semicorchea

1076 Maragato pato	Val de San Lorenzo (comarca de Maragatería)	Sol mayor	6ªM	4/4	[4ªJ (8), 3ªM (16)]	negra, corchea
1077 No se peina mi gático	Santa María de Ordás (Comarca de Ordás)	Mi	4ªJ	2/4	[3ªm (11), 2ªM, 2ªm]	negra, corchea con puntillo, corchea, semicorchea
1078 Cigüeña barreña	Estébanez de la Calzada (Villarejo de Órbigo, Comarca de Ribera del Órbigo)	Mi	5ªJ	2/4	[4ªJ, 3ªM, 3ªm, 2ªM]	negra con puntillo, corchea con puntillo, corchea, semicorchea, cinquillo de semicorcheas
1079 Cigüeña malagueña	Santa María de Ordás (Comarca de Ordás)	Sol	4ªJ	2/4	[3ªm (4), 2ªM, 2ªm]	negra con puntillo, corchea, semicorchea
1080 Hoy es sábado (I) ▪	Barrillos de las Arrimadas (La Ercina, comarca de Valdellorma)	recitado la-sol	4ªJ	2/4	[4ªJ (2), 3ªM (4) 3ªm (3), 2ªM]	negra con puntillo, corchea, semicorchea
1081 Hoy es sábado (II) ▪	Barrillos de las Arrimadas (La Ercina, comarca de Valdellorma)	recitado la-sol	5ªJ	2/4	[5ªJ (8), 4ªJ (4), 3ªM (4), 3ªm (5), 2ªM]	negra con puntillo, corchea, semicorchea

Tabla 1: Análisis de las Canciones Infantiles. Fuente: Elaboración propia

Tipologías: Romances (979a – 997), Canciones de corro (998a – 1011), Canciones de comba (1012 – 1027), Canciones para otros juegos (1028 – 1054), Cantos escolares pedagógicos (1055 – 1060), y Sonsonetes y retahílas (1061 – 1081).

▪ = Canciones con problemática textual.[137]

5. PROPUESTA DIDÁCTICA ABIERTA

La propuesta didáctica se sustenta sobre tres ejes fundamentales: escucha o audición activa, reproducción musical y creación (principalmente improvisación). Estos elementos pueden adaptarse según las necesidades del aula.

[137] Contenido agresivo, machista, de sesgo religioso, etc.

Eje 1: Escucha Activa y Contextualización Cultural

El primer paso para trabajar con este repertorio es familiarizar a los estudiantes con el contexto cultural y la historia de las propias tonadas. Esto puede lograrse a través de la audición guiada y la discusión sobre el significado de las piezas. Por ejemplo, una actividad inicial podría ser escuchar la grabación (si existiera la posibilidad) de una canción como *No se peina mi gático* y reflexionar sobre sus orígenes, preguntando a los alumnos si han escuchado canciones similares en su entorno familiar.

La escucha activa les ayudaría a desarrollar la percepción auditiva: identificar patrones melódicos, rítmicos, estructura, modos, etc. Además, esta exposición inicial también favorece la conexión con el repertorio.

Eje 2: Reproducción Musical y Práctica Instrumental

Una vez que los estudiantes han escuchado y comprendido mejor la canción, se puede pasar interpretarla (no es necesario seguir siempre el orden). Es en este punto donde se incluye la entonación, el uso de la percusión corporal y la introducción de instrumentos de placa (como xilófonos y metalófonos) para acompañar las piezas.

Por ejemplo, la canción *La pedigüeña* podría utilizarse para trabajar compases irregulares, como el 5/8, mediante un acompañamiento rítmico que combine palmadas y pisadas al compás. Progresivamente, los estudiantes podrían añadir instrumentos.

Eje 3: Creación e Improvisación

El último eje se centra en la improvisación, una práctica clave en metodologías como la de Orff. El alumnado puede experimentar con la variación de células rítmicas, la creación de nuevos textos para las canciones o incluso la composición de acompañamientos instrumentales.

Por ejemplo, con la canción *El conde de Alba*, los alumnos pueden inventar nuevos versos que encajen con la melodía original o proponer patrones rítmicos alternativos para acompañarla.

Adaptación de Textos y Reflexión Crítica

Una parte importante del trabajo con repertorios de música tradicional es la adaptación de los textos. Algunas letras contienen expresiones que hoy en día resultan inapropiadas o desfasadas. Transformar estos textos ofrece una oportunidad para reflexionar sobre los cambios sociales y culturales a lo largo del tiempo. Además, promueve el pensamiento crítico, el respeto por la diversidad, etc.

5.1. Ejemplo de trabajo: *No se peina mi gático*

En este apartado se propone una secuencia didáctica organizada en tres sesiones basadas en la canción *No se peina mi gático*. Las actividades planteadas buscan trabajar la entonación, el ritmo, la percusión corporal, el acompañamiento instrumental y la improvisación.

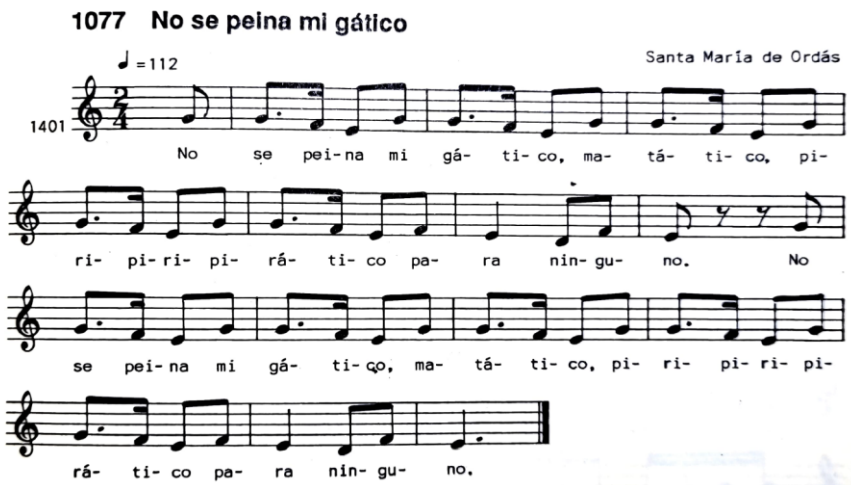



Fig.1. No se peina mi gático. Manzano (1982, vol. II | II, p. 339).

Sesión 1: Exploración melódica y corporal a través del juego

Objetivo general:

Familiarizar a los estudiantes con la canción elegida mediante la entonación guiada y el movimiento libre, trabajando intervalos musicales específicos y desarrollando la percepción auditiva y corporal.

Desarrollo de la Sesión:

1. Presentación de la canción por la/el docente

La/el docente entona la canción *a capella*, asegurándose de mantener un tempo adecuado. Se invita a los alumnos a escuchar atentamente y reconocer patrones melódicos y rítmicos (se pueden interpretar fragmentos sueltos para poner ejemplos de figuras o de melodías).

2. Movimiento libre por el aula

Los estudiantes se desplazan libremente por la clase mientras la/el docente canta la canción. El alumnado puede sumarse de forma espontánea. La/el docente puede sugerir diferentes dinámicas de movimiento: caminar al compás, cada dos compases, moverse en círculos o cambiar de dirección según los cambios melódicos (es importante adaptar el lenguaje al nivel con el que estemos trabajando).

3. Improvisación de movimientos relacionados con la letra

Se invita al alumnado a crear movimientos que expresen (o se relacionen con) la letra de la canción. Por ejemplo, si la letra menciona animales o acciones, pueden imitar los movimientos correspondientes. Esta actividad es buena para la creatividad, la comprensión del texto y la expresión corporal.

4. Dinámica de juego: escondite inglés

Adaptación del clásico juego de *escondite inglés* utilizando la canción como señal de inicio y detención. La/el docente canta la canción mientras los estudiantes avanzan. Cuando la música se detiene, los alumnos deben "congelarse" en su posición. Se pueden añadir variaciones al juego, como moverse al ritmo o incorporar instrumentos de percusión.

Aprendizaje esperado:

- Competencia melódica: Trabajo de entonación del semitono, el tono y la tercera menor, prestando atención a la precisión auditiva.

- Exploración modal: Reconocimiento del modo de mi en un ámbito reducido de cuarta justa (4ª).

- Expresión corporal: Desarrollo de la coordinación motora y la capacidad de relacionar la música con el movimiento.

- Juego y socialización: Fomento de la participación y el trabajo en grupo a través del juego musical.

Sesión 2: Percusión corporal y trabajo rítmico en grupo

Objetivo General:

Desarrollar la percepción rítmica y la coordinación a través del acompañamiento con percusión corporal. Se trabajarán diferentes patrones rítmicos (para ejecutar individual y grupalmente). También dinámicas grupales que fomenten la escucha activa.

Desarrollo de la Sesión:

1. Introducción al acompañamiento con percusión corporal

A modo de inicio a la sesión, la/el docente repite la canción con los alumnos, marcando el pulso básico mediante palmadas, chasquido de dedos o golpes sobre los muslos que va variando a su antojo. Se invita al alumnado a observar y repetir los movimientos indicados. Es importante que ajusten el ritmo, la intensidad y que se adapten a los cambios introducidos por la/el docente.

2. Combinación de diferentes golpes y lugares de percusión

Se introducen patrones de percusión, combinando diferentes lugares de golpeo: palmadas, golpes en los muslos, pies.

Palmadas:

Fig 2. Fuente: Elaboración propia

Muslos:

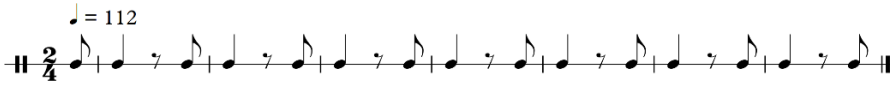



Fig 3. Fuente: Elaboración propia

Pies:

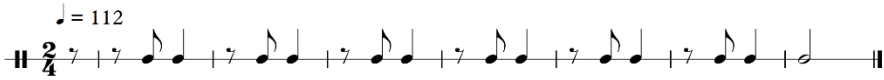


Fig 4. Fuente: Elaboración propia

El alumnado alterna entre los diferentes golpes siguiendo las indicaciones de la/el docente, quien puede variar el tempo y la dinámica para mantener la atención y la concentración.

3. Formación de Grupos de Percusión

La clase se divide en tres grupos, asignando a cada uno un patrón de percusión específico, diferente de los anteriores. Por ejemplo:

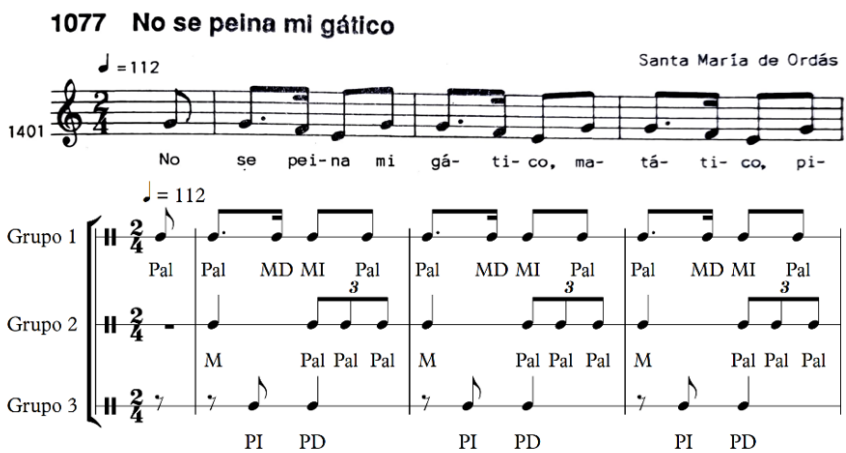
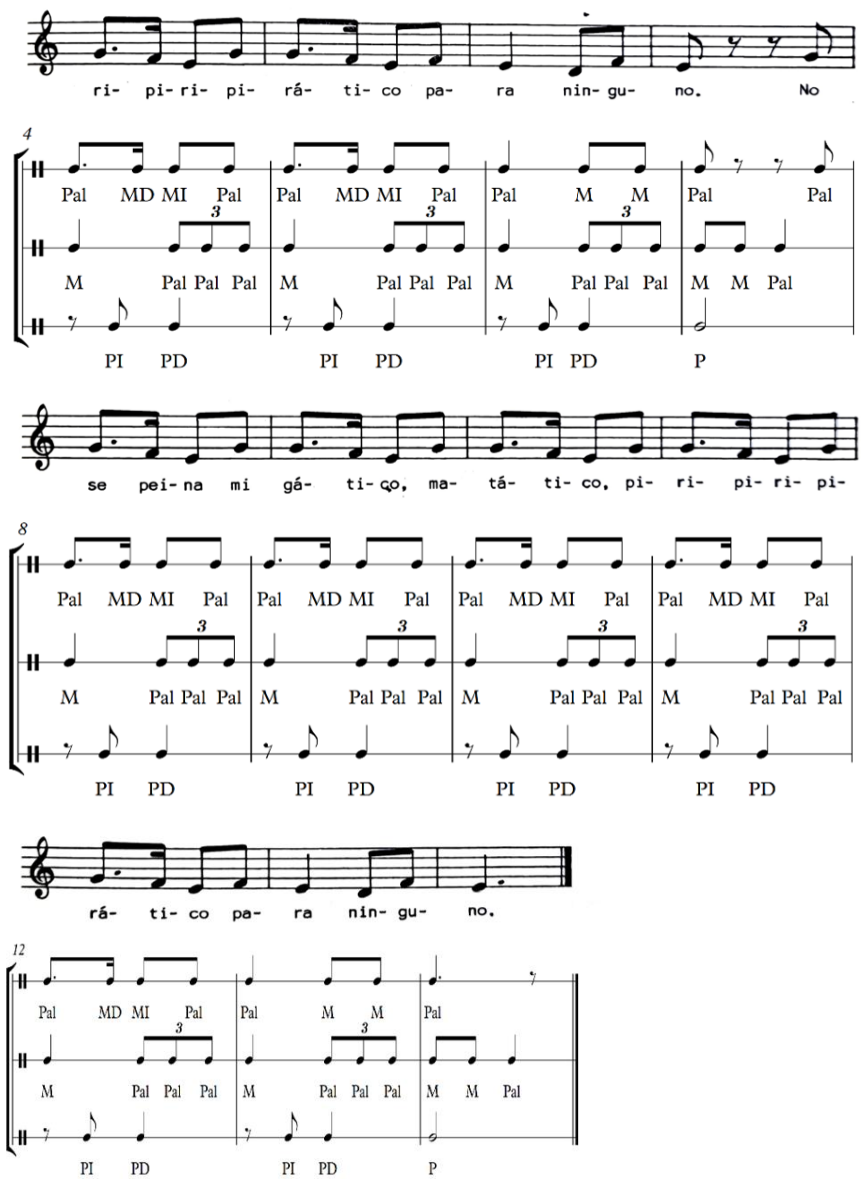


Fig. 5. Fuente: Elaboración propia

Pal= palmada, MD= muslo derecho, MI= muslo izquierdo, M= muslos, PD= pie derecho, PI= pie izquierdo, P= pies.

Los grupos trabajan juntos para mantener la coordinación. La/el docente debe asegurar que todos los patrones se combinan de forma coherente.

4. Juegos rítmicos en canon y alternancia de sonidos y silencios

Se introduce la dinámica de canon, en la que los grupos comienzan la percusión en diferentes momentos, creando una textura polifónica. La/el docente guía la alternancia de sonidos y silencios, deteniendo a algunos grupos mientras otros continúan, para trabajar la atención y la escucha activa. Puede marcarles la entrada por compases o mandarles entrar y callar sobre la marcha. Se pueden incorporar variaciones en la intensidad (forte-piano) y en los patrones rítmicos para añadir complejidad.

Aprendizaje esperado:

- Coordinación motora: Desarrollo de la precisión rítmica y la sincronización a través de la percusión corporal.

- Audición activa: Mejora de la capacidad de escucha y seguimiento de patrones en situaciones de grupo.

- Trabajo colaborativo: Refuerzo de habilidades sociales mediante dinámicas de grupo (cooperación y responsabilidad compartida).

- Creatividad rítmica: Exploración de texturas y variaciones mediante juegos en canon y alternancia de modos silencio-sonido.

Sesión 3: Interpretación instrumental e improvisación

Objetivo General:

Fomentar la expresión musical integral a través de la interpretación con instrumentos Orff, la incorporación del movimiento descriptivo y la improvisación. El alumnado trabajará en grupos para explorar diferentes combinaciones de instrumentos, percusión corporal, canto, movimiento, etc.

Desarrollo de la Sesión:

1. Introducción al instrumental Orff

La/el docente presenta los instrumentos Orff disponibles en el aula (xilófonos, metalófonos, triángulos, claves, maracas, etc.) y explica (o recuerda) el funcionamiento básico de cada uno. Se repasa la canción, invitando al alumnado a acompañarla con instrumentos sencillos.

Distribución inicial de roles:

- Percusión rítmica básica marcando el pulso: claves.
- Interpretación melódica con instrumentos de placa.
- Efectos sonoros con instrumentos pequeños según vaya indicando la/el docente (triángulo, pandereta).

2. Trabajo en grupos: combinación de instrumentos, percusión corporal y canto

La clase se divide en 3 grupos que combinan:

- Canto de la melodía principal.
- Percusión corporal ya trabajada en la sesión anterior.
- De manera opcional (progresiva) se puede añadir el instrumental Orff para sustituir la percusión corporal (o complementarla)

Cada grupo debe coordinarse, explorando diferentes texturas sonoras.

3. Implementación de Movimiento y Danza

Se invita a los estudiantes a añadir movimientos descriptivos que refuercen la letra y la melodía de la canción. La/el docente puede proponer una coreografía simple en círculo, movimientos libres, o generar una un poco más compleja aprovechando los grupos.

4. Actividades de Improvisación

Se abre un espacio para la improvisación melódica y rítmica, utilizando la estructura de la tonada como base. El alumnado puede añadir variaciones melódicas en los instrumentos de placa, crear nuevos patrones rítmicos de percusión corporal, improvisar letras alternativas o frases musicales que se integren en la canción.

5. Sustitución textual y adaptación a nuevos ritmos

Los estudiantes trabajan en:

- La sustitución de palabras o frases de la letra original por otras que reflejen sus intereses o contexto actual.
- Adaptación de la canción a diferentes ritmos y fórmulas (por ejemplo, pasar de un compás binario a uno ternario).

Aprendizaje esperado:

- Interpretación instrumental: Desarrollo de habilidades técnicas y expresivas en el uso de instrumentos Orff.
- Coordinación y trabajo en grupo: Refuerzo del trabajo colaborativo mediante la combinación de instrumentos, percusión corporal y canto.
- Expresión corporal: Incorporación del movimiento y la danza como formas de expresión musical.
- Creatividad e improvisación: Fomento de la improvisación musical y textual, promoviendo la flexibilidad y la adaptación.
- Adaptación cultural: Exploración de formas creativas de mantener vivo el repertorio tradicional a través de la adaptación y reescritura de textos.

6. CONCLUSIONES

Trabajar con este tipo de repertorios siempre es útil. Estas canciones tienen todo lo que se puede pedir para el aula: melodías claras, estructuras manejables, posibilidades rítmicas, textos que se pueden adaptar fácilmente y, además, están vinculadas a un entorno cercano. Es una música que funciona muy bien con el alumnado.

Además, como se ha podido ver, encaja de forma natural con metodologías activas como la de Orff. No ha hecho falta forzar nada: el repertorio y el enfoque didáctico se complementan.

Es una suerte poder contar con un material musical tradicional que no esté alejado de la realidad de los estudiantes, sino que incluso puede

compartirse en casa. Sin embargo, lamentablemente, es una música que cada vez se va perdiendo más en una sociedad que tiende hacia la globalización. Por ello, también es importante que este tipo de trabajos se implementen en el aula. Hay mucho repertorio local con potencial educativo que aún no se está utilizando, por lo que existe un gran camino aún por recorrer.

Incluir este repertorio invita a redescubrir la tradición desde una perspectiva pedagógica contemporánea. Adaptar y reinterpretar estas canciones con respeto, permite mantener viva la transmisión del patrimonio cultural, ofreciendo nuevas oportunidades para que los estudiantes hagan música, jueguen y encuentren en la tradición un espacio para expresarse y aprender juntos.

8. REFERENCIAS

Abril, C. R. y Gault, B. M. (2013). *Teaching General Music: Approaches, Issues, and Viewpoints.* Oxford University Press.

Campbell, P. S. (2010). *Songs in Their Heads: Music and Its Meaning in Children's Lives.* Oxford University Press.

Chiu, M.-S., Lin, F.-L., Yang, K.-L., Hasumi, T., Wu, T.-J., & Lin, P.-S. (2022). The interplay of affect and cognition in the mathematics grounding activity: Forming an affective teaching model. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 18*(12), em2187. https://doi.org/10.29333/ejmste/12579

Dobszay, L. (1972). The Kodály method and its musical basis. *Studia Musicologica Academiae Scientiarum Hungaricae, 14*(1/4), 15–33. https://www.jstor.org/stable/901863

Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education, 23*(2), 135–145. https://doi.org/10.1017/S0265051706006887

Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy.* Ashgate Publishing.

Kodály, Z. (1974). *The Selected Writings of Zoltán Kodály*. Boosey & Hawkes.

Kuo, Y.-K., Batool, S., Devi, S., Tahir, T., & Yu, J. (2024). Exploring the impact of emotionalized learning experiences on the affective domain: A comprehensive analysis. *Heliyon, 10*, e23263. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e23263

Manzano, M. (1982). *Cancionero leonés.* (Vols. 1–6). Diputación Provincial de León.

Mu, R. & Liu, D. (2023). Research on the application of Orff teaching method in music teaching in preschool education in colleges and universities in Hebei Province. *Journal of Namibian Studies*, 33, 3536–3557.

Orff, C., & Keetman, G. (1978). *Music for Children: A Method for Teaching Music to Young Children*. Schott Music.

Papert, S., Breazeal, C., Resnick, M., & Borovoy, R. (2004). Affective learning — a manifesto. *BT Technology Journal, 22*(4), 253–269.

Qin, J. (2023). Discussions on the Application of Kodaly's Music Teaching Method in Vocal Music Class of Preschool Education in Colleges and Universities. In *Proceedings of The 10th International Conference on Education, Language, Art and Inter-cultural Communication (ICELAIC 2023)*, 69–74.

Reimer, B. (2022). *A philosophy of music education* (3.ª ed.). State University of New York Press.

Stuber, R., & Nicoladis, E. (2021). "This is a Titanic song": The effect of familiarity on children's learning affective meaning in music. *Cognitive Processing, 22*(1), 105–116. https://doi.org/10.1007/s10339-020-00988-2

Swanwick, K. (1999). *Teaching Music Musically*. Routledge.

Wiggins, J. (2001). *Teaching for Musical Understanding*. McGraw-Hill.

APRENDIZAJE ENOLÓGICO INMERSIVO: ESTUDIO DE LAS SINERGIAS DIDÁCTICAS ENTRE LOS MUSEOS DEL VINO Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE HOSTELERÍA Y TURISMO

VICTORIA EUGENIA LAMAS ÁLVAREZ
Universidad Nebrija

HORTENSIA LÓPEZ MARTÍNEZ
Consejería de Educación de Ciudad Real

1. INTRODUCCIÓN

El patrimonio cultural representa un legado invaluable para las sociedades, ya que refleja las tradiciones, conocimientos y valores transmitidos a través de generaciones (Corozo y Ojeda, 2023). Según la UNESCO (2024), la preservación de este patrimonio es esencial para fortalecer las identidades culturales y promover el entendimiento mutuo entre los pueblos. El rol social del patrimonio cultural posee un carácter integrador y promotor de valores universales, a la vez que permite a las sociedades encontrar su identidad en el pasado para proyectarse con creatividad hacia el futuro (ICOM, 2013).

En este sentido, la cultura vitivinícola ocupa un lugar destacado, no solo por su relevancia económica y social, sino también por su profundo arraigo en las tradiciones de numerosas regiones del mundo (González-SanJosé et al., 2017). La vitivinicultura, práctica milenaria que involucra el cultivo de la vid y la elaboración de vino, es un ejemplo vivo de la interacción entre el ser humano y su entorno natural, configurando paisajes culturales reconocidos (UNESCO, 2024b).

Debemos tener en cuenta que según el Consejo Internacional de Museos (Comunicación, 2020) la vitivinicultura abarca una rica herencia de saberes, técnicas y rituales asociados con la tierra y el clima, que se

han mantenido vigentes gracias a la transmisión intergeneracional. La preservación de la cultura vitivinícola es, por tanto, un aspecto clave del desarrollo sostenible, al combinar el respeto por la biodiversidad con el reconocimiento de las prácticas culturales locales (Marco-Lajara et al., 2023). De este modo, el aprendizaje enológico se convierte en una herramienta fundamental para salvaguardar y difundir esta tradición, fomentando una mayor apreciación y valoración del patrimonio vitivinícola como una expresión significativa de la identidad cultural (Alonso et al., 2024).

Este aprendizaje cultural adquiere mayor relevancia teniendo en cuenta el impacto directo que posee en el sector servicios, especialmente en la hostelería y el turismo; que están estrechamente vinculados a la destacada oferta gastronómica y enológica. Esta oferta atrae cada año a miles de personas a nuestro país, generando ingresos millonarios y demostrando la fuerte conexión entre gastronomía y cultura (Martínez Falcó et al., 2023). De hecho, el turismo cultural ocupa el tercer lugar entre las formas de ocio más importantes en España, mientras que el turismo enogastronómico ha ganado un lugar central en la estrategia de marketing internacional de Turespaña (HOSTELTUR, 2023; INE, 2024).

Dado este panorama, es fundamental la formación de profesionales capacitados para satisfacer las demandas de los turistas interesados en el turismo enogastronómico. El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales incluye la familia profesional de Hostelería y Turismo, que abarca un amplio abanico de actividades agrupadas en tres áreas: alojamiento, turismo y restauración (Instituto Nacional de las Cualificaciones (Incual), 2024). Es en esta última área donde se incluyen las profesiones relacionadas con la provisión y servicio de alimentos y bebidas en diversos establecimientos como restaurantes, bares, cafeterías y servicios de catering. Su formación incluye conocimientos sobre variedades de uva, métodos de vinificación, envejecimiento, servicio y maridaje con platos gastronómicos (Incual, 2024).

Sin embargo, para los docentes es un desafío transmitir estos conceptos complejos en un aula con métodos tradicionales, debido a la interrelación del vino con aspectos sociales, culturales, turísticos y económicos. Las escuelas de hostelería actuales no cuentan con instalaciones

adecuadas para facilitar este proceso de enseñanza-aprendizaje (Aguilar, 2023). Por ello, es necesario adoptar metodologías innovadoras y participativas, así como crear espacios que permitan a los estudiantes una inmersión más profunda en este complejo campo.

1.1. La función educativa de los museos y centros de interpretación del vino

Los museos y centros de interpretación del vino están desempeñando un papel inestimable en la valorización de la cultura vitivinícola (González-SanJosé et al., 2017). Se encargan de "investigar, coleccionar, conservar, interpretar y exhibir el patrimonio material e inmaterial" de dicha cultura (ICOM, 2022).

Sin embargo, una gran parte del patrimonio relacionado con la vid y el vino necesita ser rescatado, ya que corre el riesgo de desaparecer en poco tiempo debido a la falta de suficiente reconocimiento (Valgañón et al., 2023). Además, otra parte de este legado debe ser revalorizado, desarrollando la idea de que ciertos elementos y objetos son tan importantes como el patrimonio monumental o las obras clásicas de arte (Asensio, 2013). No es casualidad que el Consejo Internacional de los Museos (ICOM) haya elegido para 2024 el tema "Museos por la educación y la investigación" para conmemorar el Día Internacional de los Museos, destacando el papel esencial que juegan estas instituciones en la oferta de una experiencia educativa integral (ICOM, 2024).

En las últimas décadas, y especialmente en este siglo, se han publicado innumerables libros, artículos y estudios que han vinculado a los museos con la educación en todos los niveles (Maussa et al., 2023). Como resultado, muchos museos han dejado de ser simples almacenes de objetos o instituciones estáticas para asumir un rol fundamental en lo social y lo didáctico. Hoy en día, son transmisores, creadores e inspiradores de ideas, experiencias y sensaciones; están dando un mayor protagonismo al visitante o estudiante por encima de los contenidos que exhiben (Lamas-Álvarez, 2022).

La educación en el contexto museístico está relacionada con la movilización del conocimiento generado por el museo, con el objetivo de

impulsar el desarrollo y el crecimiento individual. Al integrar estos saberes, se promueven nuevas sensibilidades y experiencias (Corozo Angulo y Ojeda Morán, 2023).

La función educativa se ha convertido en una misión esencial para los museos, que mediante herramientas creativas e innovadoras buscan comprometerse con su entorno y contribuir a la formación de un público crítico. Uno de los enfoques educativos más recientes es la mediación pedagógica, que fomenta diferentes perspectivas y genera un diálogo colectivo y crítico (Fiallos, 2023, p.7).

Colman (2022, p.12), en su revisión sobre la relación entre museos y educación, señala que es fundamental que los estudiantes asuman un rol activo en su aprendizaje, transformándose de espectadores pasivos a protagonistas del proceso educativo.

Por su parte, el análisis de Álvarez y Rebollo (2020) sobre la práctica educativa en los museos pedagógicos de España resalta algunas prácticas positivas y transferibles. Estas incluyen el uso de los museos con fines didácticos, su esfuerzo en preservar y difundir el patrimonio educativo, la colaboración con instituciones escolares y la implementación de metodologías alternativas para enseñar la Historia de la Educación en las universidades (p.1).

En cuanto a los museos del vino, Asensio (2013) destaca que estos han experimentado grandes transformaciones en los últimos años. Aunque se basan en una etnografía moderna y están vinculados a un sector económico poderoso con una gran presencia mediática, están en proceso de renovación a nivel didáctico. Estos museos están explorando nuevas formas de conexión con sus territorios mediante programas participativos innovadores.

El valor educativo de los museos del vino a menudo está relacionado con la calidad del museo y los recursos disponibles para cumplir su misión. Esta dimensión didáctica se logra cuando el museo ofrece una visión integral, mostrando todos los procesos relacionados con el trabajo en el viñedo y la bodega, permitiendo al visitante conectar el territorio con la vid y las labores de la bodega. Además, cuando los museos presentan una perspectiva histórica y evolutiva del vino, exhibiendo

también las formas actuales de producción, se consigue transmitir una imagen de progreso, evitando una visión regresiva que asocia el vino únicamente con métodos antiguos, como la mula o la prensa de viga (Elías, 2007, p.183).

1.2. Didáctica de la temática del vino en la Formación Profesional

En la Formación Profesional actual, existen dos Familias Profesionales estrechamente relacionadas con el sector vitivinícola (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024). Por un lado, está la familia de Industrias Alimentarias, que ofrece diversos ciclos formativos orientados a la organización, programación y supervisión de la producción en la industria del vino (Incual, 2024). Estos ciclos capacitan para controlar la producción de uvas, así como las operaciones de elaboración, estabilización, envasado y crianza de vinos y sus derivados. Además, incluyen el mantenimiento básico de equipos y la aplicación de planes de producción, calidad, seguridad alimentaria, prevención de riesgos laborales y protección ambiental (Incual, 2024).

Por otro lado, se encuentra la familia de Hostelería y Turismo, que es el foco de este trabajo. Su formación está dirigida a preparar profesionales capaces de gestionar y organizar la producción y el servicio de alimentos y bebidas en el ámbito de la restauración, con especial énfasis en el valor y servicio del vino en dicho sector (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024). Estos profesionales determinan las ofertas y recursos, supervisan las actividades de aprovisionamiento y aseguran el cumplimiento de objetivos económicos, todo ello siguiendo los protocolos de calidad, higiene, prevención de riesgos laborales y protección ambiental establecidos (Incual, 2024).

La familia profesional de Industrias Alimentarias ofrece un total de cuatro ciclos formativos en diferentes niveles, los cuales incluyen 13 módulos con contenidos relacionados con el vino. Por su parte, la familia profesional de Hostelería y Turismo presenta cinco ciclos formativos que incluyen siete módulos vinculados a este sector (Ministerio de Educación, 2024).

La enseñanza de los módulos mencionados dentro del marco formativo y curricular presenta una notable carencia de espacios adecuados para

un aprendizaje significativo. Las escuelas de hostelería de Castilla-La Mancha (ámbito al que se circunscribe la presente investigación) disponen de áreas específicas para la preelaboración, elaboración, conservación y almacenamiento de alimentos, así como de espacios para su servicio, ya sea en aulas-taller de cafetería o restaurante (Consejería de Educación de Castilla-La Mancha, 2024). Aunque es posible practicar el servicio de vinos en estos talleres, los demás contenidos están desconectados de la realidad profesional, descontextualizados y alejados de lo que el alumnado experimentará en su futuro laboral. Esto genera una falta de motivación en los estudiantes y una disminución considerable en la calidad del aprendizaje aplicado a un entorno laboral posterior.

Es esencial, por lo tanto, abordar esta falta de motivación en torno a estos módulos. En este sentido, los museos pueden ser una fuente adicional de motivación, ya que favorecen los procesos de creación de significados sobre los contenidos, lo que enriquece el aprendizaje y lo hace significativo (Émond, 2022, p.35). Además, los museos, por su naturaleza interdisciplinaria, pueden vincularse con diferentes programas educativos, proporcionando herramientas que respondan a las necesidades tanto de los estudiantes como del profesorado. De este modo, se amplían los conocimientos y se demuestra su eficacia como un instrumento pedagógico valioso para el aprendizaje (Colman, 2024).

En el presente trabajo, presentaremos las posibles sinergias entre los Museos y Centros de Interpretación de la cultura vitivinícola y la Formación Profesional ligada al título de Hostelería y Turismo en el ámbito regional de Castilla-La Mancha.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación es el de valorar los Museos del Vino como espacios de aprendizaje idóneos para el desarrollo competencial del alumnado de Formación Profesional ligada a la Hostelería y el Turismo.

Para ello, se propone como objetivo secundario el identificar qué espacios musealizados de Castilla-La Mancha pueden integrarse como un aula expandida con un componente innovador y motivador para el

alumnado en la adquisición de esta capacitación, donde se sienta protagonista de su propio aprendizaje y le permita construir su conocimiento con autonomía y creatividad desde su propia experiencia a través de este tipo de instituciones.

3. METODOLOGÍA

El presente trabajo de campo se enmarca en un diseño de carácter empírico-analítico basado en la experimentación y lógica empírica donde se realiza una observación y análisis de diferentes estándares de evaluación sobre diferentes entidades museales de Castilla-La Mancha; con el fin de comprender la realidad didáctica de los museos y sus posibles sinergias en pro de una educación competencial de los alumnos de Formación Profesional en el ámbito de la vitivinicultura.

3.1. Participantes y contexto

Para enfocar este estudio, se limitará al ámbito territorial de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. España, ocupa un puesto significativo como uno de los principales actores mundiales en el sector vitivinícola. Dentro de este extenso y diverso territorio vinícola, Castilla-La Mancha destaca en varios aspectos, situándose a la vanguardia a nivel nacional, lo que justifica la importancia de considerar el análisis del vino en todas sus dimensiones como algo esencial.

En este ámbito, podemos dividir las instituciones museísticas en estudio en función de tres criterios de inclusión: que se encuentren dentro del territorio regional, que pertenezcan a la Asociación de Museos del Vino de España y que estén vinculados a las figuras de calidad recogidas en la Ley 24/2003 de 10 de julio.

Dentro del primer criterio, nos encontramos con que la Asociación de Museos del Vino de España, agrupa al grueso de los Museos del Vino de España y tiene como fin favorecer el encuentro, cooperación y estudio de los Museos y Centros Temáticos del Vino asociados, para la promoción, difusión y defensa de los intereses y actividades comunes, así como promocionar y difundir la cultura del vino en general y la de cada zona vitivinícola en particular. Actualmente esta Asociación agrupa a

un total de 36 Museos y Centros de Interpretación repartidos por toda la geografía española. De ellos pertenecen a Castilla-La Mancha: el Museo de la D.O. Valdepeñas, en Valdepeñas (Ciudad Real); y el Museo de la Torre del Vino, en Socuéllamos (Ciudad Real).

Por lo que respecta al segundo criterio, debemos tener en cuenta que las figuras de calidad recogidas en la Ley 24/2003, de 10 de julio, de la Viña y el Vino, se estructuran en: Vinos de Pago, Vinos con Denominación de Origen Calificada (DOCa), Denominación de Origen (DO), Vinos de Calidad con Indicación Geográfica. En Castilla-La Mancha encontramos 23 centros que cuentan con alguna de estas figuras de calidad. No obstante, solo dos cuentan con museo propio: el Centro de Interpretación del vino de la D.O. La Mancha, en Alcázar de San Juan (Ciudad Real) y el Museo de la D.O. Valdepeñas, en Valdepeñas (Ciudad Real). Dentro de este ámbito cabe resaltar que la práctica totalidad de los vinos de Pago, poseen visitas guiadas a sus bodegas, aunque no posean un museo como tal.

3.2. Variables e instrumentos

Para identificar los objetos de análisis, se ha llevado a cabo un primer estudio exploratorio en el que se han identificado las entidades relacionadas con la temática clasificándolas en función de los criterios de inclusión y exclusión antes anotados, gracias a la recogida de datos a través de un formulario de Google Forms. Los criterios de inclusión son los antes indicados.

Esto nos lleva a tomar como museos que formarán parte de nuestro estudio a nivel didáctico:

- Centro de Interpretación del vino de la D.O. La Mancha (Alcázar de San Juan, Ciudad Real).
- Museo de la D.O. Valdepeñas (Valdepeñas, Ciudad Real).
- Museo de la Torre del Vino (Socuéllamos, Ciudad Real).

Identificadas las entidades a estudiar, se elabora una tabla de análisis de los recursos didácticos y metodologías empleadas tal como se verá a continuación.

3.3. METODOLOGÍA

Con el fin de evaluar las posibles sinergias con el Grado de Hostelería y Turismo en el ámbito de la cultura vitivinícola, se elabora una tabla en la que se registra: nombre, ubicación, infraestructura, si dispone de departamento didáctico y actividades formativas que ofrece oficialmente en la actualidad.

TABLA 1. *Descripción Centro de Interpretación del Vino del Consejo Regulador de la D.O. Mancha.*

Nombre de la entidad	**Centro de Interpretación del Vino del Consejo Regulador de la D.O. Mancha**
Ubicación	Avda. Criptana, 73, 13600 Alcázar de San Juan -Ciudad Real
Infraestructura disponible	Salón de actos y presentación del vídeo introductorio de la visita Sala de Juntas Museo, Centro de Interpretación del Vino y Cocina típica Sala de Catas Patio típico con exposición de fotografías antiguas de temática vitivinícola.
Departamento didáctico	No posee
Actividades formativas	Actividades enfocadas a alumnado de enseñanzas superiores, principalmente ciclos formativos a través de catas didácticas y visitas participativas al centro de interpretación, así como cursos de verano en colaboración con la UCLM sobre la importancia social y económica del sector del vino en la región. En general son actividades realizadas bajo demanda en colaboración con los centros interesados y son llevadas a cabo por técnicos expertos.

Fuente: elaboración propia

TABLA 2. *Descripción Museo de la D.O. Valdepeñas*

Nombre de la entidad	**Museo de la D.O. Valdepeñas, en Valdepeñas, Ciudad Real**
Ubicación	C/ Princesa, 39, 13300 Valdepeñas - Ciudad Real
Infraestructura disponible	Salas didácticas: historia, medio físico, comercialización, cultura, laboratorio, enoteca. Exposiciones permanentes: La vendimia según Harry Gordon, Maquinaria vitivinícola y Aperos de labranza Salón de actos y Nave de tinajas Sala de catas Patio
Departamento didáctico	No posee
Actividades formativas	De manera habitual no se hacen visitas o actividades didácticas, pero sí se realizan previa solicitud y en colaboración con otras entidades educativas a los niveles que sean establecidos y trabajando los contenidos acordados.

Fuente: elaboración propia

TABLA 3. *Descripción Museo de la Torre del Vino*

Nombre de la entidad	**Museo de la Torre del Vino. Territorio vinculado a la D.O. Mancha**
Ubicación	C/ Ferial, s/n, 13630 Socuéllamos - Ciudad Real
Infraestructura disponible	Dos salas expositivas interactivas que abarcan la historia del vino, el cultivo, la vinificación, la cata, el maridaje, las ceremonias, comercialización, exportación y la productividad. Vinoteca con exposición de vinos y Sala de conferencias Sala de catas Bodega, Patio y Torre Mirador
Departamento didáctico	No posee
Actividades formativas	A lo largo de todo el año existe una oferta de actividades vinculadas a determinadas festividades, visitas guiadas, catas, presentación de vinos, actividades de entretenimiento infantil, etc. A lo largo del curso escolar se ofrecen actividades didácticas a los centros educativos de la localidad y previa solicitud se realizan actividades didácticas para cualquier nivel educativo donde trabajar los contenidos que sean requeridos.

Fuente: elaboración propia

El análisis efectuado muestra que ninguna de las tres entidades posee un departamento didáctico propio como tal. No obstante, dispone de infraestructura didáctica que permite el desarrollo de actividades inmersivas en la cultura vitivinícola. Además, el personal técnico del museo sí que ofrece visitas didácticas a demanda; diseñadas para los grupos explicitados y trabajando los contenidos que sean acordados previamente.

Cabe resaltar que más que un impedimento, esto supone una oportunidad, dado que las infraestructuras pueden acoger todo tipo de visitas y actividades, siendo así que las propuestas curriculares de la educación reglada tienen cabida con el fin de propiciar una experiencia significativa de inmersión en la cultura vitivinícola del alumnado.

Para ello, diversos autores (Hernández, 2023; Castejón, 2023) resaltan que una visita tradicional a un museo podría no ofrecer el entorno competencial requerido para el tipo de aprendizaje que se busca en este ámbito. Es por ello por lo que la combinación de espacios de aprendizaje que permitan una experiencia inmersiva con la implementación de metodologías activas puede ofrecer el ecosistema de aprendizaje idóneo para satisfacer la necesidad de formación integral del alumnado en la cultura vitivinícola.

4. RESULTADOS

Las sinergias entre los museos del vino y la formación profesional ofrecen un terreno fértil para el desarrollo de competencias, tanto en el ámbito vitivinícola como en otras áreas relacionadas, a través de experiencias de aprendizaje inmersivo. Los museos del vino no solo son espacios de exposición histórica y cultural, sino también plataformas para la formación práctica y el desarrollo de habilidades mediante metodologías activas de aprendizaje.

4.1. Nuevas metodologías en la enseñanza de Hostelería y Turismo

Tradicionalmente, la formación en Hostelería y Turismo se ha basado en un enfoque teórico y, en ocasiones, poco contextualizado con la realidad profesional. Aulas con un fuerte contenido teórico y una desconexión de la práctica diaria del sector han generado un desajuste entre la formación y las necesidades del mercado laboral (Ceballos et al., 2024). Esto ha provocado que muchos estudiantes salgan al mundo laboral sin las habilidades prácticas y la capacidad de adaptación que el sector exige, lo que ha llevado a un llamado generalizado a la renovación de los métodos educativos en este ámbito (Espinoza, 2023).

En este sentido, las metodologías tradicionales están siendo complementadas o reemplazadas por enfoques más dinámicos, colaborativos e innovadores, centrados en el aprendizaje significativo y experiencial (Fernández Polvillo et al., 2024).

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos al analizar las tres entidades seleccionadas para el estudio, podemos afirmar que las mejores sinergias entre el museo y el centro formativo se darían implementando las siguientes metodologías:

1. Aprendizaje basado en proyectos (ABP). En el ámbito de la hostelería, los estudiantes pueden diseñar propuestas de negocio, crear menús, organizar eventos o desarrollar estrategias de marketing para empresas turísticas a partir de los conocimientos adquiridos en el museo (Molina del Pino, 2024).

2. Simulaciones y role-playing. Los espacios del museo permiten a los estudiantes experimentar situaciones reales del sector, como la gestión de un restaurante, la atención al cliente en un hotel o la planificación de un itinerario turístico. De esta manera aplican sus conocimientos en un contexto controlado, pero cercano a la realidad, lo que mejora sus habilidades prácticas y su capacidad de tomar decisiones bajo presión (Fernández-Espinar, 2023).

3. Gamificación. Considerando el ecosistema educativo del museo, la gamificación puede implicar la creación de competencias entre equipos para diseñar experiencias gastronómicas o turísticas, lo que hace que el aprendizaje sea más entretenido y significativo (Fernández Laso et al., 2024).

4. Laboratorios de aprendizaje. Los museos del vino pueden actuar como auténticos laboratorios de aprendizaje en los que los estudiantes de formación profesional (FP) pueden aplicar conocimientos teóricos en un entorno real: aprendizaje de los procesos de producción del vino; guía de visitas, catas o eventos relacionado con el enoturismo; exploración de estrategias de marketing del vino, la gestión de marcas y la comercialización de productos relacionados, permitiendo que los estudiantes experimenten con estrategias en un contexto real, etc. (Melgar, 2023).

Estas metodologías, parecen aportar el ecosistema idóneo para potenciar la motivación del alumnado. No obstante, estas se ven enriquecidas cuando se implementan en espacios de aprendizaje que permiten una inmersión educativa en aspectos fundamentales.

4.2. Beneficios de la inmersión educativa en los museos del vino para estudiantes de Hostelería y Turismo y nuevas metodologías

La inmersión educativa en espacios no tradicionales, como los museos del vino, se ha convertido en una herramienta clave para complementar la formación académica de los profesionales del turismo, la gastronomía y la hostelería. Estos museos ofrecen un entorno único para que los

estudiantes no solo adquieran conocimientos teóricos, sino que experimenten de manera vivencial la historia, la cultura y las prácticas asociadas al mundo del vino (Elías Pastor, 2014).

Autores como Infantes et al. (2020) y Cañizares (2023), señalan que la inmersión educativa en los museos del vino proporciona a los estudiantes una oportunidad de aprendizaje práctico y vivencial que difícilmente se logra en un aula tradicional. En estos museos, los alumnos pueden observar de primera mano los procesos de cultivo, cosecha, producción y envejecimiento del vino, lo que les permite conectar los conceptos teóricos con la realidad del sector vitivinícola (Cañizares, 2023). Al experimentar el entorno real en el que se elabora el vino, los estudiantes desarrollan una comprensión más profunda y práctica del proceso productivo y de la industria (Infantes et al., 2020).

Además, los museos del vino suelen incluir exposiciones interactivas y actividades que simulan situaciones laborales, como la cata de vinos, la gestión de bodegas o la planificación de experiencias enoturísticas. Esto fomenta el desarrollo de habilidades clave como la capacidad de análisis sensorial, la atención al cliente, el diseño de experiencias personalizadas y el conocimiento de las variedades de vino (Infantes et al., 2020).

De Jesús-Contreras et al. (2020), señalan que los museos del vino no solo ofrecen un enfoque práctico, sino que también son una fuente valiosa de contexto cultural e histórico. El vino tiene un papel fundamental en la cultura gastronómica de muchas regiones del mundo, y su producción está estrechamente vinculada a la historia y las tradiciones de cada territorio. De esta manera, los futuros profesionales del turismo y la hostelería aprenden a valorar el vino no solo como un producto gastronómico, sino también un símbolo de la identidad cultural de muchas regiones (De Jesús-Contreras et al., 2020).

En este ámbito, Fernández y Vidal (2020) señalan que uno de los mayores beneficios de la inmersión educativa en los museos del vino es la conexión directa con el territorio y el turismo enológico. Este tipo de turismo ha ganado gran popularidad en los últimos años, y los museos del vino son una puerta de entrada para que los estudiantes comprendan cómo se integra el vino en la oferta turística de una región. A través de

visitas guiadas, catas y recorridos por las bodegas, los estudiantes pueden aprender sobre la promoción del enoturismo, las estrategias de marketing y las técnicas de gestión que utilizan las bodegas y destinos turísticos (Fernández y Vidal, 2020).

Este conocimiento es crucial para los futuros profesionales del sector turístico, ya que el enoturismo es un mercado en crecimiento que ofrece oportunidades tanto para el desarrollo rural como para la creación de experiencias turísticas innovadoras. La inmersión en los museos del vino permite a los estudiantes comprender cómo se puede aprovechar el valor añadido del vino y el territorio para atraer a turistas interesados en la cultura local, la gastronomía y las tradiciones vitivinícolas.

5. DISCUSIÓN

Las sinergias entre los museos del vino y la formación profesional ofrecen un marco ideal para enriquecer los procesos educativos, especialmente en áreas como la viticultura, enología, enoturismo y gestión cultural. Estos museos pueden funcionar como espacios de aprendizaje inmersivo, donde los estudiantes experimenten de manera práctica con los conceptos teóricos adquiridos en el aula. Además, la aplicación de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje experiencial y la gamificación potencia la implicación y el desarrollo de competencias clave en un entorno estimulante.

El uso de los museos del vino no solo facilita el acceso a infraestructuras especializadas, sino que también fomenta la colaboración con profesionales del sector, lo que enriquece la formación con experiencias reales y conexiones valiosas. Al integrar talleres, catas y proyectos prácticos, los estudiantes no solo adquieren conocimientos técnicos, sino que también desarrollan habilidades sociales, creativas y de trabajo en equipo, fundamentales en su preparación profesional.

Por este motivo, la integración de los museos del vino como espacios de aprendizaje pueden satisfacer el primer objetivo de esta investigación: la valoración de dichos espacios como ecosistemas de aprendizaje idóneos para el desarrollo competencial del alumnado de Formación Profesional ligada a la Hostelería y el Turismo.

Por otra parte, en el presente texto se han identificado los espacios musealizados de Castilla-La Mancha que, dadas sus características, pueden integrarse como un aula expandida para el desarrollo competencial del alumnado de Formación Profesional en el ámbito de la vitivinicultura.

6. CONCLUSIONES

La cultura vitivinícola posee gran relevancia a nivel económico en la actualidad. No obstante, la formación de profesionales que sepan dar respuesta a los desafíos que supone este ámbito cultural, requiere de la integración de nuevas metodologías educativas en su formación, con un énfasis especial en el uso de espacios inmersivos, como los museos del vino, para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos espacios de aprendizaje facilitan una educación experiencial, que permite a los futuros profesionales conectar los conceptos teóricos con situaciones reales, fomentando así un aprendizaje más significativo y motivador. Los museos del vino, en este caso, actúan como escenarios idóneos para transmitir no solo la técnica, sino también la rica herencia cultural y social del vino, vital en la oferta turística y gastronómica actual. Es importante destacar que estos espacios educativos pueden contribuir al desarrollo de competencias interdisciplinares y habilidades blandas, esenciales para los profesionales del futuro.

Los autores estudiados nos han permitido comprobar el valor de la contextualización y el enriquecimiento cultural que estos espacios ofrecen. En un mundo donde el turismo enológico está ganando terreno, entender el vino como parte del patrimonio cultural de una región es crucial para que los estudiantes puedan desarrollar experiencias turísticas auténticas y de alta calidad. La inmersión en estos entornos les permite comprender la conexión entre el producto, el territorio y la cultura, preparándolos para diseñar propuestas turísticas innovadoras y atractivas.

Todo ello nos permite afirmar que los museos del vino y los centros de interpretación, combinados con el diseño de propuestas basadas en metodologías activas, adquieren un papel fundamental de la motivación respecto del aprendizaje vitivinícola. La inmersión educativa, ofrece un entorno interactivo y dinámico, despertando así el interés de los alumnos y fomentando su participación activa, un mayor compromiso y, por ende, mejores resultados educativos.

Como conclusión queremos resaltar que el uso de metodologías innovadoras en espacios de aprendizaje inmersivos en la enseñanza de Hostelería y Turismo se presenta como una vía eficaz para mejorar la calidad de la formación, conectar a los estudiantes con el entorno real y prepararlos para afrontar con éxito los retos del mercado laboral actual. Este enfoque no solo enriquece el aprendizaje, sino que también contribuye a formar profesionales más creativos, críticos y capaces de ofrecer experiencias turísticas de alto valor.

7. REFERENCIAS

Aguilar, I. G. (2023). Enseñanza y aprendizaje de la lengua y la cultura vitivinícolas: aunar la didáctica de las lenguas extranjeras y la formación de traductores para crear un perfil profesional orientado al sector vitivinícola (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid. DOI: https://doi.org/10.35376/10324/62669

Alonso, F. N. A., Parga-Dans, E., González, P. A. y Mancera, L. F. C. (2024). El vino de tea de La Palma: un patrimonio cultural alimentario. *Anuario de Estudios Atlánticos*, (70). https://doi.org/10.36980/11023/aea

Álvarez Domínguez, P. y Rebollo Espinosa, M.J. (2020). Análisis de la práctica educativa de los museos pedagógicos españoles mediante una experiencia de evaluación de iniciativas, actividades y recursos. *Rev. Iberoam. Patrim. Histórico-Educativo, Campinas* (SP), v. 6, 1-18. https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v6i00.13508

Asensio Brouad, M. (2013). Cajas de cristal rubí o de cómo musealizar la cultura de la vid y del vino. Patrimonio Cultural de la Vid y el Vino. UAM Ediciones.

Cañizares Villacis, M. B. (2023). El Museo de la Ciudad de Quito como ambiente real de aprendizaje de química. *HOMO EDUCATOR*, *2*(3), 90-103.

Castejón Ibáñez, M. (2023). La relación entre la formación del profesorado y los museos: una investigación evaluativa en la asignatura de Museos y exposiciones como propuestas educativas. *Observar. Revista Electrònica de Didàctica de les Arts*, (17), 66-93. https://doi.org/10.1344/observar.2023.17.4

Ceballos Hernández, C., Polo Peña, A. I. y Ruiz Rey, F. J. (2024). Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en la especialidad de Hostelería y Turismo. *MAES UNIA: Hostelería y Turismo*. Doi: 10.56451/10334/8835

Colman, F.J. (2023). Museos y educación: una revisión bibliográfica. *Vectores educativos. Revista de Ciencias de la Educación, 1* (1). https://doi.org/10.56375/ve1.1-8

Colman, F. J. (2024). Talleres educativos en los museos: Una herramienta pedagógica para el aula de secundaria. *EducaMuseo*, *3*. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EducaMuseo

Comunicación. (2020). *El vino como recurso turístico en el Día Internacional de los Museos.* La Mancha Denominación de Origen. https://lamanchawines.com/

Consejería de Educación de Castilla-La Mancha. (2024). *Currículos de ciclos formativos de Formación Profesional Básica en Castilla-La Mancha.* Portal de educación. https://acortar.link/GXlr3X

Corozo-Angulo, C. A., Ojeda-Morán, M. E. y del Rocío Panchano-Valencia, N. (2023). Patrimonio cultural inmaterial y turismo comunitario en el norte de la provincia de Esmeraldas. *Sociedad & Tecnología*, *6*(1), 114-128. https://doi.org/10.51247/st.v6i1.328

De Jesús-Contreras, D., Thomé-Ortiz, H. y Medina, F. X. (2020). Enoturismo y promoción del territorio. Análisis comparativo entre el nuevo y el viejo mundo del vino. PASOS Revista de Turismo y Patrimonio Cultural, 18(3), 457-471. https://doi.org/10.25145/j.pasos.2020.18.032

Elías Pastor, L.V. (2006). El turismo del vino. Otra experiencia de ocio. Instituto de Estudios de Ocio. Universidad de Deusto.

Elías Pastor, L. V. (2014). Valor didáctico y formativo de un museo del vino. Revista Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers, (357), 41-44. https://acortar.link/8tnpu8

Émond, A.M. (2022). Las teorías del aprendizaje de adultos en la elaboración de programas de educación museística: entender a los adultos como aprendices. En Grupo Marignan, Los fundamentos del Comité para la Educación y la Acción cultural (CECA). ICOM EDUCATION (Edición Especial).

Espinoza Rojas, M. R. (2023). Evaluación formativa para el logro de competencias profesionales en estudiantes de hotelería y turismo. (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo. https://hdl.handle.net/20.500.12692/120328

Fernández-Espinar Fernández-Espinar, L. (2023). Metodologías de role-playing para potenciar las habilidades sociales de los alumnos de Formación Profesional en el sector de los eventos (Trabajo Fin de Máster). Universidad Católica de Murcia.

Fernández Laso, M. C., López Ronco, M. Á., González-Besteiro, A. M. y Romero Calcerrada, R. (2024). La gamificación en la enseñanza del patrimonio cultural en el Grado en Turismo. *Revista Educativa HEKADEMOS*, (36), 11-25. https://hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/88

Fernández Polvillo, C., García Maroto, I., Recchioni, V. P., Tamarit Duarte, F. J. y Zambrana Domínguez, N. (2024). Aprendizaje y enseñanza de las materias de la especialidad de Hostelería y Turismo. En: *MAES UNIA: Hostelería y Turismo*. Antonio Javier Moreno Verdejo, María del Mar Venegas Medina (Eds.). Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía. http://hdl.handle.net/10334/9030

Fernández Portela, J. y Vidal Domínguez, M. J. (2020). Las rutas del vino como motores de dinamización socio-territorial: el caso de Castilla y León. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (84).Fiallos, B. (2023). La función educativa de los museos en las sociedades contemporáneas. *Aula Virtual*, 4(9), 163-171. https://doi.org/10.5281/zenodo.7600940

González-SanJosé, M. L., Gómez-Miguel, V. y Sotés, V. (2017). La Cultura del Vino, motor del desarrollo sostenible de las regiones vitivinícolas. In *BIO Web of Conferences*, Vol. 9, 04003. https://doi.org/10.1051/bioconf/20170904003

Hernández Hernández, F. (2023). Museos y patrimonios en el siglo XXI. Teorías y metodologías de acción. *Complutum*, *34*, 283-295. https://dx.doi.org/10.5209/cmpl.85247

HOSTELTUR. (3 de diciembre de 2023). *El gasto en turismo gastronómico supera los 22.700 M € en España*. https://acortar.link/kzf3h7

Infantes, A. E., García-Zavala, G. P. y Quaresma, M. (2020). Estudio exploratorio sobre la experiencia multisensorial en el museo vivencial de vino y pisco en Arequipa-Perú. *Estudios y perspectivas en turismo*, *29*(1), 96-119.

International Council of Museums. (2013). Llamado al Parlamento Europeo y la Comisión europea, a los parlamentos y gobiernos de los países europeos y a los gobiernos regionales y locales Apoyar a la cultura y los museos para enfrentar la crisis mundial y construir el porvenir Declaración de Lisboa. https://acortar.link/juOZI9

International Council of Museums. (2022). *Definición de museo.* Web del Consejo Internacional de los Museos. https://acortar.link/Dil7Lh

International Council of Museusm. (2024). *El tema – Museos por la educación y la investigación.* Web del Consejo Internacional de los Museos. https://acortar.link/S7on3C

Instituto Nacional de Estadística. (2024). *Estadística de Movimientos Turísticos en Fronteras (FRONTUR).* Notas de prensa y comunicados. https://www.ine.es/dyngs/Prensa/FRONTUR1223.htm

Instituto Nacional de las Cualificaciones. (2024). *El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.* Web Incual. https://incual.educacion.gob.es/bdc

Lamas-Álvarez, V.E. (2022). El mensaje de la obra de arte en museos. Octaedro.

Marco-Lajara, B., Úbeda-García, M., Zaragoza-Sáez, P., Poveda-Pareja, E. y Falcó, J. M. (2023). Enoturismo y sostenibilidad: Estudio de casos en la Ruta del Vino de Alicante (España). *PASOS Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, *21*(2), 307-320. https://doi.org/10.25145/j.pasos.2023.21.020

Martínez Falcó, J., Marco-Lajara, B., Zaragoza-Sáez, P. y Sánchez-García, E. (2023). Vino, Turismo y COVID-19: El impacto de la COVID-19 en las Rutas del Vino de España. *Pasos. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural.* https://doi.org/10.25145/j.pasos.2023.21.006

Maussa Pérez, F. O. y Montes Hincapié, J. M. (2023). Patrimonio cultural inmaterial y ecosistemas creativos: una revisión de literatura. *Revista Finanzas y Política Económica, 15(2), 517-535*. https://doi.org/10.14718/revfinanzpolitecon.v15.n2.2023.9

Melgar Reynoso, D. C. (2023). Correlación entre el aprendizaje cooperativo y el desarrollo de habilidades de investigación en los estudiantes de pregrado de la Escuela de Turismo y Hotelería de una Universidad Privada de Arequipa. (Trabajo fin de máster). Universidad Católica Santa María. https://repositorio.ucsm.edu.pe/handle/20.500.12920/12508

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2024). Títulos por familias profesionales. *Todofp.* https://todofp.es/que-estudiar/loe.html

Molina Del Pino, B. (2024). "ÉRASE UN POSTRE": Innovación docente fundamentada en el Aprendizaje Basado en Proyectos para fomentar el conocimiento en el Ciclo Formativo de Cocina (Trabajo fin de máster). Universidad Católica de Murcia.

UNESCO. (2024). *¿Qué es el patrimonio cultural inmaterial?* Unesco, Patrimonio Cultural Inmaterial. https://ich.unesco.org/es/que-es-el-patrimonio-inmaterial-00003

UNESCO. (2024b). *Lista de Patrimonio Mundial*. Unesco World Heritage Convention. https://whc.unesco.org/es/list/

Valgañón, B. R., Ladrera, R., Guadalupe, Z., Martínez-Lapuente, L. y Ayestarán, B. (2023). Enseñanza-aprendizaje en torno al vino. *Revista de innovación y buenas prácticas docentes*, *12*(1), 91-102. https://doi.org/10.21071/ripadoc.v12i1.15424

TIFLOTECNOLOGÍA COMO HERRAMIENTA DE APOYO A LA INCLUSIÓN DE PERSONAS CON CEGUERA: DISEÑO DE EXPERIENCIA PARA MUSEOS

JORGE OMAR CHAVARRÍA FERNÁNDEZ
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

SILVIA HUSTED RAMOS
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

GLORIA OLIVIA RODRÍGUEZ GARAY
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito museístico, la accesibilidad ha cobrado mayor relevancia, dado el creciente enfoque en tema de inclusión. Sin embargo, para las personas con ceguera y discapacidad visual la interacción con las obras de arte y las exposiciones, en términos generales, sigue siendo un reto debido a la falta de tecnologías y métodos que les permitan acceder a las obras de manera efectiva. En este sentido, la tiflotecnología ofrece soluciones innovadoras que permiten a las personas ciegas acceder a las obras artísticas de una manera multisensorial, transformando su experiencia en los museos. A pesar de los esfuerzos en inclusión que se han aplicado en los museos, aún existe una necesidad de investigaciones que profundicen en su implementación y efectividad, particularmente en ciudades como Ciudad Juárez, Chihuahua, México.

2. OBJETIVO

Este trabajo tiene como objetivo analizar los niveles de comprensión de los elementos sintáctico-semánticos de los mensajes generados de 2 prototipos tiflotecnológicos diseñados para personas con ceguera. Mediante una serie de pruebas hápticas se evaluaron los prototipos para obtener información acerca de la veracidad del uso de sensores táctiles

que activan audios de soporte narrativo, así como el uso de texturas y volumen para que las personas ciegas den una lectura semántica que los lleve a generar una narrativa. Dichos resultados ayudarán a proponer un diseño de obras tiflotecnológicas que se buscará implementar en un museo de Ciudad Juárez en el año 2025.

3. MUSEOS Y CEGUERA

La función del museo ha cambiado a lo largo de los siglos y su concepto se encuentra en constante evolución. Sus funciones han sido parte de la cultura, y en este sentido, la concepción de su concepto hace referencia a la identidad cultural representante de una sociedad en evolución, de esta manera, "inicialmente, el museo adquiere una vocación enciclopédica (…) limitada a la mera exposición de obras de arte" (Hernández, 1992, p. 95). Hoy día, los museos han cambiado hacia un espacio con una experiencia inclusiva, accesible y que fomenta la diversidad para el disfrute e intercambio de conocimientos. Tomando como referente el concepto de museo del Consejo Internacional de Museos (ICOM, 2022),

> Un museo es una institución sin ánimo de lucro, permanente y al servicio de la sociedad, que investiga, colecciona, conserva, interpreta y exhibe el patrimonio material e inmaterial. Abiertos al público, accesibles e inclusivos, los museos fomentan la diversidad y la sostenibilidad. Con la participación de las comunidades, los museos operan y comunican ética y profesionalmente, ofreciendo experiencias variadas para la educación, el disfrute, la reflexión y el intercambio de conocimientos (p.1).

Es, por lo tanto, que debido al cambios en la función de los museos que se llega a la importancia de sumar en pro de materia de accesibilidad, siendo, en este sentido, la inclusión un asunto prioritario en temas de accesibilidad a los espacios de recreación para personas con ceguera.

Una de las formas en la que los museos han sumado al tema de inclusión es con el uso de diferentes herramientas tecnológicas; por ejemplo, el Museo Tiflológico de la *Organización Nacional de Ciegos Españoles* (ONCE) ha realizado propuestas desde su creación en 1992, en las que principalmente se utilizan figuras hápticas para acercar a las personas ciegas al arte, sumado a propuestas tiflotecnológicas, como la impresión 3D y la aplicación de audios principalmente (Coates, 2019).

3. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA TIFLOLOGÍA Y TIFLOTECNOLOGÍA

La tiflología en los museos surge como una extensión de los estudios sobre accesibilidad y educación inclusiva para personas con discapacidades visuales. Este enfoque promueve la creación de experiencias sensoriales que permitan a las personas ciegas o con baja visión interactuar y aprender en espacios museísticos. Cortés *et al*., (2017) señalan que la tiflología es el estudio de condiciones y problemáticas de las personas ciegas y de los métodos que facilitan su inclusión en la sociedad. El contexto museístico, ha evolucionado hacia la tiflotecnología, que Moreno (2021) la describe como "el conjunto de técnicas, conocimientos y recursos dedicados a procurar a las personas con ceguera o discapacidad visual grave los medios oportunos para una correcta utilización de la tecnología" (p. 110). Córdoba (2008) por su parte la define como un concepto que "hace alusión a todas aquellas tecnologías electrónicas (hardware y software) que permitan el acceso a la información y a la comunicación de las personas ciegas y deficientes visuales" (p. 298). Otra definición es la que proponen Martínez *et al*. (2022), "la tiflotecnología engloba el estudio de teorías, recursos y técnicas aplicadas en el uso de herramientas tecnológicas para estas personas, todo para el aprovechamiento de sus competencias y como un proceso de inclusión social" (pp. 27-28).

Estos autores, centran sus definiciones en las herramientas tecnológicas y como éstas facilitan el acceso de las personas con discapacidad visual a la cultura y el arte. En este sentido, "la tiflotecnología surge como la adaptación ideal para que las personas con discapacidad visual puedan utilizar estos dispositivos y así evitar la exclusión social y reducir la brecha digital." (Fuentes *et al*, 2022, p.4). Por ejemplo, el Museo Tiflológico de la ONCE en España ha sido pionero en el uso de tecnologías táctiles y sensoriales para permitir que las personas ciegas interactúen con el arte.

La tiflología incluye desde audioguías hasta modelos táctiles y hápticos que permiten una interacción más directa con las obras, incentivando una mayor inclusión e igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad visual (Gil y Herrera, 2024). De acuerdo con la ONCE, la tiflología en museos incluye:

- Mapas y planos táctiles.
- Réplicas tridimensionales de objetos.
- Tecnologías hápticas y sonoras.
- Narrativas multisensoriales que combinan audio, textura y olores.

Estas experiencias no solo mejoran el acceso a la información visual, sino que también promueven una experiencia artística más inclusiva, alineada con el concepto de 'Diseño para Todos', lo cual se tiene registrado en el Manual de Buenas Prácticas de Accesibilidad en los Museos de la ONCE. "La ONCE es una organización referente a nivel mundial respecto a la educación de las personas ciegas y con baja visión" (Garzón, 2024).

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas establece el derecho a la accesibilidad cultural para todos. Siguiendo esta línea, en 2022 el Consejo Internacional de Museos (ICOM) aprobó una nueva definición de museo que subraya la importancia de la accesibilidad e inclusión, sirviendo de marco para el desarrollo de proyectos tiflotecnológicos que presentan ventajas ante los métodos tradicionales (Maldonado *et al*, 2021).

Aunque las tecnologías hápticas y los dispositivos de audio han demostrado ser eficaces en la inclusión de personas con discapacidad visual, aún existen desafíos en su implementación a gran escala, especialmente en ciudades con limitados recursos tecnológicos como Ciudad Juárez. Este estudio propone soluciones innovadoras basadas en sensores y microcontroladores para superar estas barreras y promover una experiencia museística más inclusiva.

4. METODOLOGÍA

La presente investigación sigue un enfoque cualitativo y cuasiexperimental, en el que se busca comprender las experiencias de personas con discapacidad visual al interactuar con el arte pictográfico en museos mediante el uso de tiflotecnología. El estudio tiene una temporalidad transaccional, dado que las pruebas hápticas y la recolección de datos se llevarán a cabo en un único periodo de tiempo.

De acuerdo con Jonassen (2010), el proceso de prototipado se concibe como una espiral de evaluaciones que permiten al diseñador tomar decisiones finales de diseño. Que, en este caso para efectos de precisión y funcionalidad, estas pruebas se realizaron con usuarios meta.

La muestra está compuesta por 5 personas con ceguera; 2 del Centro de Estudios para Invidentes Asociación Civil (CEIAC) y 3 estudiantes de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, seleccionados de manera no probabilística por conveniencia, dado su conocimiento y experiencia en el uso de tecnologías de apoyo, que fueran personas con ceguera total y que tuvieran nociones de Braille y del reconocimiento de imágenes táctiles, con edades comprendidas entre los 8 y 35 años.

Para la recolección de datos, se utilizó la observación directa durante la interacción de los participantes con el prototipo tiflotecnológico. La observación se centró en la comprensión de los estímulos hápticos y auditivos, así como en las dificultades o ventajas percibidas, llevando a cabo el registro de la observación en una bitácora. Además, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con los participantes para recoger sus percepciones. El estudio se desarrolló en tres fases: en la primera fase, se presentaron los prototipos de la figura 1 a los participantes; en la segunda, interactúa con el prototipo simulando un entorno museístico; y en la tercera, se llevaron a cabo las entrevistas.

Se realizaron las pruebas en dos momentos de acuerdo a la disposición de los participantes, la primera de ellas el día 7 de octubre de 2024 en el Centro de Estudios para Invidentes Asociación Civil (CEIAC) con dos participantes con ceguera total. La segunda observación se llevó a cabo con tres estudiantes con ceguera de la carrera de Música en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez el 17 de octubre de 2024, en el Centro Universitario de las Artes (CUDA). El procedimiento en ambos casos fue el siguiente: A cada participante se le mostró primero una pieza, se les preguntó qué pensaban o qué figura creían estar tocando, y si los sonidos les ayudaban a tener una idea de lo que era. Después, se les indicó qué objeto era y se les pidió que lo volvieran a tocar.

5. DESARROLLO DE LOS PROTOTIPOS TIFLOTECNOLÓGICOS

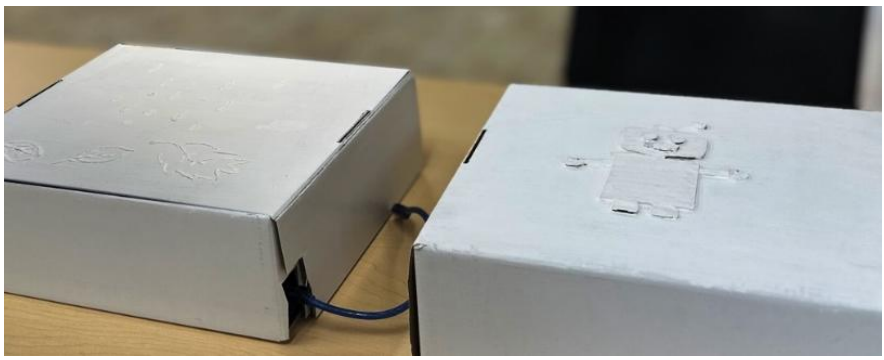
Para realizar las pruebas se realizaron dos prototipos tiflotecnológicos tomando en cuenta las variables de la háptica, o tacto activo, y del uso tecnológico como soporte de apoyo auditivo, de acuerdo con el objetivo de evaluar el grado de reconocimiento de las formas, a su vez también del cómo el audio contribuye a crear una narrativa que complementa la percepción táctil. Es así como se obtuvo información acerca de qué tipo de texturas o volúmenes, así como audios son de mayor conveniencia al momento de realizar una obra táctil para personas con ceguera.

Para su desarrollo práctico, los prototipos se trabajaron con gesso, un material moldeable con consistencia de pintura, pero que al secado queda como yeso, de manera totalmente sólida. Así, el primer prototipo se le agregaron una serie de cartoncillos con figuras básicas para connotar un robot con características similares a las que podría dibujar un niño, con rectángulos, círculos y óvalos. Este prototito lo titulamos *Robot*, el cual puede ser apreciado del lado de la derecha en la figura 1. El audio utilizado fueron sonidos de notas generadas mediante códigos computacionales, como *beeps*.

Así, para el segundo prototipo se utilizaron líneas para generar un alto relieve lineal, que formaba una serie de gotas posicionadas de forma aleatoria en la parte superior del prototipo, como se puede apreciar del lado izquierdo en la imagen 1. En la parte inferior se dibujaron hojas de árbol sueltas, en 4 diferentes tamaños y formas. Para los audios, se colocaron dos sensores táctiles, uno en las gotas y otro en las hojas, para que al momento del tacto se activara un sonido real. En el caso de las gotas sonaba el caer de líquido sobre una cuenca. Las hojas activaban el sonido de hojas secas siendo presionadas.

Para la fase tiflotecnológica, para cada prototipo se desarrolló una codificación con base en un circuito electrónico con una tablilla de microprocesador *Arduino*, sensores capacitivos, y bocinas integradas en cada uno de las imágenes hápticas.

FIGURA 1. *Prototipos utilizados para realizar la prueba de usabilidad tiflotecnológica. A la izquierda el prototipo 1: Robot. Dicho prototipo tiene los sensores en los círculos que represetnan sus manos. A la derecha el prototipo 2: Gotas y Hojas. En este prototipo se tienen dos sensores, uno en una de las gotas, y el otro en el tallo de la hoja de la esquina inferior derecha*



Fuente: Imagen del autor

6. RESULTADOS

Los objetivos para las pruebas realizadas fueron obtener datos que ayuden a identificar patrones de comportamiento de los usuarios, funcionamiento de los sensores, experiencia háptica y las experiencias subjetivas de los participantes durante la interacción con el prototipo tiflotecnológico. Es por ello que, los objetivos son evaluar:

1. Eficacia de los estímulos hápticos: Cómo los participantes perciben y comprenden los estímulos al tocar las obras.
2. Accesibilidad tecnológica: Facilidad o dificultad en el uso del prototipo tiflotecnológico.
3. Satisfacción con la experiencia: Nivel de disfrute o frustración experimentado al interactuar con las obras.

De acuerdo con lo anterior, se llevó a cabo la recolección de datos con una muestra por conveniencia de 5 personas con ceguera en edades de entre 8 a 35 años, con base al siguiente cuestionario que se muestra en la Tabla 1.

TABLA 1. *Cuestionario empleado para dirigir las preguntas en la observación con los usuarios muestra de los prototipos a evaluar*

Cuestionario		
De las piezas:	Pieza 1. Robot	Pieza 2. Gotas y hojas
Frente a ti hay una caja que contiene relieve, ¿puedes tocarla?		
¿Qué crees que sea la figura?		
Describe, por favor, el sonido que escuchaste		
Puedes darle un nombre a lo que sonó o decir ¿qué es lo que sonó?		
Frente a ti estas tocando un Robot, sus manos activas sonidos // Lo que estás tocando arriba son hojas y en la parte inferior son una hojas		
¿Puedes detectar sus manos, su cara y piernas? // ¿Puedes detectar las gotas y las hojas?		
¿Ahora los reconoces?		
¿Qué te imaginas que sea el objeto y qué crees que se esté contando?		
¿Qué historia consideras que se esté contando en esta pieza?		
En general de las dos piezas		
¿Qué texturas ayudan más, líneas o volumen?		
¿Cuál pieza te gustó más?		
¿Consideras que el audio ayudó a reconocer el objeto?		
¿Qué modificarías?		
Comentarios extras		
¿Te gustaría que objetos como este se encuentren en los museos?		
Muchas gracias por tu participación		

Fuente: elaboración propia

De la observación realizada en ambos espacios se obtuvieron los siguientes datos:

Prototipo 1: Robot

El primer prototipo de imagen tiflotecnológica que se presentó a los usuarios es el que se puede ver en la figura 2, el cual representa la imagen de un robot con formas básicas. Este prototipo cuenta con dos sensores táctiles ubicados en las manos de la figura, los cuales activan los apoyos auditivos, en este caso, efectos de sonido.

FIGURA 2. *Prueba de usabilidad del prototipo tiflotecnológico con figura de robot y sonidos que se activan mediante dos sensores que reproducen notas, el interior del prototipo cuenta con un microprocesador y una bocina para la reproducción de los sonidos*

Fuente: Imagen del autor

Participante 1:

El primer participante tuvo una experiencia inicial de duda con los sensores. Al tocar el objeto, activó uno de los sonidos y preguntó si el ruido provenía del contacto con la pieza, lo que lo llevó a buscar de dónde venían los sonidos o dónde se activaban. Comenzó a explorar los sensores, disfrutando la experiencia, ya que sonreía cada vez que lograba activar los sonidos.

Sin embargo, mencionó que para él era difícil reconocer objetos planos, por lo que decidió seguir las líneas de la figura háptica varias veces para intentar identificarla. Tras varios intentos, comentó: *"La forma podría ser... no lo sé"*. Procedió a explicar que en una conversación que había tenido previamente con una maestra: *"curiosamente, yo no guardo imágenes planas en mi mente; las guardo en volumen, por eso estoy como '¿qué es, qué es?' Me ayudaría algo con más volumen"*. Al no reconocer la figura, se le informó que era un robot con forma básica. Con esta información, identificó la cara del robot y luego logró distinguir las manos, que eran las áreas donde se activaban los sonidos.

Participante 2

El segundo participante, exploró la imagen háptica de manera más rápida. Al activar los sonidos, continuó tocando para intentar identificar el objeto, pero comentó: *"No sé qué pueda ser"*. Aunque no identificó el robot inicialmente, al indicarle que la figura representaba un robot con cuerpo, manos y cara, comenzó a reconocer cada una de sus partes. Cuando se le pidió que tocara la cara, lo hizo inmediatamente y, sonriendo, dijo: *"Sí"*, al identificarla.

Participante 3:

Este participante comenzó a tocar la figura rápidamente, identificando áreas sensibles al tacto antes de reconocer partes específicas. Mencionó que la figura le parecía "como una persona, con una gorra" y más adelante corrigió su apreciación. Al tocar otras áreas, pensó que los sonidos recordaban a juguetes. Al revelarle que era un robot, comenzó a identificar detalles, como la antena, y comentó que la falta de familiaridad con robots influyó en su confusión inicial. Finalmente, reconoció la figura como "una persona pequeña" con texturas adecuadas, aunque los pies parecían demasiado pequeños.

Participante 4:

Este participante identificó rápidamente la figura como un ser humano pequeño. Describió con precisión las facciones del robot, detectando los ojos, la boca sonriente y el cuerpo cuadrado. Al tocar los pies, comentó que eran inusualmente pequeños en comparación con el resto de la figura. Respecto a los sonidos, los describió como "timbres" que le recordaban a una melodía, aunque no estaba seguro de su relación con la figura. En general, sintió que la textura y el diseño del robot estaban bien logrados.

Participante 5:

Este participante comenzó tocando el centro de la figura, reconociendo rápidamente las partes del cuerpo del robot, pero al principio notó que no se activaban los sonidos. Después de tocar varias veces, identificó la

figura como un robot y relacionó los sonidos con características de robots que había visto en una exposición de robótica. Al tocar los pies, los describió como pequeños y mencionó que le recordaban a una base de carga.

PROTOTIPO 2: GOTAS Y HOJAS

El segundo prototipo evaluado tiene una serie de imágenes hápticas de gotas y hojas resaltadas con textura lineal, a diferencia del robot que su superficie háptica tiene un volumen de 3-5mm en las formas. En este prototipo se tienen dos sensores táctiles que activan sonidos de gotas cayendo sobre una cuenca de agua y de hojas secas siendo aplastadas.

FIGURA 3. *Prueba de usabilidad del segundo prototipo titulado Hojas y Gotas*

Fuente: Imagen del autor

Participante 1:

Al iniciar el tacto con el prototipo, el participante comentó sobre cómo las personas ciegas almacenan imágenes de manera diferente a las personas videntes, mencionando: *"Los ciegos guardamos imágenes, pero no como los que ven; es otra manera de almacenar la información"*. Tocó las hojas y las gotas, y sugirió que las figuras deberían tener más bordes o relieve, ya que las sentía muy planas. Reconoció el sonido de

las gotas, diciendo: *"Las gotas las conozco porque alguien me las describió, pero las hojas no se sienten tanto"*. A medida que exploraba más, comenzó a imaginar que las gotas caían sobre piedras o dentro de una cueva, comentando: *"Si fuera una cueva, sonaría 'paam', como un eco"*. Se emocionó cuando las hojas emitieron sonido, exclamando con sorpresa: *"¡Oooh!"*.

El participante reflexionó que la textura del primer prototipo funcionaba mejor porque tenía más volumen y contornos claros que facilitaban el reconocimiento al tacto. También sugirió que el segundo prototipo mejoraría si tuviera más relieve, como en los tallos de las hojas, los cuales no logró percibir. Según él, los ciegos crean imágenes mentales a partir de contornos y relieves, por lo que recomendó que las figuras tuvieran un mayor relieve, y que los audios fueran más reales. A modo de ejemplo, mencionó que la música del robot lo hizo pensar que estaba encendiendo un dispositivo, pero faltaba un sonido más específico que indicara claramente que se trataba de un robot en movimiento, con base a los contornos nos hacemos las imágenes en la mente.

En cuanto al diseño, propuso que las figuras fueran más grandes, ya que, en el aprendizaje del braille, se enseña primero en tamaños grandes para luego ir reduciendo. Finalmente, sugirió que el prototipo podría imprimirse en relieve utilizando impresoras especializadas, incorporando sensores para complementar la experiencia táctil.

Participante 2:

Luego, al interactuar con el prototipo 2, empezó a tocar rápidamente y, al detectar el sonido de las gotas, exclamó: *"Se oye como agua, debe ser una gota"*. Continuó tocando y, al llegar a la parte superior de la figura, reconoció el sonido de las gotas y comentó que en la parte inferior estaban las hojas. Aunque al principio pensó que las gotas deberían estar en la parte inferior, su experiencia táctil lo hizo reconsiderar la disposición.

Al final, el participante 2 señaló que le gustó más el prototipo del robot, ya que fue más fácil de identificar, aunque mencionó que a lo largo de la experiencia se preguntaba si lo que tocaba era realmente un robot.

Mientras que los sonidos de las gotas y las hojas le ayudaron a identificarlas, consideró que las formas del robot facilitaron más la identificación de sus partes.

Participante 3:

Durante la prueba con este prototipo, la participante identificó inicialmente el sonido de gotas y comentó que podría tratarse de "un mar o río", aunque luego pensó que podría ser "un bosque" al ser informada de que se trataba de hojas y gotas. Tuvo dificultades para encontrar las hojas debido a la falta de relieve.

Participante 4:

Este participante comenzó tocando las hojas, pero detectó fallos en el audio. Al corregirse el problema, describió la experiencia como "super bonita" y comentó que las texturas le recordaban al mar o la arena. Al identificar las gotas y hojas, imaginó un "paisaje lluvioso" y se mostró emocionado al oír las hojas.

Participante 5:

Este participante inicialmente no escuchaba los sonidos, pero al continuar la exploración, describió la textura como "rasposa", sugiriendo que podría ser un paisaje con distintos objetos. Al identificar que se trataba de hojas y gotas, relacionó los sonidos con un "bosque" o un "paisaje donde las hojas están cayendo", mostrándose emocionado cuando finalmente activó el sonido de las hojas.

Al final de las pruebas se realizó una conversación con los participantes, en el caso del CEIAC con los participantes 1 y 2, y en el CUDA fue una conversación grupal con los participantes 3, 4 y 5, a los que se les preguntó sobre sus impresiones acerca de las texturas, sonidos de los prototipos, apreciación del prototipo en general, así como su pertinencia dentro de un museo.

Texturas:

- Participante 1. Debido al bagaje y conocimiento sobre el Braille y figuras hápticas, el participante 1 señaló que le pareció más efectivo el prototipo del robot, puesto que en su

experiencia recomienda el uso de figuras más grandes en las imágenes hápticas, dadas las formas de enseñanza de la lectura táctil, en el que se enseña de lo más grande a lo más chiquito: "primero se les enseña el pre-braille, luego se meten al braille normal, ya cuando tienen la sensación espacial y sensorial".

- El participante 2 indicó que le gustó más el del robot porque sus texturas le ayudaron a identificar de manera más sencilla lo que representan, las formas y las figuras del robot ayudaron más a identificar que eran.
- Participante 3 mencionó que prefería el robot, ya que la otra figura era demasiado plana y le resultaba difícil identificarla.
- Participante 4 indicó que ambos prototipos estaban bien, aunque destacó la importancia de tocar una figura varias veces para reconocerla mejor.
- Participante 5 coincidió en que el robot era más fácil de identificar, mientras que las hojas resultaban más complicadas.

Sonidos:

Todos coincidieron en que los sonidos fueron útiles para la identificación de las figuras. Sin embargo, el Participante 3 comentó que la falta de familiaridad con la robótica le dificultó reconocer los sonidos del robot.

- Para el participante 1, le hubiera gustado que los sonidos fueran más como música computacional y que el prototipo del robot tuviera más sonidos que simularan la activación y encendido de un robot, así como sonidos que simulen el movimiento mecánico del mismo, comentó que le agradó más el sonido del prototipo robot, puesto que el sonido de las gotas y las hojas no le ayudaron a reconocer los objetos de manera sencilla
- Para la participante 2, los sonidos fueron más efectivos para ayudarle a reconocer que objetos eran en el prototipo de las de las gotas y las hojas.
- El Participante 4 destacó que los sonidos del robot y las gotas eran efectivos, pero las hojas no se escuchaban con la misma claridad.

– El Participante 5 señaló que los sonidos del robot estaban bien logrados, aunque los de las hojas resultaban más confusos.

Finalmente, los cinco participantes expresaron que les gustaría ver este tipo de experiencias en los museos, el participante 2 mencionó muy emocionado que *le gustaría ver ya este tipo de proyectos en los museos*, porque se sienten excluidos en este tipo de espacios. Por su parte, el participante 4 mencionando la dificultad de interactuar con las obras en los museos actuales debido a la falta de acceso táctil. Los otros dos participantes coincidieron en que la experiencia de tocar las obras ayudaría a mejorar su comprensión y disfrute en los museos.

7. DISCUSIÓN

Con base en el análisis de los resultados obtenidos en las pruebas, se revisó la eficacia de los estímulos hápticos, la accesibilidad tecnológica, la narrativa y la satisfacción con la experiencia. Además, se les preguntó a los participantes si les gustaría tener algo similar a los prototipos en los museos, tomando en cuenta que estos resultados ayudarán a generar una propuesta de diseño inclusivo para dichos espacios. En este sentido, diseñar para la inclusión implica reconocer y abordar las barreras que generan exclusión. Holmes (2018) destaca que la inclusión debe dar forma al diseño, aprendiendo de la diversidad. Asimismo, Norman (2007) enfatiza que un diseño debe ser funcional, comprensible y emocionalmente satisfactorio, considerando no solo la usabilidad, sino también las emociones y experiencias de los usuarios.

Eficiencia de la háptica y tiflotecnología

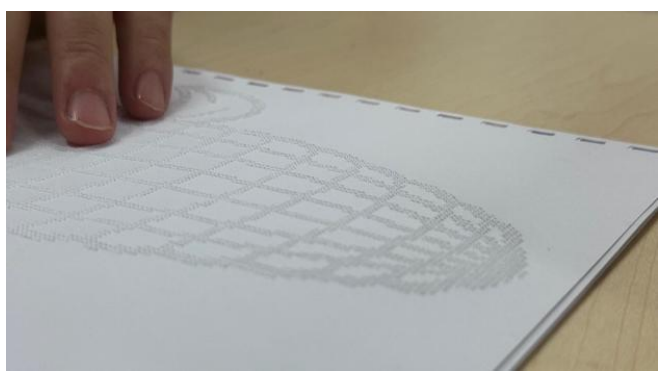
Con respecto a la eficacia de los estímulos hápticos y la accesibilidad tecnológica, se identificaron los siguientes hallazgos:

En primer lugar, el uso de texturas fue clave para la percepción de la información. Los participantes encontraron más sencillo interpretar texturas con mayor volumen, como en el caso del prototipo del robot, cuyas formas delimitadas y dimensiones amplias contrastaban con las del prototipo de las hojas, más pequeñas y menos definidas. El volumen mencionado se refiere a texturas de alto relieve y mayor grosor,

similares a las empleadas en hojas de imágenes hápticas impresas, como se observa en la imagen 1.

Siguiendo el enfoque de Li et al. (2023), se exploraron patrones visuales adaptados para personas ciegas, considerando sus preferencias y factores contextuales. Además, en concordancia con Cavazos et al. (2021), se reafirma la relevancia de materiales hápticos adecuados, como dibujos en alto relieve, para facilitar el acceso de personas ciegas a las obras de arte. No obstante, es crucial considerar, como señala Vaz et al. (2022), que aun cuando se ofrecen experiencias hápticas, algunos visitantes perciben una falta de información complementaria. En este sentido, y de acuerdo con Hayhoe (2017), los visitantes ciegos no pueden comprender completamente los objetos de un museo únicamente mediante experiencias táctiles. Es esencial proporcionar información adicional que explique el contexto para construir una narrativa museística coherente. Un ejemplo es el uso de Braille e imágenes hápticas, las cuales se presentan como un soporte de estilo de ajustes razonables. Según Martínez, este concepto se refiere a las "modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas requeridas por cada persona con discapacidad, que le facilitan el acceso" (2022, p. 56), garantizando así la comprensión de la información mediante soluciones prácticas y de bajo costo para su implementación.

FIGURA 4. *Imagen háptica impresa con tecnología braille. Durante las pruebas realizadas en el CEIAC, se nos mostró material háptico como ejemplos que podrían aplicarse a los prototipos para el museo, y se nos explicaba cómo se da la lectura de imágenes en personas ciegas*



Fuente: Imagen del autor

Durante las pruebas con los dos prototipos, y como resultado a las entrevistas con los participantes encontramos que, de esta manera, el reconocimiento de las figuras hápticas para los ciegos se da en varias fases:

1. Lectura háptica, de reconocimiento. En esta fase inicial, los participantes identifican las formas, las texturas y los sonidos asociados. A nivel sintáctico, se enfocan en los elementos que componen la imagen háptica, como se puede apreciar en la figura 4.

2. Lectura de comprensión lectora. Una vez reconocida la forma, los participantes comienzan a recuperar imágenes mentales almacenadas en su memoria. Relacionan la forma y el volumen con experiencias previas, interpretando lo que están tocando en conjunto con los estímulos auditivos. En esta etapa, se atribuye un significado semántico a la imagen háptica y al sonido.

3. Lectura de generación de una narrativa. En este nivel pragmático, los participantes construyen una narrativa o historia personal basada en lo que perciben. La combinación de forma y sonido desencadena interpretaciones únicas, lo que genera satisfacción con el uso de los prototipos. Por ejemplo, algunos participantes interpretaron el prototipo 1 como un robot diseñado para ayudar a los humanos, mientras que otros imaginaron que representaba un robot en proceso de inicialización. De manera similar, el prototipo de hojas y gotas evocó diferentes escenarios: para una persona era una lluvia en un bosque, mientras que para otra era agua cayendo en una cueva con hojas en el suelo.

Apoyos auditivos y tiflotecnología como apoyo narrativo

Los apoyos auditivos en los museos, como las audioguías, son herramientas clave para mejorar la experiencia de las personas con ceguera. Según Martins, "las audioguías permiten mejorar la experiencia del museo para todos, no solo para niños y familias, público en general o extranjeros, sino también para personas ciegas, con discapacidad visual o intelectual" (2012, p. 104). Estas herramientas han sido utilizadas desde la década de 1930 en Estados Unidos y en países como los Países Bajos (Vilatte, 2007). Los audios enriquecen las narrativas de las obras, ya

que permiten contar historias adaptadas al contexto y bagaje cultural de cada visitante (Martins, 2012). Además, han demostrado ser una fuente de inspiración significativa para personas ciegas al interpretar piezas museísticas. Como señalan Li et al, "algunos sienten un anhelo por la forma, el espacio y la figura, mientras que otros se ven profundamente conmovidos por la música o la naturaleza" (2023, p. 2).

En los museos, las ayudas auditivas suelen consistir en audios que describen los materiales visuales. Sin embargo, un problema recurrente es el uso de un lenguaje que no siempre resulta accesible para todo el público. Como señalan Hutchinson y Eardley (2019), "la mayoría de las audioguías disponibles diseñadas para visitantes ciegos simplemente brindan una descripción de lo que se ve, lo que no permite a esas personas crear imágenes mentales precisas de las exhibiciones" (citado en Vaz, 2022, p. 58).

Otra de las limitaciones de las ayudas auditivas, según Deshayes (2004) y Vilatte (2007), es la fragilidad de los equipos, que suelen requerir un mantenimiento constante, además de ser costosos y susceptibles a daños. El uso de auriculares también plantea problemas de higiene. Sin embargo, el mayor inconveniente radica en las interpretaciones que se imponen a los visitantes. Como advierte Martins, "los comentarios de las audioguías pueden parecer prescriptivos, ya que imponen la interpretación y las vistas de los museos" (2012, p. 106), limitando la posibilidad de que las personas disfruten las obras de manera autónoma y desarrollen su propia interpretación. En el mismo sentido, Vaz (2022) sugiere el uso de superficies táctiles sobre réplicas de obras en los museos, que al ser tocadas por los visitantes activen explicaciones auditivas contextuales a través de auriculares. En este contexto, los prototipos evaluados en este estudio se diseñaron para fomentar una experiencia más personalizada. En lugar de limitarse a descripciones semánticas sobre los objetos tocados, los audios se integraron con la experiencia táctil, facilitando la construcción de una narrativa única para cada usuario. Cada participante generó una interpretación basada en las sugerencias del audio y su interacción táctil, lo que permitió una experiencia de construcción narrativa propia.

Satisfacción con la experiencia

En general, los participantes reportaron un alto nivel de satisfacción al interactuar con los prototipos, mencionando que proyectos como estos les hacen sentir incluidos. Relataron experiencias previas en museos donde se sintieron segregados debido a la falta de accesibilidad, siendo la principal barrera la prohibición de tocar los objetos exhibidos. En concordancia con Vaz (2022), la falta de accesos inclusivos puede impactar negativamente en el disfrute y la participación de las personas con discapacidad visual en los espacios museísticos. En este sentido, esta exclusión limita su sentido de autonomía dentro de los museos, haciendo que estas experiencias sean menos enriquecedoras y más frustrantes.

En la mayoría de los casos, la experiencia de una visita al museo para personas ciegas se limita a que alguien les describa lo que no pueden tocar. En el caso de dos de los participantes, señalaron que las personas que los acompañan a los museos no les explican nada, por lo que su visita se reduce a caminar por un espacio donde tienen restringido acercarse a las obras. Esta situación refleja una falta de independencia o autonomía. Según Vasilakou et al., "la falta de independencia a la hora de visitar instituciones culturales y artísticas es una gran consecuencia de las barreras a las que se enfrentan los visitantes ciegos y con discapacidad visual. Las personas con discapacidad visual a menudo tienen que depender de sus familiares y/o amigos para visitar museos y exposiciones de arte" (2022, p. 265). Sin embargo, las necesidades de las personas ciegas para comprender las obras han sido descuidadas durante mucho tiempo. Según Li et al. (2023), esta problemática radica en la falta de entendimiento, por parte de los responsables de políticas y administradores culturales, sobre la naturaleza específica de las necesidades de este público.

Al realizar las pruebas con los prototipos, los cinco participantes mostraron entusiasmo y destacaron su deseo de que estos prototipos puedan implementarse en los museos. Ambas piezas resultaron interesantes y agradables para los participantes. Sin embargo, señalaron que las formas del prototipo 1 fueron más fáciles de reconocer, mientras que los

sonidos más realistas del prototipo 2 facilitaron una mejor comprensión del significado de las imágenes. Cada obra generó una experiencia única para cada participante. En este sentido, coincidimos con Eisner, quien afirmaba que "experimentar las artes visuales podría tener un impacto positivo en las personas ciegas, al mejorar las habilidades de lectura en Braille, las habilidades de movilidad y lectura de mapas, las habilidades de exploración táctil, el desarrollo de la sensibilidad a las texturas, las habilidades de socialización y una mejor integración" (Li et al., 2023, p.2).

Así pues, los participantes de las pruebas consideraron que la experiencia tiflotecnológica fue de ayuda para ellos, así como interesante y que, además, los elementos táctiles y auditivos los apoyó en la generación de una historia o discurso narrativo basado en la recuperación de las imágenes mentales grabadas de sus experiencias previas, puesto que las tecnologías han abierto un amplio abanico de posibilidades para generar nuevas experiencias más inclusivas en los museos.

8. CONCLUSIONES

Desde la perspectiva de las personas con ceguera, es fundamental contar con material de apoyo en los museos. Según la experiencia de los cinco usuarios que participaron en la prueba del prototipo, ninguno de ellos ha tenido una experiencia inclusiva en museos y que, de hecho, se sienten excluidos en estos espacios.

El material tiflotecnológico resulta de gran ayuda para acceder a la información en los museos y, de esa manera, evitar esta sensación de exclusión. En este aspecto, el tipo de textura que les resultó más útil fue aquel con figuras grandes, formas básicas fácilmente reconocibles y relieves uniformes y destacados.

Además, los sonidos también pueden apoyar el reconocimiento de la información, al igual que las figuras hápticas. Sin embargo, este proceso depende en gran medida de las imágenes mentales de cada usuario, ya que una forma o un sonido puede tener significados diferentes para distintas personas. En este sentido, la construcción de una narrativa a nivel pragmático depende de la experiencia individual de cada usuario,

de las formas que hayan aprendido y del reconocimiento de texturas específicas.

A nivel experiencia de usuario para los cinco participantes, en términos generales fue satisfactoria, ya que el hecho de sentirse incluidos mediante materiales diseñados específicamente para ellos les generaba agrado y emoción. Sus movimientos y expresiones faciales reflejaban entusiasmo y satisfacción con las piezas.

La importancia de disponer de material de apoyo en los museos radica en que permite a las personas con ceguera sentirse incluidas y disfrutar de la visita al igual que cualquier persona normovisual, transformando el museo en un espacio verdaderamente inclusivo y accesible.

Concluimos este trabajo destacando la relevancia de explorar patrones hápticos, texturas y sonidos que faciliten el reconocimiento y la apreciación de las obras. Al igual que ocurre con las obras visuales, cada persona construye su percepción y apreciación basándose en su conocimiento previo. En este sentido, la finalidad de estas piezas es fomentar la construcción de narrativas propias, promoviendo la interpretación y valoración personal de las obras por parte de los participantes.

9. REFERENCIAS

Córdoba P., M. (2008). Tiflotecnología: una asignatura pendiente para los profesionales del ámbito de la atención a la diversidad, pp. 297-304. En Hurtado, M. D. y Soto F. J. (Coords.). La igualdad de oportunidades en el mundo digital. Universidad Politécnica de Cartagena.

Cortés G., P. de J.; Soltero B., L. D. y Cortés G., M. C. (2017). La importancia de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), en la Inclusión Educativa de las Personas con Discapacidad en la República Mexicana. Revista EDUCATECONCIENCIA, 15(16), 127-139.

Deshayes, S. (2004). L'usage des supports mobiles au museé, des audioguides classiques au multimedia nomade. Archives & Museum Informatics, 2, 2-18.

Fuentes, F., Moreno, A., & Díez, F. (2022). The Usability of ICTs in People with Visual Disabilities: A Challenge in Spain. Interna- tional Journal of Environmental Research and Public Health, 19(17), 10782.

Garzón Mondragón, L. G., Moreno Muñoz, L. F., & Pirajan Moreno, M. L. (2024). Tiflotecnología: una propuesta para conectarte.

Gil G., M. C. y Herrera G., A. C. (2024). Percepciones de la tiflología en Colombia en perspectiva de educación inclusiva: voces de personas ciegas y tiflólogos. Ánfora, 31(57), 120-142.

Hayhoe, S. J. (2017). Blind visitor experiences at art museums. Rowman & Littlefield.

Hernández, F. H. (1992). Evolución del concepto de museo. Revista General de Información y Documentación.

Holmes, K. (2018). Mismatch How inclusion shapes Design. The MIT press.

Hutchinson, R. S., & Eardley, A. F. (2019). Museum audio description: the problem of textual fidelity. Perspectives, 27(1), 42-57.

International Council of Museums. ICOM. (2022). Museum Definition. International Council of Museums.

Jonassen, D. H. (2010). Learning to solve problems: A handbook for designing problem-solving learning environments. Routledge.

Li, F. M., Zhang, L., Bandukda, M., Stangl, A., Shinohara, K., Findlater, L., & Carrington, P. (2023, April). Understanding visual arts experiences of blind people. In Proceedings of the 2023 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (pp. 1-21).

Luís Cavazos Quero, Jorge Iranzo Bartolomé, and Jundong Cho. 2021. Accessible visual artworks for blind and visually impaired people: comparing a multimodal approach with tactile graphics. Electronics 10, 3 (2021), 297.

Maldonado R., A.; Rouco C., J. y Martínez C., C. (2021). Arqueología, impresión 3d y tiflología. la accesibilidad del patrimonio arqueológico como forma de difusión. CPAG, 31, 421-441.

Martínez C., Y. A.; Naranjo C., K. G.; Torres O., J. A. y Castro M., C. P. (2022). La flitotecnología, una herramienta para la construcción de identidad en el contexto sociocultural de personas con discapacidad visual. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Martins, C. (2012). Museum audio guides as an accessibility enhancer. Accesibilidad en la nueva era de las comunicaciones Profesionales y universidad: un diálogo imprescindible, 101-115.

Moreno, I. (2021). La tiflotecnología en la crisis de la covid. RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual, 77, 109-138.

Norman, D. (2007). Emotional design: Why we love (or hate) everyday things. Basic books.

Qiu, Keith, and Wenzhen Yang. 2017. “Haptic Perception Of Digital Images Helping The Blind Visitors.” MW17: Museums and the Web 2017

Vasilakou, P., Mineiko, S., Hasioti, T. M., Gavriilidou, Z., & Drigas, A. (2022). The accessibility of visually impaired people to museums and art through ICTs. Technium Soc. Sci. J., 35, 263.

Vaz, R., Freitas, D., & Coelho, A. (2020). Blind and visually impaired visitors' experiences in museums: increasing accessibility through assistive technologies. The International Journal of the Inclusive Museum, 13(2), 57.

Vilatte, J. C. (2007). Audioguides et musées. Formation «Évaluation», Castres.

ARQUITECTURA, MUSEOS E INSTALACIONES. NUEVOS RECLAMOS ARTÍSTICOS PARA LA CIUDAD POSMODERNA

LOURDES ROYO-NARANJO
Profesora Titular Dpto. de Historia, Teoría y Composición Arquitectónicas
Escuela Técnica Superior Arquitectura
Universidad de Sevilla

DEBORAH FERNÁNDEZ-LEÓN
Escuela Técnica Superior Arquitectura
Universidad De Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Las instalaciones, en su condición de práctica de lugar, buscan generar experiencias perceptivas y cognitivas que dan importancia al espectador como agente transformador del espacio. En el contexto del minimalismo norteamericano, las instalaciones surgieron como respuesta a la crisis de la obra como objeto comercializable y museable. Si bien el término "instalación" se acuñó en la década de 1960, algunos autores sugieren que existen antecedentes que se remontan a principios del siglo XX, con artistas que ya exploraban la relación entre la obra y el espacio. Antes de la década de 1960, los términos "ensamblaje" y *environment* se utilizaban para describir obras que llenaban un espacio con diversos materiales. Algunos talleres de artistas, como el de Constantin Brancusi, evidenciaron ya entonces la estrecha relación entre el proceso creativo, la obra y el espacio, incluso antes de que se acuñara el término "instalación".

El surgimiento de las instalaciones de arte contemporáneo queda ligado a tres giros fundamentales en el arte del siglo XX: En primer lugar, la incorporación del objeto "real" y del cuerpo en la obra artística: A partir de los ready-mades de Duchamp y las propuestas dadá, el objeto cotidiano entra en el espacio artístico. La inclusión del cuerpo, a través del

performance y el happening, también ampliaría la noción de la obra de arte. Como segundo factor a tener en cuenta, debemos señalar que una instalación dependerá del lugar solo desde el aspecto formal, pero la realidad es que en muchos casos la instalación resulta propiamente de la elección del lugar, esto es, es el lugar el que da sentido completo a la pieza, pues establece un diálogo entre las características del lugar y lo que la propuesta artística le aporta; y en última instancia, la ampliación de los campos de actuación: El arte se expande a otros espacios, más allá del museo y la galería. El land art, con obras en la naturaleza, es un ejemplo de esta expansión y la instalación en el campo de la arquitectura en el S. XXI emplea muchas de las herramientas que refieren estas tres condiciones de la ciudad posmoderna.

Con ello, atendemos a la producción de obras artísticas como la instalación *site-specific*, que alcanzan un importante valor a la hora de revitalizar espacios urbanos, patrimoniales o museísticos y generar experiencias significativas que acerquen al sujeto al patrimonio y a la identidad de la ciudad. A través de la obra instalativa y la arquitectura, se pueden generar reflexiones que arrojen una nueva luz sobre debates contemporáneos. Siendo la efimeridad otra de las características del tiempo de la ciudad posmoderna (Buci-Glucksmann, 2006), la instalación artística no está sujeta a formas permanentes ni a funciones preestablecidas.

2. ARQUITECTURA COMO GENERADOR

En la ciudad posmoderna la arquitectura supera su función de contenedor para adaptarse a los nuevos modos de vida y usos de los espacios urbanos. La instalación artística se envuelve en una relación entre la obra y el lugar, donde el espacio no es un simple contenedor, sino parte integral del contenido. En este sentido, los límites se desdibujan y la obra alcanza su máxima al producir interferencias precisamente en esta nueva formalidad.

Cuando hablamos de la arquitectura como generador, nos encontramos dentro del paradigma de la estética, la filosofía del arte que explora el gusto, la apariencia, la huella, el aura y diferentes elementos atribuidos a la obra de arte. Históricamente, la historia del arte se ha investigado

desde los estudios semióticos o desde la hermenéutica de Gadamer mediante la exploración de elementos en la obra de arte que puedan darnos más información sobre su significado (Böhme, 2013). El estructuralismo posteriormente encontrará en un sistema de signos el modo de desgranar la información de las obras de arte mediante la iconología e iconografía o la deconstrucción de Derrida (Böhme, 2014). Sin embargo, la teoría de las atmósferas pretende estudiar la obra de arte desde la percepción del sujeto que la experimenta, esto es, teniendo en cuenta al receptor y superando la consideración de que la obra de arte es completa en sí misma.

Dentro de la teoría de las atmósferas, encontramos las teorías de la percepción las cuales atienden los dos polos posibles de la percepción, las estéticas de la producción y las estéticas de la recepción. Las atmósferas se forman mediante condiciones concretas, estas condiciones son conocidas como generadores. La investigación propone a la propia arquitectura y espacio arquitectónico como generador, ya que mediante sus características concretas crea un espacio determinado. Otro de los generadores es la propia obra de arte *site-specific*, en intima conexión formal con la arquitectura y el espacio, media el espacio. Entre estos elementos, véase la arquitectura, la instalación artística *site-specific* y el sujeto que experimenta el espacio, se genera una atmósfera, esto señala su característica de inter y de phantastike techné (Böhme, 2014).

Según palabras de Böhme, "podríamos considerar las atmósferas como la cualidad estética de una escena o vista, ese "algo más" al que Adorno se refiere […]; o son "la Apertura" que, desde Heidegger, nos ha dado acceso al espacio en el que algo aparece" (Böhme, 2014).

3. ESPACIOS PATRIMONIALES

Los espacios patrimoniales arquitectónicos definen una arquitectura al alza en ciudades patrimoniales donde la nueva construcción de espacios artísticos se ve limitada por las dinámicas de la ciudad posmoderna. Por ello encontramos espacios patrimoniales que en la actualidad han cambiado su uso y tras las respectivas rehabilitaciones y adecuaciones, en la actualidad tienen la función de museo o sala de exposiciones. En España

podemos encontrar numerosos ejemplos, desde espacios culturales situados en espacios religiosas como el Espacio Santa Clara (Sevilla) situado en un convento del XVI-XVII, el actual CAAC situado en el Monasterio de la Cartuja, que también tuvo un uso industrial durante el establecimiento de la fábrica de cerámicas Pickman, el antiguo Mercado de Mayoristas de Málaga de arquitectura racionalista que alberga el Centro de Arte Contemporáneo de la ciudad, centros de creación artística como Matadero Madrid conocido por la obra del arquitecto Luis Bellido, el Museo Centro de Arte Reina Sofía, antigua sede del Hospital San Carlos realizado por José de Hermosilla y Francesco Sabatini.

En esta ocasión nos ocupa principalmente la arquitectura patrimonial, como es el caso del Monasterio de Santa María de las Cuevas (Sevilla), antiguo monasterio cartujo del siglo XV que a lo largo de su historia ha sufrido múltiples cambios que han afectado no solo a los usos del monasterio, sino también a la propia arquitectura de este (Historia de la Cartuja de Sevilla, 1989). En la actualidad, cumple la función de museo albergando el Centro Andaluz de Arte Contemporáneo (CAAC), siendo muestra de la hibridación de un espacio, la adaptación a los nuevos usos y la revitalización de los lugares monumentales a través de propuestas artísticas.

Entre estas presentadas podemos encontrar diferentes planteamientos espaciales donde el espacio se trabaja como un lienzo para construir la experiencia artística, de la que la arquitectura es coprotagonista. La exposición *Silencio de tiempos* (2024) de la artista Concha Jerez llevada a cabo en las salas expositivas y huertas del CAAC, pone de manifiesto cómo a través del arte contemporáneo se puede apelar a los tiempos patrimoniales desde el paradigma conceptual (Fernández León *et al*., 2024).

El trabajo de Jerez en el CAAC se encuentra en el marco de las salas expositivas y las huertas, centrándonos en instalaciones como la que refleja la Figura 1 podemos apreciar como el propio entorno de la instalación se ve afectado por cambios meteorológicos al encontrarse en el exterior, así como por el paso de las estaciones. La arquitectura aquí actúa de escenario para el staging (Böhme, 2013), junto con los árboles que son el centro de la instalación artística, generando un espacio en el que se dan unas condiciones concretas para generar una atmósfera (Böhme, 2014). Al mismo tiempo, la instalación se convierte en el

medio para explorar lo efímero, ya que explora lo transitorio, lo fugaz y lo temporal (Buci-Glucksmann, 2006).

FIGURA 1. *XM3 de Tiempo diario, Concha Jerez. Exposición Silencios de tiempos, 2024*

Fuente: Deborah Fernández León

Es precisamente esta cualidad de lo efímero, lo que genera su valor estético, a través de los elementos naturales que nos invitan a experimentar una variación en la luz, sombras, temperatura y estación, lo que hará que la experiencia de cada sujeto sea única. Lo efímero resalta la experiencia de lo que no perdura, lo que está en constante cambio, lo que desaparece, lo que se desvanece. Siendo además una experiencia única y dinámica, además de participativa.

La artista Concha Jerez pone en revisión la historia de dos espacios arquitectónicos en dos ciudades distintas, Sevilla y Madrid a través de su obra instalativa, que, mediante la proyección de imágenes, objetos, sonido e historias, nos transporta a los relatos silenciados y las historias que no forman parte del discurso autorizado (Fernández León et al., 2024). A través de *Que nos roban la memoria* (2020) en MNCAR y Silencios de tiempos (2023) la artista explora las historias de la ciudad, de los habitantes y estos espacios arquitectónicos.

En la Figura 1 encontramos la obra instalativa situada en el huerto número 2, titulada *Tiempo diario*, encontramos una disposición de piedras situadas en el suelo, que rememoran el juego tradicional infantil que frecuentemente vemos pintado con tizas en el pavimento en las plazas de nuestras ciudades. Sin embargo, en cada uno de los pasos numerados del juego, en esta ocasión en lugar de número encontramos unos cuencos de barro con contienen piedras (Fernández León et al., 2024). Siendo el barro uno de los elementos característicos de la ciudad de Sevilla, con una larga tradición cerámica y de alfareros, suponiendo una de las actividades económicas históricas tradicionales, que posteriormente con el establecimiento de la fábrica Pickman y la realización de la loza fina, vería su culmen.

La ciudad de Sevilla que fue un próspero centro comercial también sufrió momentos de escasez y hambrunas como también ocurría en otras ciudades de Europa, debido frecuentemente a la combinación de diversos factores como guerras, bloqueos económicos, malas cosechas, incrementos desorbitados de los precios o desastres naturales. La artista remite a estos tiempos a través del emplazamiento de las piedras en los

cuencos, como símbolo de la hambruna y la escasez. Por otra parte, Jerez atiende a la historia del MNCARS desde su fundación en primer lugar como albergue de mendigantes erigido por Felipe II, establecido durante el siglo XVIII como Hospital Clínico por Carlos III, pasando por las circunstancias sufridas durante el periodo de la Guerra Civil (Fernández Leon et al., 2024). El trabajo de la artista pretende desenterrar los hechos históricos sucedidos durante la Guerra Civil y el periodo de posguerra, poniendo voz a las historias que no han formado parte del discurso autorizado y arrojando luz sobre aquellas historias silenciadas que nos muestran otra cara de los sucesos (Fernandes, 2020).

Jerez es capaz de generar un espacio en MNCARS que partiendo del espacio arquitectónico y componentes que refuerzan la cualidad de no-lugar como la escalera y al mismo tiempo, la cualidad de inter de estos espacios, nos contextualiza en el trasdós de la historia, en la costura entre un discurso y otro. El espacio de las escaleras de piedra, donde se aprecia una gran verticalidad, además de la temperatura del espacio que es fría, la materialidad de este refuerza esta idea con su piedra gris y barandas metálicas. La luz tenue del espacio va generando a medida que descendemos una sensación de adentrarnos en lo desconocido, en la oscuridad, al mismo tiempo que auditivamente nos acompañan las historias relatadas por víctimas de la tortura franquista, el espacio parece que nos lleva a nuestro propio final, como si fuésemos compañeros en armas con aquellos afligidos.

Como la escalera, las atmósferas también son fenómenos que se desarrollan en el interior, cualidad de encontrarse entre el espacio, el sujeto y el objeto, en este caso. Se puede hablar de la atmósfera creada por la artista, llevada a cabo mediante generadores (espacio, elementos de la obra de arte, etc.), aunque en cierto modo las atmósferas son algo íntegramente subjetivo. No en el sentido de cuestionar su existencia, sino que, para poder describir, conocer o definir la atmósfera el sujeto irremediablemente ha de exponerse a ella y experimentarla de forma personal (Böhme, 2013). Por ello, sin el sujeto la atmósfera no termina de ser, ya que la atmósfera necesita del sujeto para hacerse experimentable, por su característica de intangible y su estatus ontológico no material.

4. YU HONG EN LA CHIESETTA DELLA MISERICORDIA, (VENECIA, ITALIA)

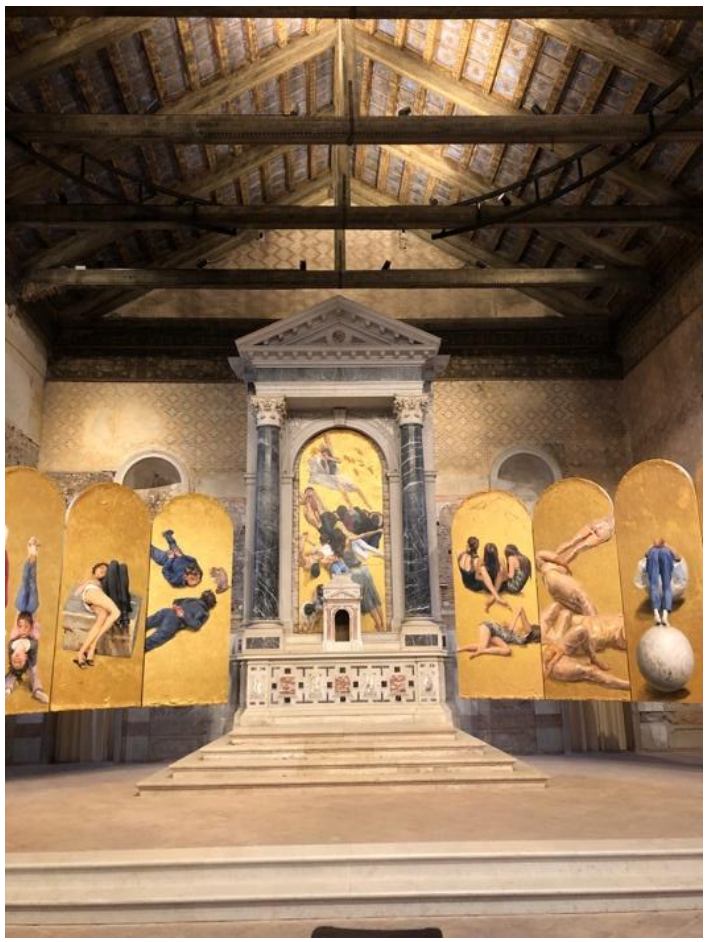
La artista china Yu Hong presenta por primera vez en Europa dentro del marco de la 60º Bienal Internacional de Arte de Venecia una exposición situada en el espacio patrimonial, hoy en día habilitado para el fin expositivo de la Chiesetta della Misericordia, titulado *Yu Hong: Another One Bites the Dust* (2024) amparada por la Asian Art Initiative del Museo Guggenheim de Nueva York.

La Chiesetta della Misericordia (1255) debe su fundación a los frailes de la orden agustina establecidos en Venecia durante el siglo XIII, que establecieron un monasterio en la zona antes periférica de Cannaregio. La devoción de la iglesia fue mariana, una característica que podemos observar dentro del ámbito veneciano donde la Virgen María toma un papel central en las plegarias y practicas devocionales.

Con respecto a la arquitectura, encontramos vinculaciones con otros espacios religiosos de la ciudad también influenciados por el arte bizantino-romano. Entre los siglos XIII y XIV la ciudad de Venecia tuvo fuertes lazos con el Imperio Bizantino, influenciando las construcciones, las decoraciones, la policromía y el espacio arquitectónico en general. El ejemplo más icónico de esta influencia es la Iglesia de San Marco, erigida como capilla del Palacio Ducal en el siglo IX, posteriormente restaurada entre los siglos XI y XIII, con su planta en cruz griega, las cinco cúpulas que hacen las veces de cubierta profusamente decoradas en dorados y mosaicos; por otra parte, su influencia romana se aprecia en la fachada. Santa María della Misericordia sufrió diversas modificaciones y ampliaciones a lo largo de los siglos, posteriormente paso a estar vinculado a la Scuola Grande della Misericordia, que no tenía vinculación con los frailes agustinos que residieron en el espacio previamente, pero si una vinculación en cuanto al culto mariano y con respecto a la representatividad del pueblo. El espacio al tratarse de una de las iglesias menores de Venecia es más modesto que muchas de las iglesias turísticas, sin embargo, en el podemos encontrar características que veremos reproducidas en otras iglesias menores.

La planta se configura con una nave única, con una cubierta de madera en par e hilera, en los laterales encontramos dos altares de pequeño tamaño a cada lado que sobresalen del perfil de la nave de forma sutil, estos están decorados con pinturas murales. La atención se dirige al altar principal, que se encuentra en un plano de pavimento elevado, que diferencia la zona religiosa de la zona dispuesta para el culto. El altar se erige en el centro de la nave, de decoraciones sencillas, con dos columnas corintias que nacen desde el propio altar con basamento, culminando en un arquitrabe que da paso a un frontón con cornisa.

FIGURA 2. *"Yu Hong: Another One Bites the Dust", Chiesetta della Misericordia. 2024*



Fuente: Deborah Fernández León

Finalmente, la fachada es bastante austera con estilo renacentista, la simetría se hace patente partiendo de un pórtico central con columnas de estilo jónico con cornisa que da pie a la decoración escultórica, dos altorrelieves. Y en la parte central un busto que queda centrado en el óculo de la fachada enmarcado por un arco de medio punto, a este cuerpo le flanquean dos pilastras corintias que se encuentras adelantadas en volumen desde su base. En su parte superior la chiesetta se encuentra rematada con cornisa, arquitrabe y frontón, rematado a su vez con una sencilla decoración escultórica. Los laterales de la potada tienen una ventada a cada lado y una simple decoración en piedra lisa, con unos pergaminos con inscripciones, están ventanas junto al óculo central iluminan la iglesia en su interior.

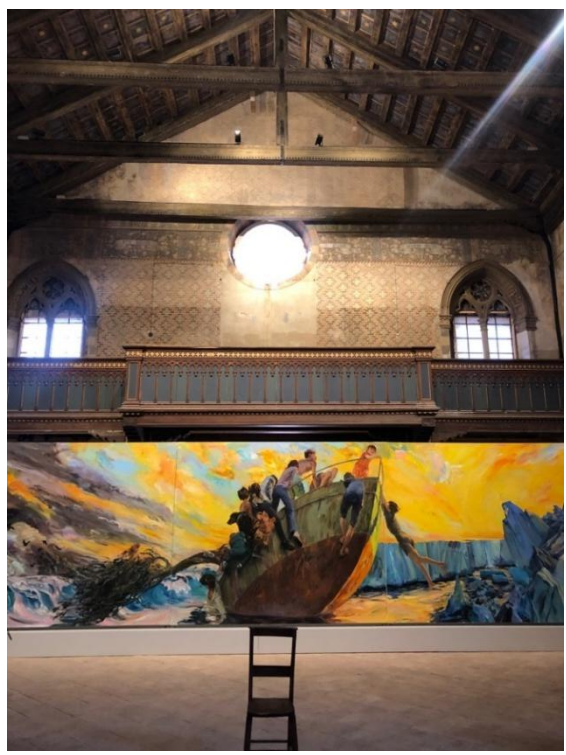
Este espacio que quedó abandonado tras la invasión francesa y posteriormente desacralizado, en la actualidad la Chiesetta della Misericordia es un ejemplo de la reutilización adaptativa del patrimonio veneciano, que por los retos que implican las restauraciones y mantenimiento de edificios patrimoniales y la necesidad de espacios culturales, se ha visto como una solución el cambio de uso del espacio.

En el marco de los eventos globales de tipo cultural que el espacio suele albergar encontramos la exposición de la artista china Yu Hong, conocida por su pintura en la que se apropia de usos propios de la tradición occidental, como los altares y la decoración religiosa con profusos dorados que nos recuerdan el origen bizantino del espacio en el que nos encontramos. La exposición no deja indiferente, y la temática aborda las grandes cuestiones existenciales, el nacimiento, la vida y la muerte. Su aproximación mediante escenas en las que el cuerpo humano se encuentra en posturas extenuadas, flexionado, en equilibrio, boca abajo y en ocasiones simplemente representado con toda la crudeza de lo humano (Hong, s. f.). Estas representaciones se yuxtaponen a un fondo dorado que, con la nitidez del color empleado por la artista, siguiendo el estilo de lo que se conoce como realismo supernatural.

Influenciada por la pintura religiosa y los grandes maestros como Caravaggio, Tintoretto o Tiziano trata en sus obras las cuestiones universales que afectan al ser humano. *Ship of Fool´s* (1490-1500) es la obra que se encuentra enfrentando la composición a modo de retablo llevada

a cabo en el altar principal, está inspirada por la obra del mismo nombre de El Bosco. En esta ocasión de nuevo toma inspiración de una obra de arte que tiene un origen religioso, en cambio en su *Ship of Fool´s* (2021) el paisaje es aparentemente plácido, la puesta de sol y los bloques de hielo rememoran la belleza natural, sin embargo, los pasajeros del barco están aterrorizados, uno de ellos incluso solo cuelga de una mano, encontramos niños y animales entre los pasajeros. Se genera una tensión entre el paisaje y el barco a punto de volcar, al igual que el Bosco quería poner de manifiesto la moral disoluta de la época mediante su pintura, la artista pretende mostrar que en ocasiones conductas egoístas, las conductas de superioridad, la falta de empatía en el ámbito micro y conductas que afectan a problemas en el ámbito macro, nos ponen en peligro como raza humana (Louisiana Channel, 2024).

FIGURA 3. *Ship of Fool´s (2021) en la exposición "Yu Hong: Another One Bites the Dust", Chiesetta della Misericordia, Venecia,2024*



Fuente: Deborah Fernández León

La instalación en este caso pictórica refuerza el aspecto religioso del espacio, es el altar principal el centro de nuestra atención, realizando a modo de retablo 4 tablas para cada uno de los laterales y dentro del propio arco del altar central, también encontramos una pieza adaptada al espacio arquitectónico. Desde el nacimiento representado hasta la muerte, las imágenes tienen un realismo, una luz, una certeza en la representación del cuerpo humano, que en ocasiones puede ocasionar cierto pudor o incluso rechazo. Se elige representar el cuerpo humano en posturas poco convencionales, donde el cuerpo se encuentra desprovisto de protección, vulnerable, posturas que en ocasiones pueden ser infantiles y en otras ocasiones acrobáticas.

En uno de los laterales de la nave, encontramos la representación de la vida a través de un bebe recién nacido, pronto podemos cuenta de que no se trata de arte religioso, cuando vemos claramente representado el cordón umbilical y los guantes del médico que sujetan al bebe que nos devuelve a la realidad y; aun así, evoca en cierto modo la bondad e inocencia del bebe y la crudeza del mundo al que llega.

La elección concreta de cómo las obras están expuestas en el espacio, la iluminación de estas, el espacio modesto de la nave que permite el recogimiento, al mismo tiempo las paredes de ladrillo y la sencilla decoración, permiten una contemplación sin distracciones, el audio que se repite sin cesar generando un susurro constante que enfatiza el factor religioso del espacio, recordando a los cantos sagrados que podemos experimentar en una iglesia. La iluminación artificial de las obras, que se mezcla con la iluminación natural del espacio. Todos estos factores que son cuidadosamente estudiados para la puesta en escena de la obra de arte son factores generadores de atmósferas (Böhme, 2013).

Espero que la gente venga aquí a sentir la Iglesia y el espacio. El espacio podría hacer que todos los visitantes se calmaran, se puedan sentar en las sillas y ver el trabajo (artístico). Pensar en uno mismo, la vida y el futuro.

FIGURA 4. Tondo *en la exposición "Yu Hong: Another One Bites the Dust", Chiesetta della Misericordia, Venecia,2024*

Fuente: Deborah Fernández León

(Louisiana Channel, 2024)

La artista menciona específicamente la iglesia y el espacio arquitectónico, las implicaciones del propio espacio con sus connotaciones que permite la contemplación y la reflexión sobre la obra de arte y al mismo tiempo, sobre la vida. El espacio desacralizado que sigue fuertemente connotado por su pasado religioso, está dotado de sillas para la contemplación de la obra instalativa, estas sillas nos obligan por su disposición a mantener una contemplación individual, separado de los demás sujetos. Según Böhme "el carácter de una atmósfera se manifiesta a través del humor en que nos sentimos inmersos una vez entramos en contacto con la atmósfera" (Böhme, 2014). En esta ocasión la frialdad de la

atmósfera se debe a la materialidad del edificio, las paredes de ladrillo hasta la base de las aberturas laterales de la nave, con estuco veneciano que arranca desde la base de las ventanas de influencia gótica en ajimez de arco apuntado y decoradas en su parte superior con trifolio.

La instalación de las obras en el altar nos llama a encaminarnos hacia ellas para observarlas, enfatizando una experiencia narrativa que resuena con la arquitectura. Por otra parte, el vacío del espacio arquitectónico con la instalación artística genera una tensión que invita a la introspección, al mismo tiempo que el empleo de colores saturados combinado con los detalles dramáticos de las obras y la iluminación que genera contrastes de sombras en la arquitectura, da lugar a una experiencia intensa.

También se trata de una atmósfera melancólica que, en combinación con la obra de Hong, las representaciones de la muerte a través de la representación de los pies de los sujetos en la morgue, puede evocar emociones que hagan rememorar momentos de pérdida y tristeza.

El paisaje acústico inmersivo que ha sido producido específicamente para acompañar la obra pictórica es obra del compositor americano Nico Muhly, titulado To the Body. La obra auditiva está compuesta por diez secciones que se repiten en loop, donde fragmentos de las cantatas compuestas por Dietricch Buxtehude en el siglo XVII se representan descontextualizadas, en esta ocasión la base son sonidos manipulados de forma electrónico en combinación con instrumentos propios del Renacimiento y el Barroco y otras voces (World Premiere of Nico Muhly's Commission Responding to Yu Hong's Exhibition «Another One Bites the Dust» in Venice, s. f.). Al mismo tiempo la artista aborda la efimeridad de la vida, a través de sus imágenes se reflexiona sobre las cuestiones de la vida y la muerte, siendo la muerte el límite final de lo efímero (Buci-Glucksmann, 2006).

5. CONCLUSIONES

Conocedores de tendencias artísticas que en principio utilizaban la idea como materia artística (el arte conceptual) las obras pueden ser interpretadas materialmente desde la perspectiva de la presencia del

espectador haciendo que la pieza genere desde la instalación, escenarios y atmósferas intangibles. La interpretación de las instalaciones muchas veces dependerá de documentos paralelos de los artistas, pues en sí las obras pueden resultar muy herméticas. Las atmósferas creadas por el arte en el espacio arquitectónico patrimonial pueden cambiar la percepción de un entorno, haciendo que el espectador conciba y perciba la ciudad desde una nueva perspectiva, uniendo arte y entorno de manera efímera, otorgándole una atmósfera emocional que modifica cómo las personas experimentan ese espacio.

La exposición *Silencio de tiempos* de la artista Concha Jerez manifiesta la relación y el camino de los tiempos patrimoniales desde el paradigma conceptual, en un mismo lenguaje que la artista Yu Hong con su obra *site-specific*, donde entre el espacio arquitectónico y el paisaje auditivo se genera una atmósfera inmersiva, que, a pesar de ser intangible, determinar las emociones que nos embargan, no nos acompañaban en los momentos previos al acceder al espacio arquitectónico.

No obstante, son las características específicas del lugar las que actúan como generadores de la percepción emocional del espacio, arquitectónico, patrimonial. Si abandonamos el lugar, nuestra percepción cambiará, ya que no nos encontraremos afectados por la construcción de la atmósfera referida; aunque podamos experimentar de nuevo el recuerdo de la sensación en el espacio arquitectónico seleccionado.

6. REFERENCIAS

Böhme, G. (2013). The art of the stage set as a paradigm for an aesthetics of atmospheresLa scénographie comme paradigme d'une esthétique des ambiances. *Ambiances*. https://doi.org/10.4000/ambiances.315

Böhme, G. (2014). The theory of atmospheres and its applications (translated by A.-Chr. Engels-Schwarzpaul). *Interstices: Journal of Architecture and Related Arts*. https://doi.org/10.24135/ijara.v0i0.480

Bruna Chávez, R. (2019). El museo y el régimen in situ de la instalación (arte), IV Congreso Internacional de investigación en artes visuales. http://dx.doi.org/10.4995/ANIAV.2019.8952

Buci-Glucksmann, C. (with Espinosa, S. E.). (2006). *Estética de lo efímero*. Arena Libros.

Corbo, S. *(2024). Entre esferas y atmósferas: La arquitectura como interfaz*. (2024). Asimétricas.

Fernandes, J. (2020). *Concha Jerez: Que nos roban la memoria [exposición, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid, desde el 29 julio 2020 hasta el 11 enero 2021]*. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, departamento de actividades editoriales.

Fernández León, D., Royo-Naranjo, L., & Laguna Bolívar, Á. (2024). *El espacio como pulsión. Diálogos de silencio en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (Madrid) y en Centro de Andaluz de Arte Contemporáneo (Sevilla)*.

Fossa Margutti, F. (Ed.). (2024). *Foreigners everywhere - Stranieri ovunque: Biennale Arte 2024* (First edition). Biennale di Venezia, Milano. Silvana Editoriale.

Historia de la Cartuja de Sevilla: De ribera del Guadalquivir a recinto de la Exposición Universal. (1989). Turner.

Hong, Y. (s. f.). *The Asian Art Initiative of the Guggenheim Museum, New York, Announces a Special Off- Site Exhibition Yu Hong: Another One Bites the Dust*.

Jerez, C., & Iges, J. (Eds.). (1998). *La mirada del testigo el acecho del guardiáb*.

Louisiana Channel (Director). (2024, julio 31). *Artist Yu Hong: Questions We Need to Ask Ourselves | Louisiana Channel* [Video recording]. https://www.youtube.com/watch?v=t_PEsZHAgDM

Moriente, D. (2010). *Poéticas arquitectónicas en el arte contemporáneo, 1970—2008* (1. ed). Ed. Cátedra.

World premiere of Nico Muhly's commission responding to Yu Hong's exhibition «Another One Bites the Dust» in Venice. (s. f.). Lisson Gallery. Recuperado 7 de diciembre de 2024, de https://www.lissongallery.com/news/world-premiere-of-nico-muhly-s-new-commission-responding-to-the-exhibition-yu-hong-another-one-bites-the-dust

Zumthor, P. (Ed.). (1998). *Peter Zumthor*. A and U Publ. Co.

Zumthor, P. (2019). *Atmosferas: Entornos arquitectónicos: las cosas a mi alrededor* (1ª ed., 4ª tirada). Gustavo Gili.

ATMÓSFERAS EN EL ARTE CONTEMPORÁNEO Y EXPLORACIÓN SENSORIAL DE LA ARQUITECTURA: MONASTERIO DE SANTA MARÍA DE LAS CUEVAS (SEVILLA)

DEBORAH FERNÁNDEZ-LEÓN
Escuela Técnica Superior Arquitectura, US

LOURDES ROYO-NARANJO
Dpto. de Historia, Teoría y Composición Arquitectónica, Escuela Técnica Superior Arquitectura, US

1. INTRODUCCIÓN

La teoría de las atmósferas se sitúa dentro de las teorías estéticas de la percepción, se contemplan diversas concepciones al término atmósfera según la aplicación de estas. Las atmósferas relacionadas con la arquitectura tratan el *mood* del espacio arquitectónico, tomemos como ejemplo la arquitectura propia de la Bauhaus y del movimiento Moderno. Con su énfasis en el uso de materiales como el cemento, el acero o el cristal, paramentos lisos y aperturas en el muro que permiten integrar el paisaje en la casa, dan lugar a un espacio concreto con unas características concretas. Véase como ejemplo la imagen tomada por Lucia Moholy del comedor de la casa de Moholy-Nagy (1927) (Droste, 2019), la estancia con sus paramentos lisos, muebles funcionales adaptados al espacio realizados por Marcel Breuer y formas geométricas aportadas por la mesa y sillas, el empleo de metales da lugar a una habitación con un aspecto pulcro, austero y ordenado. Estos elementos que componen el espacio y que lo condicionan a tener una apariencia concreta, son los llamados generadores, cualidades concretas y específicas que dotan a un espacio de una atmósfera (Böhme, 2014).

El concepto de atmósfera es un concepto estético, poético y hasta cierto punto fenomenológico, que trasciendo sus límites de la experiencia para

trasladarse como es nuestro caso, al arte y a la arquitectura contemporáneas. En este camino es importante referirse a la figura de Peter Zumthor, quien elaboraría una lista de sus cualidades o requisitos para definir sus dimensiones, material, cronológica y existencial. (Prieto, 2014).

Para nuestra investigación partiremos de la relación que mantiene la obra instalativa con el espacio arquitectónico, su vínculo con la historia y la identidad cultural, así como de la exploración sensorial del espacio, para centrarnos en un ejemplo de arquitectura patrimonial donde aplicar el concepto de atmósferas desde este punto de vista artístico y arquitectónico. Se trata del Monasterio de Santa María de las Cuevas (Sevilla), monasterio erigido durante el siglo XV por la orden Cartuja en la orilla del río Guadalquivir. Durante el siglo XVIII se convirtió parcialmente en fábrica de loza, lo que influyo en la reestructuración de las zonas monacales en espacios aptos para el trabajo fabril. El Monasterio de Santa María de las Cuevas fue declarado Bien de Interés Cultural bajo la categoría de monumento. Actualmente, el Monasterio alberga el Centro Andaluz de Arte Contemporáneo (CAAC). Para nuestro trabajo, exploramos las atmósferas a través de dos exposiciones que han tenido lugar durante el año 2024 en el CAAC en la Zona Monumental a partir del estudio de las instalaciones site specific realizadas para las exposiciones *Delcy Morelos. Profundis* (2024) y *Continuum. O la aparición de las partes y el todo* (2024).

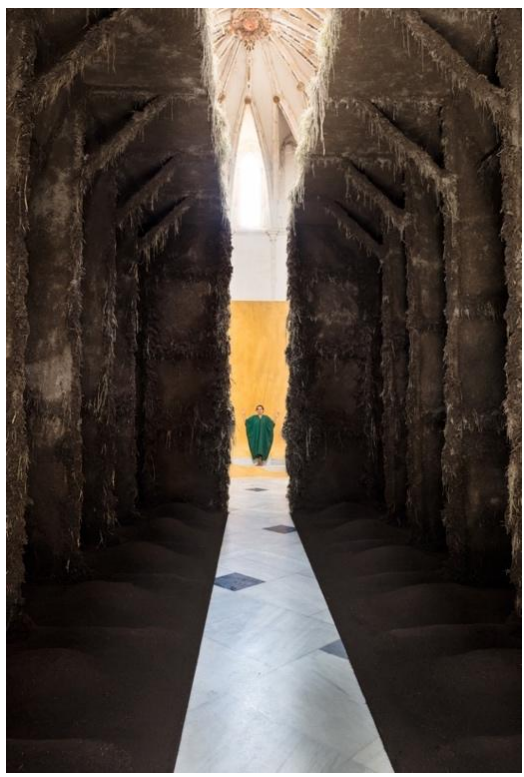
EL GERMEN: DELCY MORELOS. PROFUNDIS

La instalación Profundis de la artista colombiana Delcy Morelos se presenta como un viaje desde la memoria a través de las sensaciones, los olores, las semillas, las hierbas y la propia tierra procedente de América, rememorando una vinculación entre la ciudad y el continente. La obra de la artista se extiende por la Zona Monumental del Monasterio de la Cartuja, ocupando los espacios de la Capilla de Santa Ana, la nave central, la capilla, el refectorio y otro espacio seleccionado iluminado por la luz del claustrillo en el que se interviene una de las entradas a una estancia. En palabra de la artista “En las tradiciones andinas ancestrales, el ser humano es tierra viva: soy un cuerpo, soy tierra. En el

espacio de la exposición, la tierra se expresa a sí misma; es el centro y el espejo de lo que somos" (CAAC. La danza cósmica al compás de los abismos del alma, s. f.).

En esta ocasión la tierra tiene función de artefacto afectivo (Caldarola & Leñador, 2024), ya que a pesar de no estar creada para evocar ninguna respuesta, para las culturas andinas y las cosmologías amazónicas, la tierra supone un elemento identitario, como si de un objeto personal se tratara, que podría denominarse como una extensión de ellos mismos. En la nave principal encontramos la instalación de la Figura 1, de gran tamaño que nos recibe como una suerte de zigurat realizado con tierra, que en su parte central se encuentra dividido en dos creando un pasillo entre las dos mitades por el cual adentrarnos.

FIGURA 1. *Vista de sala de la exposición Delcy Morelos. Profundis (2024). Foto: Pepe Morón*



Fuente: Prensa CAAC

El pasillo, como en *Performance Corridor* (1969) de Bruce Nauman está pensado para que el espectador se adentre en él, en este caso la obra de Morelos tiene características procesuales e interactivos (Caldarola & Leñador, 2024). La obra permite recorrer el espacio del pasillo donde nos adentramos en otra atmósfera, la que sen encuentra en el interior del pasillo. El material del interior del pasillo es la tierra que también encontramos en el exterior de la instalación, pero en esta ocasión son las raíces las que crecen, en lugar de las semillas germinadas, la experimentación del espacio arquitectónico es casi cinematográfica permitiéndonos una vista recortada en contrapicado de las cupulas góticas de nervaduras. La tierra nos identifica con la naturaleza y con el territorio, con nuestro paisaje y sus ecosistemas. Los agricultores conocen su tierra, su composición y los estratos porque es su medio para subsistir, pero también por la larga tradición oral y las historias de nuestros antepasados. Encontraremos entonces, que la tierra pasa a tener connotaciones que diferencian unas de otras:

Lo que hace que la tierra sea roja es la gran cantidad de hierro que contiene, el mismo elemento que hace que la sangre que corre por nuestras venas sea roja. Hay una profunda relación entre nosotros, los humanos, con la tierra, y hemos perdido esa conciencia. (Sánchez González & Morelos, 2023)

En su origen el embellecimiento de la iglesia corrió a cargo de los propios monjes de la orden, quizá también influenciados por la construcción de la mayor catedral de Europa que estaba teniendo lugar en ese momento, se eligieron bóvedas con nervaduras para la cubierta de la nave. La iglesia se construyó entre 1410-1419, quedando inaugurada en 1420. La nave está iluminada por ventanas y rematada por una magnífica portada gótica. Sin embargo, en este espacio patrimonial ahora intervenido, encontramos una variación notable de temperatura, debido a la humedad de la masa de tierra que acoge al individuo, además de sensaciones olfativas provocadas por la tierra y las plantas elegidas, entre las que se encuentran la canela, el clavo, el tabaco, el heno, etc.

> Mi deseo o intención es que el espectador, al cruzar ese umbral, entre a la dimensión de lo sagrado, de la gestación y de la fragilidad. El olor precede y anuncia la experiencia, y la tierra es la materia de la cual todo emerge y a la que todo regresa para regenerarse en el ciclo de la vida y la transformación. (*CAAC. La danza cósmica al compás de los abismos del alma*, s. f.)

La segunda instalación de Morelos tiene lugar en la Capilla de Santa Ana del Monasterio, espacio anexo a la nave caracterizado por sus blancas paredes además de por su luminosidad, en contraste con una gran masa oscura de forma geométrica y líneas limpias. La capilla presenta una planta rectangular con diferenciación entre el presbiterio y la nave, de estilo gótico e inicialmente fuera de la iglesia, lo cual podemos apreciar por un descuadre en su acceso. La cubierta de la nave se realiza mediante bóvedas nervadas y de paños sobre trompas en el presbiterio, también se añadió un zócalo de azulejería, en la actualidad no podemos observar la capilla en su estado originario debido a las transformaciones posteriores (Morales, 1992).

La instalación de Morelos introduce pequeños brotes verdes que brotan en la superficie de una gran tabla de tierra, como si el espacio arquitectónico se tratase de una suerte de urna o relicario que contiene el objeto sagrado.

Morelos hace un uso de los materiales presentados como anti-forma, ya que no se plantea la configuración del objeto como un fin, sino que es algo más procesual, como en el arte *povera* implica una activación de los materiales, elegidos por la artista en oposición a su pasividad, subraya su poder energético y la potencialidad transformadora de los materiales. La vinculación con este espacio se establece mediante dos líneas, la capilla supone el emblema de la relación mantenida entre la familia Colón a lo largo de los años con los monjes cartujos, por otra parte, la vinculación de la ciudad de Sevilla con el comercio en las Américas y su importancia en el transporte de manufacturas y productos de lujo que la vincularán con el mercado de las especias.

En este punto, hemos de establecer el papel de la familia Colón en la colaboración con el monasterio cartujo de las Cuevas, la familia Colón tuvo contacto con la comunidad covitana durante más de un siglo, desde el Primer Almirante y sus hermanos a sus descendientes en una relación que paso a ser casi tradicional.

FIGURA 2. *Vista de la sala de la exposición Profundis (2024). Foto: Pepe Morón*

Fuente: Prensa CAAC

El monasterio de las Cuevas pasará a ser residencia ocasional de los Colón, los que confiaron al monasterio la custodia de sus más preciados monumentos como se puede esclarecer de los numerosos inventarios de los papeles colombinos del siglo XVI y XVII (Colón de Carjaval & Chocano, 1992). También encomendaron a los monjes la administración de sus bienes en España y las Indias, así como una vez depositado el cuerpo del Almirante I Cristóbal Colón en el lugar de enterramiento, un pago anual por la custodia y ruego por su alma en el monasterio.

La capilla está vinculada desde su nacimiento a la familia Colón, que serán en cierto modo los que abran las posibilidades para conocer un nuevo mundo, que aportará nuevas posibilidades, el desarrollo de las urbes para satisfacer la demanda del comercio incipiente y la apertura a nuevos alimentos que cambiarán la dieta, granos olorosos como el cacao o el café y especias como la canela, la nuez moscada, pimienta, cúrcuma, etc. La Sevilla del siglo XV asistió a un desarrollo sin precedentes pasando de una población de 15.000 habitantes a 45.000 habitantes y también a la llegada de nuevas especias y hierbas provenientes de América, que en esta ocasión que han sido cultivadas para formar parte de la obra mediante un proyecto ecológico supervisado por la artista para este proyecto y que se ha llevado a cabo en CAAC Sevilla.

FIGURA 3. ***Vista de la sala*** *de la exposición Profundis (2024)*

Fuente: Prensa CAAC

La tercera obra de Morelos se sitúa precisamente en el ábside de la nave central, destacando su situación privilegiada al quedar elevada con

respecto a la obra anterior. La obra trata de una superficie sustentante de gran tamaño que aparece ante nosotros como un gran rectángulo en vertical, sobre el que se dispone una suerte de manto que cube en su totalidad la estructura. El manto de color albero, realizado con albero de Sevilla, tierra que está íntimamente ligada a la ciudad a través de su paisaje natural y las actividades humanas, empleado para cubrir el suelo en festividades, así como en espacios urbanos como plazas, patios y caminos por su capacidad de filtración, también asociado a la estética de la ciudad por ser un color empleado en fachadas con su distintivo tono dorado, que ha pasado a formar parte de la identidad de la ciudad.

En esta pieza podemos observar una característica que le otorga corporeidad, además de la pieza de montaje que sustenta a la propia obra, en este caso hablamos de cómo cae la luz sobre las cosas, recuperando este concepto de Peter Zumthor. El sujeto inicia un camino desde la portada hasta el ábside que resuena con la narrativa del espacio arquitectónica y sus implicaciones religiosas. En este caso la luz que entra en la nave que se va modulando durante el día por la posición de la misma y el hecho de que es una iglesia de nave central, posibilita que el material con el que está tejida y posteriormente pintada con albero, la obra adquiera unas cualidades poéticas. Importan el retorno al trabajo con el color, las posibilidades puras del mismo y de su propia sintaxis, de su dialéctica material a partir de la superficie (Marchán, 2012). Casi como de una pintura se tratará, pero una en campo expandido, donde el color queda desprendido de todo artificio, sin huellas de pincel, sin texturas concretas, la superficie cromática se transforma en materia cromática, donde la primacía se le atribuye al color (Marchán, 2012).

El espacio en conjunción con la obra de Morelos nos permite establecer nuevos discursos sobre debates de la contemporaneidad, habilitando a través del espacio arquitectónico conocer la historia, realizar reformulaciones e incluso aportar una visión transversal a las grandes narrativas, en este caso es esta simbiosis obra-espacio la que nos permite poner en tela de juicio término como la conquista, el descubrimiento y temáticas relacionadas con nuestro patrimonio, nuestro pasado histórico y nuestra identidad actual. El trabajo de Morelos se acerca a la práctica artística de otros que han explorado en su trabajo las relaciones entre el

arte y la vida, el papel del individuo en el arte y del arte en la vida del individuo, en ese caso como posible fuerza generadora de cambio, activador de la conciencia medioambiental y conector con el origen. Partiendo de la idea de que el arte es generador de experiencias.

> Estar en contacto con la tierra e internarse en ella es entrar en contacto con lo que nos constituye y nos nutres, los cimientos donde se desarrolla la vida mientras es habitada por el alma. El arte permite la posibilidad real y mítica de crear momentos y espacios sagrados. (*CAAC. La danza cósmica al compás de los abismos del alma*, s. f.)

4. EL FRUTO: CONTINUUM O LA APARACIÓN DE LAS PARTES Y EL TODO, CAAC SEVILLA

La exposición *Continuum* o a la aparición de las partes y el todo, es fruto de la colaboración mantenida por Delcy Morelos entre una serie de artistas escogidos durante el proceso de producción para la instalación de su obra. De esta manera, las sinergias creadas en el proceso de instalación de la obra *Profundis* continúan en una exposición que centra su atención en las relaciones que los sujetos establecemos con las cosas, partiendo en ocasiones de la práctica vivencial de los propios artistas, que exploran su relación con las cosas que los rodean.

Para esta exposición se abría por primera ocasión el espacio de la Bodega del Monasterio de Santa María de las Cuevas con fines expositivos. Dicho espacio, ahora en desuso, era un elemento esencial de la vida cartujana, pues la bodega suponía un espacio de trabajo, de almacenamiento, ligado a la función religiosa e incluso al comercio si esto permitía que los monjes cartujos mantuvieran su independencia económica.

En la exposición *Continuum*[138] encontramos una gran variedad temática y especialmente en lo que a los soportes trabajados se refiere, teniendo como denominador común el empleo de materiales naturales como la cerámica, el esparto, el agua en diversos estados, el algodón o el yute y la sal.

---

[138] *Arjé* (2024) Ceci Pica; *Cinco/ 01* (2024), Paula Huz; *Ritratto dei confratelli della scuola dei mercanti di Domenico Tintoretto* (2024), Daniel Scordio; *Comienzo y fin* (2024), JuanBa Fernández Zambrano; *La materia como artefacto* (2024), Manuel Cid Medrano;*Aestus (Mareas)* (2024), Ana Posada Baraldés.

Entre todos los artistas y obras referidas para la exposición *Continuum* hemos elegido dos ejemplos que analizaremos en relación al espacio y al concepto de la exposición, los criterios de elección de estas obras son el tamaño, la relación física con el espacio y como emplean la arquitectura; ocupan un mayor espacio, lo que para nuestro estudio de los espacios desde las atmósferas y la exploración sensorial, nos es de utilidad ya que permite que la obra de arte y el espacio resuenen lo suficiente y tengan posibilidad de generar un espacio que transitar o recorrer.

Las obras seleccionadas sirven de muestra para nuestro estudio en torno a cómo los espacios arquitectónicos y la instalación *site specific* trabajan para la creación de una determinada atmósfera. Estas obras emplean en la mayoría de los casos a la arquitectura como soporte, en íntima relación con los espacios, reproduciendo texturas, colores y tonos que se encuentran, a través de técnicas pictóricas, de transparencias y mediante el empleo de materiales que tienen una vinculación con nuestra vida contemporánea y la naturaleza. Estas obras ofrecen un ejemplo de cómo el *staging* (Böhme, 2013) del que nos habla Böhme afecta a la percepción del espacio, las obras son elegidas a partir del espacio y se constituyen por y para él.

FIGURA 4. *"Paula Huz. Cinco/ 01 (2024). Cortesía del artista. Foto: Pepe Morón*

Fuente: Prensa CAAC

La instalación de la artista Paula Huz *Cinco/ 01* (2024), nos recibe con su gran volumetría ocupando el espacio a través de la obra y del concepto, siguiendo la experiencia vivencial de la artista. La bodega queda ocupada por la obra de arte como la naturaleza en su devenir también ha ocupado el espacio con sus condensaciones de agua y marcas de sal, generando una belleza propia. La instalación, reflejada en la figura 5, de forma conceptual, expresa simbólicamente cómo el organismo en su constante regeneración y cambio celular crea y también destruye. El material que va íntimamente ligado al discurso de la obra lo forman sabanas de hospital y papel de color blanco, que queda afectado y marcado por la tinta china, así como por las marcas del tiempo que acompañan a los paramentos de la bodega.

FIGURA 5. *Izq. Manuel Cid Medrano. 'La materia como artefacto (2024) / dcha. Ana Posada Baraldés. Aestus (Mareas) (2024). Cortesía de los artistas. Foto: Pepe Morón*

Fuente: Prensa CAAC

Desde la teoría de lo efímero, la obra ofrece una ventana a un espacio emocional personal que cada individuo puede establecer a través de la carga intimista que frecuentemente acompaña a los espacios hospitalarios, lugar de nacimiento y muerte, donde el principio y fin se dan la

mano en un uróboros infinito. La frialdad térmica del espacio, la falta de luz natural y el silencio son factores generadores (Böhme, 2014) de una atmósfera reflexiva, en cierto modo vinculada a lo emocional y con cierto tinte de tristeza.

En la obra *Aestus (Mareas)* (2024), Ana Posada Baraldés trabaja las texturas y la materialidad de la propia bodega, recreándola y generando nuevas interpretaciones que refieren a elementos de la naturaleza que forman parte de nuestro paisaje (*Exposición Continuum. O la aparición de las partes y del todo*, s. f.). La obra está íntimamente ligada al espacio desde su concepción, ya que para su producción la artista trabajó en el espacio, para reproducir los depósitos de sal que se acumulan en los paramentos de la bodega, realizando la obra desde el propio espacio donde se encuentra la referencia, que se extiende a la obra instalativa. La propia obra podría considerarse desde la perspectiva estética una habilidosa integración del material a través de color, textura y en general su materialidad en el espacio arquitectónico, pareciendo un apéndice de este, con ello se producen una manipulación de las condiciones visuales-materiales del espacio que hacen posible la apariencia de un fenómeno mediante el establecimiento de condiciones concretas (Böhme, 2013). En este caso, el blanco de zinc que se arremolina en el fin de la tela de yute o arpillera aparenta el romper de las olas o los depósitos de sal que encontramos los paramentos del espacio, mediante la volumetría y el tratamiento del tejido, tenemos la ilusión de estar en el espacio, pero con referencias que rememoran otros lugares.

Las obras que componen *Continuum: o la aparición de las partes y el todo (2024)* y *Delcy Morelos. Profundis (2024)* nos remiten constantemente al espacio arquitectónico, partiendo de la actualidad, la instalación de las obras permite conversar con los diferentes tiempos patrimoniales de la arquitectura en unas ocasiones y en otras, ver como el espacio arquitectónico y su museografía, así como el concepto o estética de la obra afecta a como recorremos y exploramos el espacio. Estas propuestas site specific nos permiten una exploración del espacio diferente de la que realizaríamos si no estuvieran las obras, la arquitectura y el espacio no son estáticos en su experimentación, sino que el movimiento, los desplazamientos, la luz o la falta de ella, así como los volúmenes o las texturas,

son elementos esenciales para crear una experiencia y exploración sensorial. Elementos como el color, el sonido del espacio, los materiales empleados, así como la escala y proporción de las obras y de la propia arquitectura interactúan para establecer una percepción, las obras están concebidas teniendo en cuenta el espacio y las demás obras que lo habitan, la exposición site-specific en combinación busca una experiencia sensorial del espacio más allá de la percepción visual.

5. CONCLUSIONES

A través de la exposición *Profundis* de Delcy Morelos en el Espacio Monumental del Monasterio de Santa María de las Cuevas en Sevilla, sede actual del Centro Andaluz de Arte Contemporáneo se plantea la posibilidad que puede tener la obra contemporánea, concretamente la obra instalativa site specific de revitalizar la arquitectura que la contiene y con la que interactúa. Se puede establecer que la obra de la artista colombiana desde su proceso de ideación estaba conectada al espacio arquitectónico, las consideraciones y relaciones que se han tenido en cuenta para constituir la obra indican un estudio previo del espacio y del territorio que lo circunda, apareciendo en ella elementos propios de la zona.

La historia y los tiempos patrimoniales del Monasterio de la Cartuja se hacen accesibles desde la contemporaneidad a través de la comprensión de la obra de la artista, lo cual permite a aquellos que sean ajenos a la historia del conjunto monumental, ir desvelando los distintos tiempos históricos y las peculiaridades del espacio patrimonial en el que nos encontramos.

Además, la efimeridad propia de la instalación permite durante un tiempo limitado tener una experiencia transformadora e inmersiva, que permite conocer un espacio ya connotado bajo otra luz, enfatizando, omitiendo o interviniendo su arquitectura. La experimentación de la instalación de Delcy Morelos en la iglesia solo tendrá lugar durante un periodo limitado de tiempo, pero el recuerdo del espacio bajo las circunstancias de su obra es algo que podemos volver a recordar, lo que nos permite seguir rememorando el lugar.

La exposición en la bodega del Monasterio de Santa María de las Cuevas nos da acceso a un espacio arquitectónico en el que habitan las obras, ofreciéndonos una impresión mediada por las obras del espacio, así como una oportunidad de experimentar de forma sensorial y significativa el espacio a través de la vinculación emocional con el concepto de la obra *site specific.*

6. REFERENCIAS

Antiguo Monasterio de la Cartuja de Santa María de las Cuevas—Guía Digital del Patrimonio Cultural de Andalucía—IAPH. (s. f.). Recuperado 8 de diciembre de 2024, de https://www.iaph.es/bien/inmueble/19437/sevilla/sevilla/antiguo-monasterio-de-la-cartuja-de-santa-maria-de-las-cuevas

Böhme, G. (2013). The art of the stage set as a paradigm for an aesthetics of atmospheres. Ambiances. https://doi.org/10.4000/ambiances.315

Böhme, G. (2014). The theory of atmospheres and its applications (translated by A.-Chr. Engels-Schwarzpaul). Interstices: Journal of Architecture and Related Arts. https://doi.org/10.24135/ijara.v0i0.480

Buci-Glucksmann, C. (with Espinosa, S. E.). (2006). Estética de lo efímero. Arena Libros.

CAAC. La danza cósmica al compás de los abismos del alma. (s. f.). Recuperado 8 de diciembre de 2024, de https://www.caac.es/descargas/delcymorelos_profundis_esp.pdf

Caldarola, E., & Leñador, J. (2024). On Affective Installation Art. Topoi, 43(3), 699-711. https://doi.org/10.1007/s11245-024-10032-z

Colón de Carjaval, A., & Chocano, G. (1992). Cristóbal Colón, incógnitas de su muerte, 1506-1902: Primeros almirantes de las Indias. Consejo Superior de Investigaciones.

Droste, M. (with Bauhaus-Archiv). (2019). Bauhaus 1919-1933 (New 2019 ed). Taschen.

Exposición Continuum. O la aparición de las partes y del todo. (s. f.). Recuperado 10 de diciembre de 2024, de https://www.caac.es/programa/continuum/frame.htm

Moriente, D. (2010). Poéticas arquitectónicas en el arte contemporáneo, 1970—2008 (1. ed). Ed. Cátedra.

Piredda, G. (2020). What is an affective artifact? A further development in situated affectivity. Phenomenology and the Cognitive Sciences, 19(3), 549-567. https://doi.org/10.1007/s11097-019-09628-3

Sánchez González, J., & Morelos, D. (2023). Delcy Morelos: Trabajando con la tierra para liberar el alma | Magazine | MoMA. The Museum of Modern Art. https://www.moma.org/magazine/articles/902

Zumthor, P. (Ed.). (1998). Peter Zumthor. A and U Publ. Co.

VULNERABILIDAD MATERIAL. ENTRE EL TACTO Y LA HERIDA

Nerea Arrojería
Universidad de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

La tematización de la vulnerabilidad en las prácticas teórico-creativas ha tomado fuerza y ganado terreno, especialmente en el último lustro, tras una pandemia mundial que trastocó nuestras vidas. La reducción substancial del contacto físico y la imposición de la distancia como medida de seguridad puso en relieve los hipervínculos que nos sostienen. Durante ese tiempo de confinamiento que se aplicó de forma desigual, no solo la solidez de la existencia empezó a tambalearse desquebrajando la ilusión de invulnerabilidad que seguíamos arrastrando de ciertos postulados modernistas, también quedó reafirmada, una vez más, la transitoriedad material que continuamente se performa con cada contacto y afectación significativa. Así, las subjetividades resultaron alteradas por contingencias que desbordaban todo pronóstico imaginable.

Desde entonces, la que escribe ha ido delineando la vulnerabilidad material en diversas investigaciones, la más reciente en el marco de una tesis doctoral en curso. Para esta ocasión, el eje vertebrador lo ocuparán los cuerpos fotográficos accidentados que, a la luz del materialismo vital, se reconoce en ellos una potencia capaz de generar movimiento para resignificar lo común y para cuidar la multiplicidad de experiencias que las imágenes favorecen en tanto que artefactos actantes, procesuales y relacionales.

La presente publicación se suma así a las propuestas que se aproximan a las imágenes atendiendo a su fisicalidad y no solo a la impronta indicial impresionada (o impresa) en la materia sensible. Concretamente, el centro de este despliegue lo ocuparán fotografías que dan cuenta de la

continua transformación a la que estas están expuestas al entrar en contacto y afección con su entorno, mediante incidentes que alteran sus formas de aparecer y sus sentidos.

La referencialidad, tanto en su variante fundacional de índice como en los cuestionamientos de los regímenes visuales determinados por constructos socio-culturales, ha eclipsado las lecturas posibles sobre las imágenes técnicas, descuidando la capacidad significante que aporta su materialización. En su mayoría se ha privilegiado la comprensión de la fotografía desde aquello que «muestra» o «da a ver» con toda la carga poética o ideológica que pueda estar asociada, ignorando, no obstante, sus procesos de formalización y de transformación. Las fotografías son a la vez materias que existen en el tiempo y el espacio. Tienen, como aprecia Geoffrey Batchen, «volumen, opacidad, tactilidad y una presencia física en el mundo» (Batchen, 1997, p.2).

Recientemente, se han llevado a cabo estudios que conciben la materialidad como parte integrante de la construcción de significado, una cuestión impulsada sobre todo por las investigaciones antropológicas y que también está muy presente en las decisiones autorales de las prácticas artísticas. Con todo, las más de las veces la materialidad ha sido concebida como un soporte neutro y normalizado solo ocasionalmente percatado y de un modo desinteresado o secundario. Es decir, la mayor parte del tiempo la materialidad ha quedado relegada a un segundo plano. Por ejemplo, en la *Cámara Lúcida* de 1980, Roland Barthes describía el retrato de su madre reparando en los cantos arrugados de la instantánea y en las marcas que habían producido los adhesivos con los que se había pegado al álbum familiar (Barthes, 1980). Al mismo tiempo, caía en la cuenta que por lo general, cuando miramos una fotografía no es a ella a la que vemos, sino a la imagen que representa y evoca.

No nos centraremos en estas páginas a los componentes técnicos, químicos o de tipos de soportes que configuran el objeto fotográfico, sino más bien en la transformación material que se ha dado a causa de su puesta en circulación o de su simple estar en el espacio, expuesta al incidente, el contagio y al daño. Además de las posibles voluntades autorales y de las referencias indiciales en la toma, prestaremos atención a los agentes extrafotográficos que intervienen accidentalmente en la

configuración de sus formas y de sus sentidos arrebatando parte de la captura. Un asunto que, si bien desde la conservación y restauración se han ocupado de dar diagnósticos de salud y soluciones preventivas y restaurativas, ha escaseado en la reflexión teórica.

Las fotografías no son eternas, aunque consigan soslayar largos períodos de tiempo con una aparente imperturbabilidad al paso de los años y a sus continuos desplazamientos gracias a importantes medidas de prevención y de contención que se esfuerzan en retenerlas lo más próximas a su estado original evitando el contacto de agentes contaminantes o incidentes que puedan dañarlas. Para André Bazin, que ha desarrollado una literatura impulsada por preocupaciones ontológicas, «la fotografía no crea —como el arte— la eternidad, sino que embalsama el tiempo; se limita a sustraerlo a su propia corrupción» (Bazin, 1945, p. 7). Los pilares fundacionales que reconocen en el hecho fotográfico un asistente a la memoria que congela instantes irrepetibles y fugaces de la vida, impiden ver que estas también están atravesadas por el tiempo. Ciertamente, las hay que cuentan cientos de años, tantos como cumple el advenimiento fotográfico, pero las hay menos —como es esperable y lógico— que las que fueron producidas. Las imágenes siguen su propio ciclo vital, a saber: nacen, circulan, se reproducen y mueren. Por ello, las imágenes, en tanto que materia, no escapan al tiempo, sino que siguen sujetas a su propia corrupción.

La pregunta que no deja de palpitar en este escenario y que en este trabajo recogemos en legado de la historiografía crítica de la cultura y del arte es aquella que se dirige a las fuerzas imaginantes que perviven, supervivientes a la finitud, la eliminación, el descarte, el olvido, en oposición a aquellas que se perdieron temporal o indefinidamente. ¿Cuáles son las imágenes que queremos preservar? ¿Qué imágenes son las que deseamos? Más concretamente: ¿Qué es lo que estas nos «dicen», no solo por lo que muestran, sino por aquello que les ha sucedido a partir de los contactos transformadores que han mantenido? ¿Cómo estas experiencias a modo de palimpsesto hieren su cuerpo sensible añadiendo una capa de significación y una pátina extra a su dimensión estética? ¿Qué vínculos articulan su damnificación? ¿Qué movimientos generan?

La vulnerabilidad continuamente se nos impone con cada situación de precariedad, acontecimiento beligerante, violencias sistémicas, feminicidios, migraciones forzadas, que irrumpen el transcurso deseable de la vida poniendo al frente la urgencia del problema para seguir repensando otras formas de convivencia «más vivibles», en términos de Donna Haraway. Estas violencias arremeten también contra la imagen material, dando testimonio de lo ocurrido a partir de rastros y degradaciones que se dan en su superficie. Por consiguiente, el objetivo que anima esta investigación es atender a la vulnerabilidad de nuestro presente a través de las imágenes fotográficas expuestas a su propia vulnerabilidad material. Repensar lo común, así como la capacidad de resistencia y cuidado que anidan e impulsan la constatación de la fragilidad.

Pondremos en valor la cualidad material de la imagen, su dimensión háptica y su cosicidad vibrante, para abolir dualismos que separan jerárquicamente la imagen de la materia, el tacto de la mirada, el objeto del sujeto. Propondremos una relación con las imágenes materiales que respete su multiplicidad y su potencia, incluso cuando estas se encuentran en estados que comúnmente se asimilan como de mayor debilidad.

2. BIOGRAFÍA MATERIAL

Los interrogantes metodológicos que orbitan en torno al arranque de la investigación atañen a la cuestión central de dónde y cómo; desde dónde y cómo nos acercamos a las imágenes materiales para escuchar sus susurros, lamentos o cantos, ¿qué nos dicen sobre aquello que soportan, sobre aquello que las atraviesa, sobre aquello de lo que *su cuerpo es capaz*? Bajo estas cuestiones late un deseo por atenderlas en sus potencias, rastrear sus derivas vitales, cuidar sus resistencias y sus vínculos.

Para ello, partimos de una metodología interdisciplinaria que aúna varios campos del conocimiento, con especial énfasis en lo que aquí denominaremos ‘biografía material’ a partir de varias propuestas precedentes que se dedican a estudiar la vida de las cosas desde la arqueología, la antropología y la cultura de los estudios materiales. Las «life-histories» en palabras, Ruth Tringham, «la vida social de las cosas» de Arjun Appadurai, «objetos biográficos» para Janet Hoskins, capaces de

narrar historias de la vida de las personas, «biografía cultural de los objetos» según Chris Gosden e Yvonne Marshall o «biografía cultural de las cosas» para Igor Kopytoff. Más cercana al campo en el que aquí nos movemos, aunque con importantes diferencias, Elisabeth Edwards se ha centrado en «la biografía social de los objetos fotográficos» como «objetos afectivos».

La principal aportación para lo que aquí nos concierne es aquella que tiene en consideración que la materia tiene una biografía que suma experiencias de vida con cada movimiento, con cada encuentro. A menudo estos estudios, sobre todo impulsados desde las ciencias sociales, se centran en los vínculos personales y afectivos mantenidos con los artefactos y los vínculos sociales que se generan por medio de estos. Así, Edwards reconoce en las propiedades materiales de la fotografía, propiedades significantes, tan significativas como pueden serlo las representaciones que se dan forma en su superficie. La mirada tan a menudo volcada sobre las imágenes la abre aquí a los aspectos hápticos y relacionales. Sostiene que «las fotografías no pueden entenderse únicamente a través de su contenido visual, sino a través de un compromiso corporal con un mundo objetual afectivo, que es a la vez constitutivo de las relaciones sociales y se constituye a través de ellas» (Edwards, 2012, p. 221).

Estas aproximaciones si bien desliga a los objetos de la relación unidireccional y utilitaria, corren el peligro de reafirmar un posicionamiento antropocéntrico al descuidar que estos forman parte de una ecología relacional en la que participan flujos de fuerzas e intensidades materiales, donde lo humano, lo orgánico y lo inorgánico interactúan mutuamente en una suerte de actor-red de cualquier ensamblaje, como describió Bruno Latour, pero que debemos de entender no de forma fija, imperturbable e independiente de su entorno, sino todo lo contrario. Las imágenes experimentan cambios morfológicos en relación con lo humano y al margen de lo humano. Dentro del ecosistema material, el ser humano es una cosa más, una entre muchas otras.

Hay quienes conciben la cosa y el objeto como sinónimas, otros, como Ingold, Heidegger y Flusser aportan una distinción radical. La distinción estriba en que los objetos arrastran una concepción de la materia connotada como pasiva, inerte, concluida y subyugada al sujeto que la

domina, utiliza y desecha a su antojo. Fuera de la relación desigual e instrumentalizada por el sujeto, el objeto parece no tener lugar, ni existencia. A diferencia de la cosa, la materia entendida como objeto es concebida como forma completa y definitiva, que sufre cambios cuando entra en la fase de uso o consumo. Por el contrario, las fotografías que aquí se reúnen han experimentado una mutación plástica al entrar en relación con su entorno y todo aquello que lo habita, y no como consecuencia de una actividad utilitaria. Las cosas no están concluidas ni delimitadas, sino que se abren en procesos de formación continua en un constante devenir, son «materia-flujo» en palabras de Deleuze y Guarttari (2004, p. 454) y materia vibrante en términos de Jane Bennett. Por ello, sería más preciso concebir las fotografías aquí reunidas como cosas, como 'cosicidad fotográfica' o directamente como materias.

En La vida social de las cosas editado por Arjun *Appadurai* y publicado en 1986, Igor Kopytoff en un capítulo titulado «La biografía cultural de las cosas: la mercantilización como proceso» diseccionaba la biografía de las cosas según si se rastreaba su devenir físico, técnico, económico, social o cultural. Su argumento se basaba en que «las personas tienen muchas biografías —psicológica, profesional, política, familiar, económica, etc.—, cada una de las cuales selecciona ciertos aspectos y descarta otros de la historia vital. Del mismo modo, las biografías de las cosas no pueden ser sino parciales» (*Appadurai*, 1986, p. 93). Sin embargo, pese a que ambicionar la totalidad de las partes que componen la biografía de las cosas, incluidas las personas, es un imposible, atomizar su devenir a uno de los hilos que componen su tejido material, es también un sinsentido; ni lo físico es ajeno a lo técnico, ni lo social lo es de lo cultural.

La biografía material que aquí proponemos trabaja con la multiplicidad mutante, susceptible de reformarse con cada significativo encuentro. Como sostiene Jacques Derrida en diálogo con la filosofía de Jean-Luc Nancy, el cuerpo es siempre un lugar de exposición, un espacio de encuentro que nunca se cierra del todo (Derrida, 2011). Es precisamente en los encuentros que el cuerpo fotográfico se transforma sumando etapas de vida, múltiples temporalidades que, lejos de articularse como un relato lineal y legible, se superponen, acumulan y

emborronan en una mixtura difícil de precisar donde empieza y donde acaba los testimonios de la experiencia.

Para estas apreciaciones se reclama otro tipo de mirada, una mirada háptica que apela al tacto de las huellas y rastros de esos contactos inscritos en su superficie: desgastes, fricciones, choques, golpes, arañazos, desgarros, contagios, mordiscos de roedores, execraciones. Pero no solo el «qué le ha pasado» a la fotografía es importante, sino cómo estas interacciones participan en las formas de aparecer de la imagen capturada por procesos fotoquímicos mediante emulsiones o impresiones digitales. Es en su potencial dialógico donde tiene fuerza la biografía material que aquí desarrollamos.

Cabe remarcar que no pretendemos rastrear cada uno de esos encuentros, por ahora nos contentamos con aquel encuentro que hizo colisionar sus formas y sus sentidos. Aquella experiencia-límite que puso en movimiento su materia y el pensamiento que de ella se deriva. Si tal como repite Jean-Luc Nancy citando a Freud, «el pensamiento no piensa hasta que nos toca o se deja tocar» (Derrida, 2011), de alguna manera, estas imágenes en su puesta en con-tacto generan un movimiento estético-significante que invita a que sean experimentadas y pensadas desde otro lugar.

3. IMÁGENES HERIDAS

Toda imagen técnica solicita de un contacto para existir: desde la presión del dedo contra el obturador, hasta la unión de los rayos de luz con la materia sensible o de las tintas con el papel en las impresoras. Sea cual sea el resultado plástico que adopte para aparecer, necesita del ensamblaje. Sin esta coparticipación de la diferencia no habría imagen.

En oposición al hilomorfismo aristotélico, que parte de una forma preconcebida que impone sobre la materia bruta o prima, convenimos con Gilbert Simondon, pensado por Andrea Soto Calderón, en que la forma se va dando en su devenir mediante la interacción con otras materias. Estas colaboran en sinergias funcionales que alteran la estabilidad de cada una, abriéndolas a nuevas configuraciones (La Virreina Centre de la Imatge, 2024). Una cuestión que también ha desarrollado Tim Ingold

cuando aprecia que la forma se da en la materia por la contraposición de fuerzas (2012, p. 433).

FIGURA 1. *Sin título, de la serie Campo Verano, 2009*

Fuente: © Torben Eskerod

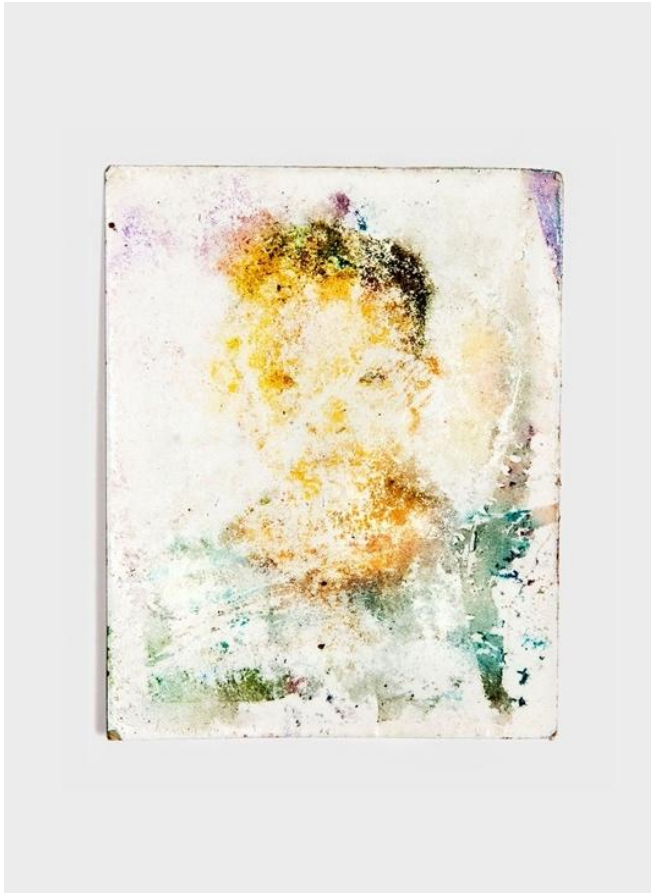
En toda exposición se produce una tensión entre la permanencia obstinada y el dejarse ir, ceder al cambio. De algún modo, la existencia oscila entre esas fuerzas que nos transforman, la fotografía no es ajena a esta alteración. Fluctúa entre la resistencia a permanecer en su forma original y la entrega que la precipita a la deconstrucción, a una erosión que no la elimina, ni la incapacita, sino que la convierte en *otra cosa*.

La vulnerabilidad material tiene como resultado la configuración de una imagen herida. En el proceso, pierde partes de su materia, se añaden otras extrafotográficas, y aparecen terceras sustancias creadas por la reacción de dos o más elementos. Llegan a ellas microorganismos que devoran la emulsión. Hongos crecen y se expanden por la superficie cultivados por la humedad. Emulsiones se agrietan, fracturan, amarillean y se destiñen, por los cambios de temperatura y por las reiteradas exposiciones a la luz. Todas esas materias que entran en contacto con la imagen y la afectan, toman parte activa de la creación, como actantes que tienen agencia más allá de la participación humana. Aunque sea de forma involuntaria, azarosa y colateralmente a los hechos de la toma.

No es que esta cocreación entre diferentes organismos sea exclusiva de las imágenes damnificadas, en todo gesto fotográfico participa el mundo que escapa al dominio y voluntad de quien opera la cámara. La serendipia fotográfica que acontece en el campo de visión es apreciada por Barthes en el detalle «dado por suerte y gratuitamente» por la realidad. Es ese detalle no rigurosamente intencional el que tiene capacidad para atraer, tocar, punzar y hacer herida, «como una flecha [que] viene a punzarme» señala Barthes en sus reflexiones sobre su denominado *punctum* (Barthes, 1999, p. 64). Desde este prisma, en la toma colaboran un indeterminado conjunto de posibles donde lo humano es solo uno más de los participantes.

En los albores del hecho fotográfico, la intervención humana era considerada residual. Por medio de la tecnología se fantaseaba con una naturaleza que parecía «pintarse a sí misma», como escribió Talbot en uno de los primeros libros de fotografía. Con las imágenes heridas es como si ante el actual descrédito de lo «real» en las operaciones imaginantes, el mundo material encontrara su particular forma de intervenir en la resolución plástica, pero sin indicialidades evidentes e identificables; la herida las abre a lo informe y singular, a un gesto abstracto no prefigurado y no intencional. Es la vida la que se abre paso entre la materia fotográfica, ahora sí, sin mediación humana, cocreando con y contra ella, reformando mediante la deconstrucción, como si diese replica a la imagen producida por el dispositivo tecnológico y su sujeto operador.

Figura 2. *Sin título, de la serie The Drowned, 2017*



Fuente: © Anna Autio

Si recuperamos la raíz etimológica de vulnerabilidad nos remite a la herida del latín «vulnus» y a su posibilidad, «abilis». En el artículo «Filosofía de la vulnerabilidad», Silvia Gil nos recuerda que «quien es vulnerable se expone a la posibilidad de ser herido, es susceptible de sufrir algún tipo de daño» (2022, p. 2). Las superficies fotográficas, como límites y lugares de encuentro entre las materias, se exponen a su propia vulnerabilidad cuando habitan temporal o accidentalmente la intemperie, estas son tocadas, tocantes y heridas. Solo cuando permanecen expuestas en un museo se anula, o se trata de anular, la posibilidad del tacto, se vuelven *intocables.* Al tratar de frenar su vida relacional, se

detiene su alteración en un plano físico. Simbólica y anímicamente, aunque sea en la distancia normativa del espacio institucional, las imágenes nos *tocan*. Es solo a la inversa que resulta inapropiado, incluso delictivo.

Jean-Luc Nancy, que ha teorizado extensamente el papel del tacto en el arte y la vida en general, arguye que el tacto cuando se da en un espacio público, compartido entre cuerpos ajenos-extraños, como los que habitan un centro de arte, acostumbra a permanecer en el orden de lo prohibitivo, «prohibido tocar» (2015, p. 19). Por más que la sensualidad de sus texturas y la saturación de sus cromatismos nos antojen a hacerlo, por más que sus imágenes nos hiervan por dentro. Gestos iconoclastas, actos vandálicos y activistas han sucumbido al deseo irrefrenable de abalanzarse sobre ellas, lo que denotan su *falta de tacto.* Pero también lo hicieron quienes, aunque en menor medida, tenían buena fe: como el beso de carmín que una visitante le propinó al lienzo monocromático de Joe Baer en la década de los ochenta para animar, según su parecer, la frialdad de su blancura. Estos incidentes dan cuenta de las reacciones que despiertan las obras allí donde más se anula la posibilidad de manipularlas. Con todo, las imágenes más heridas son aquellas que se prestan al contacto físico, sin barreras que las aíslen y frenen su receptividad.

El diagnóstico de la salud de imágenes heridas solo da cuenta de qué agentes han erosionado su cuerpo, pero no qué historia las llevó ahí, a ese escenario, a esa situación. Son imágenes a menudo abandonadas, descartadas, tiradas a la basura, pero no siempre quién las poseía se desprendió de ellas. Las hay que restan sobre una lápida, a la intemperie, sin más protección que la de un vidrio que, roto y cubierto de suciedad, también lidia con su propia finitud. Las hay que llegaron a la calle por accidente, porque un terremoto seguido de un tsunami destruyó los muros que separan el exterior del interior tras el accidente nuclear de Fukushima. Otras cayeron de las carteras de quienes intentaban cruzar el Mediterráneo. Flotaron a la deriva por sus aguas. El salitre y la reiterada fricción con la arena hicieron el resto. Llegaron así, casi irreconocibles, a las costas de las playas de Europa.

Otras imágenes salieron de la intimidad de sus casas para empapelar los muros del espacio público y hacer visibles los rostros desaparecidos que representan, con la finalidad de poner fin a la búsqueda de esas mujeres.

El desgaste de las fotografías en contacto con el trajín de la vida urbana testimonia la dilatada espera. Y la cantidad de retratos en las mismas condiciones: el problema endémico del feminicidio en México, y las formas de resistencia ciudadana y familiar para combatir el olvido.

Todas ellas son fotografías tocadas por lo real, no solo por la teoría de inmanencia, de que para que haya una niña en la imagen significa que hubo una niña delate de la cámara, sino también, y es lo que aquí más nos interesa, la imagen ha perdido parte del exterior capturado al ser arroyada por lo real. Por el deseo de vencer la finitud. Por el deseo de cultivar la memoria familiar. Por una vida nueva en otro lugar. Por volverlas a ver (vivas). Las imágenes rotas exhalan el dulce-amargor de un sueño fallido. Pero también reafirman la emergencia de repensar lo común y potenciar la resistencia que anida e impulsa la constatación de la vulnerabilidad.

Así, las fotografías heridas dan cuenta de una doble vulnerabilidad: la de la propia materia fotosensible y la humana cuyo drama deviene palpable por el estado maltratado del objeto fotográfico. El hecho de que en las costas de las playas de Italia en 2015 quedaran varadas fotografías de carnet procedentes de Eritrea, Senegal, Mauritania, Nigeria, Costa de Marfil, Sierra Leona, Mali, Gambia y Somalia, sin los cuerpos que representan o sin las personas que las llevaban encima, narra su propio naufragio y la tragedia de las migraciones que tratan de cruzar el Mediterráneo.

Que los retratos adheridos en lápidas del cementerio Campo de Verano en Roma —como seguro sucede en otras regiones del mundo— apenas resulten ya reconocibles, suscita que hace tiempo que dejaron de importar a quienes se quedaron. Tal vez ya no quede nadie en vida que los reconozca. Lejanos antepasados a quienes se les perdió la pista. Personas de vida sencilla cuyo legado no ha trascendido el relato familiar. Al abandono quizás también se sume la precariedad de recursos, que delata la totalidad del estado de la lápida y no solo del retrato, como las flores de plástico desteñidas y cubiertas de polvo.

Todavía más expuestas estuvieron los retratos de las niñas, chicas y mujeres que las familias colgaron en las calles de la Ciudad Juárez para públicamente hacer un llamamiento de «se busca». Que estas imágenes estén en la calle es sintomático de que las estructuras no funcionan.

FIGURA 3. *Pesquisas, 2016*

Fuente: © Teresa Margolles, Galerie Peter Kilchmann

Estas personas son doblemente agredidas, al ser usurpadas de *su vida* y al despedazar su imagen, entonces también entra en crisis la empatía. La vulnerabilidad, sin embargo, como sostiene Judith Butler, es condición de la humanización y de resistencia hacia la violencia deshumanizadora. La vulnerabilidad genera empatía y solidaridad, no solo con los demás, sino con el mundo (Butler, 2023).

Poco tiempo después del tsunami y terremoto de Japón en 2011, surgió la iniciativa de Lost&Found en Tōhoku, una de las regiones más afectadas, para recuperar y devolver a la población todas aquellas instantáneas que habían quedado empapadas bajo los escombros en lugares insospechados, llevadas por la corriente de agua y por los movimientos sísmicos. Miles de fotografías fueron recuperadas y entregadas, y otras tantas quedaron huérfanas debido a la imposibilidad de identificación por la pérdida extrema de sus formas reconocibles.

Recientemente, en España vivimos un episodio catastró fico de naturaleza similar, con una DANA que inundó Valencia. Aunque lo material pasa a un segundo término cuando la vida está peligrando, siempre hay voces que lloran la pérdida de su memoria visual, pues los álbumes familiares son más que papeles, son una parte importante de las vidas de las personas, incluso en la actualidad, donde parece que la fotografía física está extinta tras el dominio de la era virtual.

FIGURA 4. *Lost&Found, 2011*

Fuente: © Munemasa Takahashi

Por ello, porque las imágenes nos importan y tienen un gran valor personal (además de patrimonial), la Universidad de Valencia junto con la Universidad Politécnica de Valencia y el Grupo de Conservadores Español, entre otros colectivos de la conservación y restauración, lanzaron una campaña para recuperar y restaurar los álbumes familiares de las personas afectadas por la catástrofe de la DANA, para que esos recuerdos fotográficos puedan seguir alimentando la memoria de las familias a las que les pertenecen.

4. EL CUIDADO DE LAS IMÁGENES

No es un dato menor que la filosofía de la vulnerabilidad se vaya dando forma a la luz de las experiencias terribles que conmocionan a las personas que la piensan y escriben. Emmanuel Lévinas, que hizo de esta el eje central de su despliegue sobre la ética, la desarrolló tras sobrevivir al exterminio nazi, sin que la mayoría de su familia compartiera la misma suerte; la estadounidense Judith Butler volvió a ella tras el derrumbe de las Torres Gemelas el 11 de septiembre del 2001 y ha

seguido repensándola en sus investigaciones posteriores, como también lo ha hecho Ariadna Cavarero movida por el *horrorismo* que nos atraviesa en las crisis sociales, económicas y políticas contemporáneas.

La atención que en los últimos años ha ocupado lo vulnerable, para Cavarero «ha tomado el pliegue de una interrogación radical sobre lo humano» (2019, p. 4). Urge repensar otras formas de estar y relacionarse con los demás, abandonar las viejas creencias de autosuficiencia e individualismo que conciben la vulnerabilidad como una flaqueza a superar. La vulnerabilidad es consustancial a la existencia y a las redes que nos soportan y soportamos. Fuera de la interdependencia y del trabajo en común, no es posible imaginar la vida.

En el plano fotográfico, la vulnerabilidad pasa igual por la fisicidad: por la dialéctica entre la fragilidad que supone la finitud y por los cuidados, posibles únicamente en el plano relacional. Las fotografías no solo se hacen, también las compartimos, interactuamos con ellas, las tenemos, las eliminamos o desechamos. Por eso, son vulnerables a nuestras formas de hacer y a los condicionantes atmosféricos a los que se ven abocadas, fruto de un descuido, un abandono o por múltiples contingencias, es decir, por una presumible falta de cuidado para con ellas. Atender a la vulnerabilidad de las imágenes es una manera de interrogar nuestra relación para con estas, entenderlas como organismos en relación y afección con su entorno y con otros organismos humanos y no-humanos cuyos contactos se imprimen en su cuerpo.

La sobreabundancia de imágenes técnicas con las que interactuamos en nuestra cotidianidad invita al contacto: a cogerlas, conservarlas, ensamblarlas con otras, establecer vínculos, diálogos fragmentarios y a menudo resignificados. Las imágenes, lejos de los supuestos de simulacro, introducen un desvío a través de sus imaginarios. En tanto que cuerpos físicos, coexisten con las demás materialidades del mundo. Vivimos entre imágenes. Con total probabilidad esa familiaridad que mantenemos con las fotografías y videos allana el camino para las prácticas artísticas de recopilación de materiales propios y ajenos en una suerte de ecología de las imágenes.

Sin embargo, cuesta trabajo creer que la motivación primera de estas acciones artísticas responda a la reducción del contenido visual de nuestra era, probablemente más que a la responsabilidad sostenible, lo que motiva estos proyectos guarde relación con lo que generan estas imágenes con las que entramos en contacto y que nos cautivan. Las y los artistas las recogen y cuidan en proyectos que avivan su fuerza expresiva capaz de generar un movimiento en aquellas personas que se ven tocadas por ellas.

Teresa Margolles, artista y forense de formación, dedica sus trabajos a visibilizar y problematizar las violencias estructurales de su país. En *Pesquisas* (2016) llevó al espacio expositivo la realidad de las calles que a menudo pasa inadvertida ante los transeúntes ensimismados en las preocupaciones individuales que cada uno tiene en su día a día. Estos retratos que se salen del espacio íntimo de las familias habitan temporalmente el espacio urbano y llegan finalmente al espacio expositivo como lugar de reflexión.

De una forma similar, Munemasa Takahashi y Mayumi Suzuki cada uno por su parte, han reunido fotografías de álbum familiar dañadas por el tsunami y terremoto de 2011, uno de los mayores destrozos de la historia del país nipón. Takahashi reúne en Lost&Found Project (2014) las fotografías descartadas, las que no han podido llegar a sus propietarios o propietarias. Suzuki, en el mismo año, publica *The Restoration Will* (2014) con fotografías propias dañadas por el agua, la humedad, la fricción con el suelo y otras materias, como intento de restaurar la memoria de su grupo de afecto.

En el caso de Torben Eskerod y Anna Autio las fotografía que recopilan no forman parte de su país, pero no por ello la historia de esas imágenes les son ajenas. Autio, originaria de Helsinki viajó en 2016-2017 a Italia para colaborar con Labanof Institute in Milan, mientras el laboratorio se encargaba de analizar los objetos encontrados en las playas, ella refotografiaba los retratos para identificar a los cuerpos sin vida que llegaban arrastrados por el mar. Estos casos reflejan el valor social que tienen también las imágenes técnicas, y no solo en lo simbólico.

Torben Eskerod vive y trabaja en Copenhague y refotografió los retratos de las lápidas del cementerio en *Campo Verano* (2009) durante su viaje a Roma. Seguramente no sea el único cementerio que tenga retratos que lidian con los estragos del tiempo, pero fue en ese, en Campo Verano, donde él entró en contacto con este tipo de imágenes. Su estado es el resultado de la degradación física, los efectos de la continua exposición al tiempo, que no deja a nadie ni a nada indemne, tampoco a las imágenes.

Frente a la lógica de la rectitud que describe Cavarero en «Inclinaciones desequilibradas» (2019), protagonizada por la verticalidad de ese sujeto moderno que, armándose de coraje, racionalidad y heroicidad trata de no doblegarse —a veces incluso matando—, la vulnerabilidad, o como la filósofa italiana prefiere, lo inerme, nos lleva a inclinarnos hacia el otro o, mejor dicho, hacia los demás, como la madre se inclina para acoger a su criatura en los brazos. A través de esta imagen dibujada por Cavarero, es posible pensar las prácticas artísticas que recuperan imágenes heridas en sus proyectos, como gestos sensibles que cuidan y dan sentido a las imágenes existentes.

5. CONCLUSIONES

Pensar las imágenes como materia vibrante, procesual y relacional nos lleva a concebirlas en relación con su propia vulnerabilidad y con las materias que están vinculadas a ellas. Nos conduce a experimentarlas en contacto con el entorno, con lo otro y los otros, en una red de vínculos en continuo flujo. Desde este marco, la fotografía es entendida más allá de su contenido visual, como materia de afectación que existe en el tiempo y el espacio y que está constituida por y a través de las relaciones materiales con las que ha entrado en contacto por medio de la exposición fuera del espacio institucional.

Estas fotografías vehiculan experiencias contemporáneas a partir de su propia experiencia, a partir de aquello que les ha sucedido y que ha dejado una impronta en su superficie. Es la vida de la materia la que imprime una forma o altera la forma original, la ya dada por la cámara. No hay una experimentación formal por parte de artistas que premeditada y deliberadamente den forma a las imágenes, sino que estas han

sido dadas por el contacto con el mundo sensible. A través de sus propias trayectorias, de las interrelaciones mantenidas y de la unión de fuerzas, emerge la constatación de la vulnerabilidad material.

Es el estado maltratado de la imagen el que moviliza iniciativas individuales y colectivas de cuidado en prácticas artísticas que acogen y preservan su estado herido, así como las historias que resisten, con mayor o menor fortuna, en su superficie.

8. REFERENCIAS

Appadurai, A. (ed) (1986). *La vida social de las cosas*. Grijalbo.

Barthes, R. (1999). *La cámara lúcida.* Paidós.

Batchen, G. (1997). *Photography's Objects.* University of New Mexico Press.

Bazin, A. (2017). «Ontología de la imagen fotográfica». En *¿Qué es el Cine?* (p. 23-31). Rialp.

Belting, H. (2007). *Antropología de la imagen.* Katz.

Benjamin, W. (2003). La obra de arte en su reproductibilidad técnica. Ítaca.

Bennett, J. (2022). *Materia Vibrante. Una ecología política de las cosas.* Caja Negra.

Butler, J. (2023). Vulnerabilidad corporal, coaliciones y política de la calle. *Fractal,* 89. https://mxfractal.org/articulos/RevistaFractal89Butler.php

Butler, J. (2006). Vida precaria. El poder del duelo y la violencia. Paidós.

Cavarero, A. (2019). Inclinaciones desequilibradas. *Papeles del CEIC*, 2019/2, 211, 1-12.

Coole. D., Frost, S. (2010). *New materialism ontology. Agency and polítics.* Duke University Press.

Deleuze, G., Guattari, F. (2004). *A thousand plateaus*. Continuum.

Derrida, J. (2011). *El tocar, Jean- Luc Nancy.* Amorrortu Editores.

Didi-Huberman, G. (2007). Cuando las imágenes tocan lo real. *Archivo FX Documentos y materiales* 1.

Edwards, E. (2012). Objects of Affect: Photography Beyond the Image. *The Annual Review of Anthropology.* 41. 221–231.

Edwards, E. (2002). Material beings: objecthood and ethnographic Photographs. *Visual Studies,* 17 (1), 67–75.

Espejo Ayca, E. (2022). Yanak Uywaña. *La crianza mutua de las artes*. PCP – Programa Cultura Política.

Fontcuberta, J. (2021). *Kintsugi. RM Verlag.*

Fontcuberta, J. (2016). *La furia de las imágenes.* Barcelona: Gustavo Gili.

Fontcuberta, J. (2010). *La cámara de Pandora. La fotografi@ después de la fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili.

Gil, S. L. (2022). Filosofía de la vulnerabilidad. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía,* http://dx.doi.org/10.6018/daimon.531681.

Hoskins. J. (1998). *Biographical Objects: How Things Tell the Story of People's Lives*. Routledge.

Ingold. T. (2012). Toward and Ecology of Materials, Anthropol, 41:427–42

Kopytoff, I. (1986). La biografía cultural de las cosas: la mercantilización como proceso. Appadurai, A. (ed) *La vida social de las cosas*. Grijalbo.

Latour, B. (2005). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del Actor-Red*. Oxford University Press.

La Virreina Centre de la Imatge. (2024, diciembre 12). *Andrea Soto Calderón Seminari: "L'univers de les imatges tècniques". Tercera sessió* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=p04vCl_SLx8&t=3399s

Maurette, P. (2015). El sentido olvidado. Ensayo sobre el tacto. Philos.

Mèlich, J.C. (2011). *Filosofía de la finitud.* Herder Editorial.

Nancy, J.L. (2021). La frágil piel del mundo. De Conatus.

Nancy, J.L. (2015). Piel esencial. «Hacerse con la piel». Cuerpos y corporalidades. Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades – COCISOH, 15-25.

Nancy, J.L. (2011). 58 indicios sobre el cuerpo. Extension del alma. B La Cebra.

Olin, M. (2012). *Touching photograpy*. The University of Chicago Press.

Robles De La Pava, J. (2022). Materialidad fotográfica. Notas sobre una teoría del entre. Caiana, 20, 56-71.

Sontag, S. (1973). *Sobre la fotografía.* DeBols!llo, 2018.

Soto Calderón A. (2022). *Imaginación material.* Metales pesados.

Soto Calderón A. (2020). *La performatividad de las imágenes.* Metales pesados.

Szendy P. (2023). *Para una ecología de las imágenes.* Contracampo Shangrila.

Spinosa. B. (1980). *Ética demostrada según el orden geométrico.* Hyspamerica.

Zaatari, A. (2017). Todo lo que se niega a desaparecer *Third Window* 2, 99– 104.

COLECCIONES FOTOGRÁFICAS PARA EL ESTUDIO DEL PATRIMONIO BURGALÉS (1840-1940)

JUAN ESCORIAL ESGUEVA
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

Desde la invención de la fotografía, esta se ha convertido en una herramienta indispensable para el estudio y la investigación sobre el patrimonio cultural. Su capacidad para dar testimonio fidedigno de realidades que el transcurso del tiempo ha eliminado o modificado sustancialmente, revela la importancia que tienen los fondos y colecciones fotográficas para conocer nuestro pasado. Esta dimensión poliédrica, sin embargo, ha quedado opacada durante mucho tiempo por el desinterés que recibieron este tipo de conjuntos, situación que, unida a la dispersión de algunos fondos o, incluso, su desaparición, han dificultado notablemente la tarea del investigador (Moreno Gallo, 2018: 199-213).

Por otro lado, las colecciones fotográficas suponen una excelente representación de los intereses de los individuos que las realizaron y de la sociedad en que estos vivieron, revelando el valor que, en cada momento, se ha otorgado al legado patrimonial. Además, evidencian la atención prestada sobre determinados temas o la puesta en marcha de iniciativas para conservar la herencia recibida, pero también demuestran el desinterés o la desidia que han terminado por hacer desaparecer algunos elementos de valor patrimonial (Sánchez Vigil, 2012: 25-35).

Las colecciones conservadas en museos e instituciones permiten al investigador acercarse a los cambios de sensibilidad que, en torno al pasado, se han venido sucediendo, y contribuyen de forma significativa a la comprensión de la manera en que se ha construido la identidad de un territorio (Peña Varó, 2012: 151-169). Este trabajo pretende analizar, precisamente,

los recursos disponibles para el estudio del patrimonio en un ámbito concreto, como es el territorio de la actual provincia de Burgos, si bien sus conclusiones generales pueden ser extrapolables a otros contextos.

2. LOS PRIMEROS EJEMPLOS

En el ámbito burgalés, el uso de la fotografía desde sus primeros momentos va estrechamente ligado a la plasmación de su patrimonio monumental (Andrés López, 2002; González Pablo, 2007: 381-423). El hecho de que su capital esté situada en un lugar de paso obligado de las rutas entre la frontera francesa y Madrid contribuyó notablemente a que muchos de los pioneros en el uso del nuevo invento mostraran interés por la ciudad y sus monumentos (Espremans Baranda, 2016: 243-252).

Sin embargo, la necesidad de disponer de imágenes que permitieran mantener el recuerdo de los testimonios del pasado no era nueva. La plasmación de sus elementos patrimoniales en otros soportes había tenido un papel significativo en las décadas anteriores. Isidoro Bosarte (1747-1807) ya había apuntado en su *Viage artístico a varios pueblos de España,* publicado en 1804, su deseo de que alguien "…se dedicase a emprender […] una colección de los mejores sepulcros que hay en Burgos y la presentase en buenas estampas…" en lo que consideraba "…haría un servicio de los más importantes al adelantamiento de las artes…" (1804: 342).

Aunque este propósito no se llevó a cabo, en las décadas centrales del ochocientos se pusieron en marcha varios proyectos editoriales que dieron como resultado la publicación de series de litografías y estampas calcográficas de los principales monumentos de la provincia de Burgos. El arquitecto británico John Burley Waring (1823-1875) publicó, en 1852, su *Architectural, Sculptural & Pictoresque Studies of Burgos,* en la que recoge un importante conjunto de grabados que reflejan, con gran detalle, algunos de los edificios burgaleses más destacados. Poco después, ya desde España, se procedería al ingente proyecto de los *Monumentos Arquitectónicos de España,* que implicó a numerosos artistas y supuso una aportación clave para la comprensión del patrimonio español en un contexto especialmente sensible como fue el periodo isabelino (Bordes, 2014).

La invención de la fotografía y su uso, cada vez más masivo a medida que avanzaba la centuria, sustituyó definitivamente las iniciativas anteriores, conservando, no obstante, su espíritu por plasmar y difundir el legado histórico, contribuyendo, asimismo, a la elaboración de un sentido identitario (Escorial Esgueva, 2023: 309-331). Las múltiples posibilidades que ofrecía la fotografía y el abaratamiento de su coste, unidas a la facilidad de reproducción y rapidez de difusión, contribuyeron de forma notable a la reelaboración del imaginario visual de Burgos, cuyos ecos llegan, incluso, hasta nuestros días (González Pablo, 2000: 63-74; Peña Varó, 2012: 151-166).

La primera noticia del nuevo invento en la ciudad del Arlanzón data de principios de la década de 1840, cuando el fotógrafo francés Eugène Piot (1812-1890), que acompañaba al escritor Théophile Gautier (1811-1872) en su viaje por España, quiso realizar una toma de la fachada de la catedral. Pese a la lluvia, lograron reproducir las dos torres del templo y parte de la portada de forma satisfactoria (González Pablo, 2000: 26-27; Peña Varó, 2012: 152). Aunque la imagen tomada por estos viajeros franceses se ha perdido, su testimonio, recogido en *Voyage por Espagne* (Gautier, 1845: 69), constituye el punto de partida de una dinámica que será repetida por numerosos viajeros extranjeros que recalaron en Burgos en los años siguientes.

Tomaron su testigo el alemán Felix Alexander Oppenheim (1819-1898) y los británicos Edward-King Tenison (1805-1878) y su esposa Louisa Tenison (1819-1882), que realizaron algunas tomas a principios de la década de 1850. Estas deben ser las fotografías más antiguas que se conocen de la ciudad, conservándose del primero varias imágenes en la *Kunstbibliotek* de los *Staaliche Museen* de Berlín y el Instituto de Patrimonio Cultural de España[139] (Fig. 1), mientras de los segundos ha llegado hasta hoy una fotografía de la fachada de la catedral, conservada en la *Bibliothèque Nationale* de France (Fig. 2).

[139] En la *Kunstbibliothek* de los *Staaliche Museen* de Berlín se conservan tres fotografías de Oppenheim relativas a la ciudad de Burgos (nº de inventario: 14203043, 14203044 y 14203045). Agradezco al conservador Ludger Derenthal la localización de estas imágenes.

FIGURAS 1-2. *Felix Alexander Oppenheim (1819-1898). Vista de la puerta del Sarmental de la catedral de Burgos, c. 1852; Edward-King Tenison (1805-1878). Fachada occidental de la catedral de Burgos, c. 1852*

Fuente: Instituto de Patrimonio Cultural de España, Madrid (SB-0134) y Bibliothèque Nationale de France, París (Département Estampes et photographie, RES PHOTO VF-268-FT 4)

Posteriormente, Charles Clifford (*c.* 1820-1863), que llegó a Burgos en torno a 1853, realizó el primer conjunto de fotografías que tuvo una verdadera difusión, como revela el hecho de que se conserven numerosos ejemplos en diferentes colecciones, tanto nacionales como extranjeras, destacando las de la *Royal Collection* o el *Victoria & Albert Museum* de Londres (Fontanella, 1999) (Fig. 3). En esos mismos años Eugène Sevaistre (1817-1897) visitó Burgos, realizando una interesante serie de estereoscópicas que, comercializadas por Gaudin Frères, han venido siendo atribuidas a estos últimos (Fernández Rivero, 2014: 229)[140]. Estos fotógrafos definirían los principales puntos de vista de los monumentos de la ciudad de Burgos, que serían replicados por otros profesionales que, en las siguientes décadas, repetirían el camino

[140] El *Centre Canadien d'Architecture,* en Montréal (Canadá), conserva trece de ellas (PH1979:0556:031 a PH1979:0556:043).

iniciado por estos pioneros (González Pablo, 2000: 27-50; 2007: 385-396; Andrés López, 2002: 108-114; Peña Varó, 2012: 159-162).

Jean Laurent (1816-1886) fue el fotógrafo que mejor supo entender las múltiples posibilidades de las imágenes monumentales. Su paso por Burgos quedó reflejado en un extraordinario conjunto de tomas que reflejan los principales monumentos de la ciudad y sus espacios urbanos más destacados (Fig. 4). Su rápida y masiva comercialización constituyó un hito fundamental en la conformación del ideario de la historia de la arquitectura española (Pérez Gallardo, 2020: 54-73). Prueba de su amplísima difusión es la existencia de numerosos álbumes o positivos independientes de las tomas que llevó a cabo en numerosas colecciones públicas y privadas. Además, el Instituto de Patrimonio Cultural de España conserva el archivo fotográfico de Laurent, siendo accesible a través de su página web (Teixidor Cadenas, 2020: 172-187)[141].

Con posterioridad, Luis Leon Massón (1825-1882), Auguste Muriel (1829-1877), Casiano Alguacil (1832-1914) o la casa León et Levy siguieron los pasos de Clifford y Laurent (González Pablo, 2000: 50-62; 2007: 396-400). Especialmente relevante, en tanto que es prácticamente desconocido, cabe destacar el conjunto de fotografías que realizó Eugène Pégot-Ogier (1824-1895) del templo catedralicio, conservadas en la *National Gallery of Canada,* en Ottawa[142].

La contribución de estos fotógrafos supuso un cambio trascendental en la forma de comprender los monumentos burgaleses, permitiendo, por primera vez, que investigadores extranjeros pudieran aproximarse a su estudio. Además, resultan un excelente testimonio para observar el estado que presentaban entonces algunos elementos, hoy desaparecidos o alterados significativamente como, por ejemplo, las agujas de la catedral, que reflejan el deficiente estado que provocó el inicio de las obras de restauración del templo.

---

141 https://ipce.cultura.gob.es/documentacion/fototeca.html

142 La *National Gallery of Canada,* en Ottawa, conserva más de sesenta fotografías de esta serie (32357.1 a 32357.62), todas ellas inéditas. Deseo mostrar mi agradecimiento a Raven Amiro por facilitarme el acceso a estas imágenes para su estudio.

FIGURAS 3-4. *Charles Clifford (1820-1863). Detalle de la fachada occidental de la catedral de Burgos, c. 1858; Jean Laurent (1816-1886). Fachada occidental de la catedral de Burgos, c. 1867*

Fuente: Royal Collection Trust, Londres (RCIN 2700125) y Museo Nacional del Prado, Madrid (HF268)

3. EL PATRIMONIO COMO OBJETO DE ESTUDIO

La comercialización de fotografías de diferentes tipos, así como estereoscópicas y tarjetas postales, contribuyó de forma decisiva a la difusión del patrimonio arquitectónico burgalés y, muy particularmente, de su templo catedralicio. No obstante, el acercamiento al mismo se había producido exclusivamente a través del interés de viajeros que querían plasmar el recorrido de su trayecto por España o de fotógrafos profesionales que entendían estas imágenes como productos comerciales. Habrá que esperar hasta principios del siglo XX para empezar a observar iniciativas cuyo fin, además de los ya citados, revelen una nueva forma de comprensión del pasado, buscando dar testimonio del patrimonio existente y contribuir, de esta manera, a su puesta en valor, favoreciendo, al mismo tiempo, el estudio por parte de especialistas. Además, por primera vez se contempla salir de la ciudad de Burgos y explorar el resto de la provincia, descubriendo al público general el importante legado cultural del territorio.

El principal exponente de esta nueva dinámica fue Alfonso Vadillo (1878-1845) que, con estudio abierto en la capital burgalesa, recorrió buena parte de la provincia para documentar sus principales monumentos, algunos de los cuales corrieron serios riesgos de desaparición, como la Casa de Miranda o el palacio de Peñaranda de Duero. Además, las diferentes tomas que realizó sobre el derribo del Palacio Arzobispal suponen un testimonio inigualable para conocer el proceso de aislamiento del templo catedralicio (Fig. 5) (Iglesias Rouco, 2006: 6-15; Peña Varó, 2006: 16-79).

Sus imágenes ilustraron multitud de publicaciones, resultando habituales en la mayor parte de estudios sobre el patrimonio burgalés hasta muy avanzado el siglo XX y hay copias de sus fotografías en multitud de instituciones (Peña Varó, 2008: 29-48). Tras su fallecimiento, las fotografías y negativos que tenía en su poder fueron adquiridos por el Ayuntamiento de Burgos, custodiándose en la actualidad en su Archivo Municipal[143].

FIGURA 5. Alfonso Vadillo (1878-1945). *Derribo del Palacio Arzobispal de Burgos,* 1914

Fuente: Archivo Municipal de Burgos (FO-148)

[143] Muchas de ellas están digitalizadas y pueden consultarse online: https://archivo.aytoburgos.es/ms-opac/

Algo similar sucedió con Eustasio Villanueva (1875-1949). Fotógrafo aficionado, recorrió buena parte de la provincia burgalesa realizando estereoscópicas en placas de vidrio de diferentes monumentos (Teixidor Cadenas, 2001; 2002). Estas tomas revelan una especial sensibilidad a la hora de escoger los temas y los enfoques empleados, en los que no atendió tanto a la plasmación de edificios representativos sino a ambientes que reflejaran un paisaje rural, que camina entre el pintoresquismo y el sentido romántico, predominando las ruinas a modo de reflejos de un tiempo pasado.

Villanueva se interesó, principalmente, por la arquitectura medieval, lo que permite conocer el estado original de algunos edificios hoy desaparecidos o que han sufrido importantes alteraciones. Destacan las imágenes de la iglesia de Cerezo de Río Tirón, cuyos relieves se conservan actualmente en el *Metropolitan Museum of Art* de Nueva York, o la portada de acceso al templo, trasladada a la ciudad de Burgos y custodiada en el monasterio de San Juan. También prestó atención a las construcciones del siglo XVI, especialmente edificios civiles en los que se reflejaba el pasado esplendor convertido en una irreparable ruina (Fig. 6). El Estado adquirió, en 1986, un conjunto de cerca de mil placas estereoscópicas que actualmente se custodian en el Instituto de Patrimonio Cultural de España. De ellas, unas 760 imágenes se corresponden con la provincia de Burgos, con la representación de más de 70 localidades[144].

A medida que avanzaba el siglo, Burgos empezó a suscitar una atención cada vez mayor entre los estudiosos extranjeros, que vieron en España y, particularmente, en Castilla, un excelente campo de trabajo en el que poder investigar sus manifestaciones artísticas. Avalados por un interés científico, al poder establecer líneas de conexión con las prácticas de otros territorios, pero también por las demandas del mercado del arte, en el que empezaban a aparecer piezas de origen castellano que precisaban una contextualización y estudio.

[144] Pueden consultarse en la web del Instituto de Patrimonio Cultural: https://ipce.cultura.gob.es/documentacion/fototeca.html

FIGURA 6. Eustasio Villanueva (1875-1949). *Patio del palacio de los condes de Miranda en Peñaranda de Duero*

Fuente: Instituto de Patrimonio Cultural de España, Madrid (VI-563)

En esos mismos años, el sacerdote burgalés Luciano Huidobro Serna (1874-1958) y el fotógrafo Gonzalo Miguel Ojeda (1888-1964), regente del establecimiento *Photo Club* de Burgos, recorrieron buena parte de la provincia para investigar y documentar su patrimonio (Castillo Iglesias, 2021: 259-284). De este modo conformaron un gigantesco archivo que, con más de 19.000 imágenes, correspondientes a unas 400 localidades de la provincia, fue adquirido por la Diputación Provincial de Burgos, en cuyo Archivo se conserva actualmente, pudiendo ser consultado a través de su página web[145].

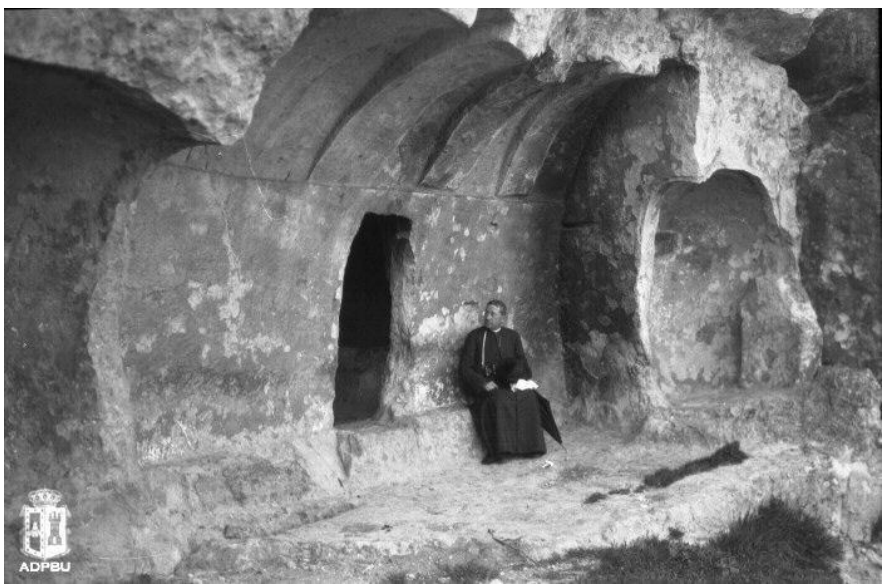
Las expediciones de Huidobro y Ojeda permitieron reproducir, por vez primera, algunos de los exponentes más destacados del patrimonio burgalés, llevando a cabo hallazgos que serían dados a conocer en el *Boletín de la Comisión Provincial de Monumentos Históricos y Artísticos de Burgos,* que se comenzó a publicar en 1922 y del que ambos fueron asiduos colaboradores. Entre ellos destaca el descubrimiento de la ermita de Quintanilla de las Viñas, dando testimonio a través de sus imágenes del estado previo a las restauraciones de las que fue objeto en los años 30, así como de algunos hallazgos arqueológicos en este lugar que, posteriormente, ingresarían en el Museo de Burgos (Huidobro Serna, 1927: 175; 1927-1928:

[145] http://mosa.burgos.es:15200/albalanet/opw.html

238-242 y 266-268). Todo ello le sirvió a Huidobro para conformar su libro *Contribución al estudio del arte visigótico en Castilla,* publicado en 1927, que constituye una de sus aportaciones más señaladas.

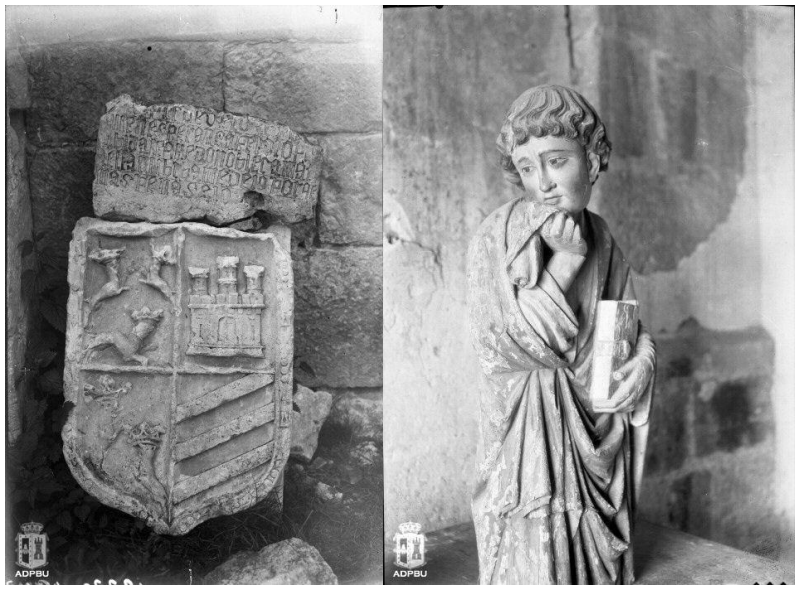
Las fotografías de *Photo Club* muestran intereses muy variados, que abarcan desde yacimientos arqueológicos de muy diversa cronología, hasta la arquitectura medieval, recogiendo la práctica totalidad de los principales edificios conservados de los siglos XI al XIII. Asimismo, mostraron un especial interés por la escultura románica y gótica, documentando también numerosas inscripciones y escudos, tanto de edificios religiosos como civiles (Figs. 7-9). También documentaron un buen número de piezas de orfebrería, desde la época medieval hasta las grandes cruces procesionales del siglo XVI. Sorprende, sin embargo, que la arquitectura tardogótica, con una enorme presencia en la provincia, apenas despertó el interés de los investigadores, pues salvo ejemplos de gran relevancia, no aparece consignada entre los negativos conservados.

FIGURA 7. Gonzalo Miguel Ojeda (1888-1964). *Luciano Huidobro en el conjunto rupestre de Las Gobas en Laño (Condado de Treviño)*



Fuente: Archivo de la Diputación Provincial de Burgos, Burgos (PH-5132B)

FIGURAS 8-9. *Gonzalo Miguel Ojeda (1888-1964). Escudo e inscripción en la Torre de Loja, en Quintana de Valdivielso y Talla de San Juan en la iglesia de Hiniestra*



Fuente: Archivo de la Diputación Provincial de Burgos, Burgos (PH-12230/1 y PH-5459)

No obstante, el punto de mayor atención para el tándem Huidobro-Ojeda fue el amueblamiento de los templos y, muy particularmente, de los retablos conservados de los siglos XV y XVI. Este interés se debió a la influencia del investigador norteamericano Chandler Rathfon Post (1881-1959), con cuya colaboración pudo elaborar los apartados dedicados a Burgos en su *History of Spanish Painting,* publicada entre 1930 y 1953, de la que Ojeda fue traductor.

Esta colección es, a su vez, un interesante recurso para conocer edificios actualmente desaparecidos o muy transformados, como la ermita de San Juan de Ameyugo, el palacio de los Manrique en Isar o el palacio arzobispal de Arcos de la Llana. También ofrece imágenes de algunas obras desaparecidas durante la Guerra Civil, entre las que destacan el retablo mayor del convento de Santa Ana en Villasana de Mena.

Por otro lado, la colección *Photo Club* supone una herramienta indispensable para conocer piezas que, ante la falta de regulación, fueron vendidas y se conservan hoy en diferentes museos e instituciones, lejos

de los lugares para los que fueron creadas. En este sentido destacan los elementos arquitectónicos torre de San Miguel de Tubilla del Agua, el tabernáculo de Castildelgado o la Virgen con el Niño de Puentedura, custodiadas en la actualidad en el *Museu Frederic Marès* de Barcelona. Lo mismo sucede con el retablo de San Pedro de Tejada, cuyas pinturas se conservan en el Museo de Burgos y el Calvario que lo coronaba en Barcelona, o la tabla de San Cristóbal de la iglesia de Sinovas, hoy en el Museo del Retablo de Burgos. No obstante, el caso más elocuente lo ofrecen las pinturas románicas del monasterio de San Pedro de Arlanza que, en las fotografías de Ojeda aparecen en su emplazamiento original, antes de que fueran retiradas y pasaran al mercado internacional, conservándose dispersas en diferentes colecciones españolas y americanas.

Otro de los eruditos extranjeros que visitó Burgos para desarrollar un estudio sistemático de su pasado artístico fue el alemán George Weise (1888-1978) que, acompañado por su ayudante, Hans Huberg Mahn (1903-1943), recorrió la provincia en la década de 1920. Durante este viaje tomaron más de mil fotografías, relativas a más de 70 localidades, lo que demuestra la profundidad del estudio llevado a cabo que, una vez de vuelta, permitió a Weise la redacción de una de sus obras más conocidas sobre la escultura española, *Spanische Plastik aus sieben Jahrhunderten* (1925-1939). Las imágenes se conservan actualmente en el *Deutsches Dokumentationszentrum für Kunstgeschichte* de la Universidad de Marburg[146].

4. PRESERVAR, CONSERVAR Y DIFUNDIR

Los testimonios anteriores constituyen una pequeña muestra de los principales fondos fotográficos que pueden utilizarse en el estudio del patrimonio burgalés y ponen de manifiesto la sensibilidad que, a lo largo del siglo XX, han puesto diferentes instituciones para preservar este legado y, en la medida de lo posible, ampliarlo con nuevas adquisiciones o donaciones (Moreno Gallo, 2018: 199-213; 2024).

[146] Las imágenes están digitalizadas y pueden consultarse online: https://www.uni-marburg.de/de/fotomarburg

FIGURA 10. *Juan Antonio Cortés (1851-1944). Paseo del Espolón, Burgos, 1894*

Fuente: Archivo Municipal de Burgos (FC-1838)

En los últimos años, el Archivo Municipal de Burgos ha enriquecido notablemente su ya nutrido fondo gráfico, con la adquisición, en 2006, del fondo fotográfico de Juan Antonio Cortés García de Quevedo (1851-1944), compuesto con unos 1.600 negativos sobre vidrio y otras tantas copias en papel (Iglesias Rouco, 2010: 32-57; Peña Varó, 2010: 76-102; 2012: 2485-2499) (Fig. 10).

A esta colección se han sumado, en los últimos años otros fondos fotográficos de gran interés, como los de Vicente González Manero, Eliseo Villafranca y Foto Fede, entre otros. Todo ello, unido a la puesta en marcha, en 2016, del Proyecto de Recuperación de la Memoria Gráfica de Burgos, por el cual se ha solicitado la colaboración ciudadana para la cesión de fotografías antiguas, se ha logrado un incremento notable de las colecciones del Archivo.

Por su parte, la Diputación Provincial de Burgos también ha vivido un significativo incremento de sus fondos fotográficos en los últimos años gracias a la generosidad de varios donantes. De este modo, en un breve

periodo de tiempo, la institución ha recibido los fondos de Agustín Díez Montero, Cirilo Saiz, Francisco Soldevilla y Virgilio Soto (Fig. 12).

FIGURA 11. *Agustín Díez Montero. Grupo de pueri cantores en el claustro de la catedral de Burgos*

Fuente: Archivo de la Diputación Provincial de Burgos, Burgos (PH-5132B)

5. REFERENCIAS

Andrés López, G. (2002). *La ciudad de la memoria. Burgos a través de la fotografía histórica (1833-1936).* Dossoles.

Bordes, J. (2014). *Monumentos Arquitectónicos de España, 1852-1881.* Madrid: Real Academia de Bellas Artes de San Fernando.

Bosarte, I. (1804). *Viage artístico a varios pueblos de España.* Madrid: Imprenta Real.

Castillo Iglesias, B. (2021). *Photo Club:* imágenes sobre la catedral de Burgos. En J. Matesanz del Barrio, L. S. Iglesias Rouco y R. J. Payo Hernanz (coords.), *La catedral de Burgos y la Institución Fernán González: visiones académicas* (pp. 259-284). Burgos: Institución Fernán González/Real Academia Burgense de Historia y Bellas Artes, 2021.

Escorial Esgueva, J. (2023). La fortuna del patrimonio histórico burgalés durante el periodo isabelino (1833-1868): entre la recuperación y el olvido. En F. J. Domínguez Burrieza y M.ª V. Alonso Cabezas (coords.), *Artistas y progreso. Los retos del arte en la sociedad del siglo XIX* (pp. 309-331). València: Tirant Lo Blanch.

Espremans Baranda, M. (2016). La construcción de la imagen de la ciudad: Burgos en la mirada de los viajeros ilustrados y románticos. En M. Á. Chaves Martín (dir.), *Ciudad y comunicación* (pp. 243-252). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Fernández Rivero, Juan Antonio (2014). Eugène Sevaistre y la colección española de los Gaudin. En *Diccionario de fotógrafos españoles* (p. 229). La Fábrica.

Fontanella, L. (1999), *Charles Clifford, fotógrafo de la España de Isabel II.* Madrid: El Viso.

Gautier, T. (1845). *Voyage en Espagne.* París: Charpentier.

González Pablo, Ricardo (2000). *Burgos en la fotografía del siglo XIX. Colección Carlos Sainz Varona.* Diario de Burgos.

González Pablo, Ricardo (2007). La fotografía en Burgos en el siglo XIX. En J. M.ª Palomares Ibáñez y Á. Montenegro Duque (coords.), *Historia de Burgos* (IV/4, pp. 381-423). Caja de Burgos.

Huidobro Serna, L. (1927). Santa María de las Viñas en Quintanilla de Lara. *Boletín de la Comisión Provincial de Monumentos Históricos y Artísticos de Burgos* VI (19), 175.

Huidobro Serna, L. (1927-1928). Ermita de Santa María en Quintanilla de las Viñas. *Boletín de la Comisión Provincial de Monumentos Históricos y Artísticos de Burgos* VI (21), 238-242; VII (22), 266-268.

Iglesias Rouco, L. S. (2006). La fotografía de Alfonso Vadillo y el imaginario burgalés. En J. C. Estébanez Gil (coord.), *Burgos en la fotografía de Alfonso Vadillo (1878-1945)* (pp. 6-15). Ayuntamiento de Burgos.

Iglesias Rouco, L. S. (2010). Burgos y la fotografía de Juan Antonio Cortés: la realidad en tránsito. En M.ª J. Zaparaín Yáñez (coord.), *La colección fotográfica de Juan Antonio Cortés (1851-1944). La memoria entre las hojas* (pp. 32-57). Ayuntamiento de Burgos.

Miguel Sáez de Urabain, A. (2010). Cincuenta archivos, treinta mil fotografías. En A. Miguel Sáez de Urabain (coord.), *Un siglo de fotografía en Burgos, 1840-1940* (pp. 11-30). Universidad de Burgos/Dossoles.

Moreno Gallo, M. Á. (2018). La imagen dispersa. Archivos y colecciones con fotografías históricas de Burgos. En I. González de Santiago y J. C. Pérez Manrique (coords.), *Palabras de archivo. Homenaje a Milagros Moratinos Palomero* (pp. 199-213). Ayuntamiento de Burgos/Instituto Municipal de Cultura.

Moreno Gallo, M. Á. (2024). *La fotografía en Burgos en el siglo XX: de las placas de cristal a la imagen digital.* Institutión Fernán González/Real Academia Burgense de Historia y Bellas Artes.

Peña Varó, A. M.ª (2006). El fotógrafo Alfonso Vadillo y Burgos. En J. C. Estébanez Gil (coord.), *Burgos en la fotografía de Alfonso Vadillo (1878-1945)* (pp. 16-79). Ayuntamiento de Burgos.

Peña Varó, A. M.ª (2008). Imágenes para una historia. Las fotografías de Alfonso Vadillo. En M. Á. Moreno Gallo (coord.), *Comunicación (audiovisual) del patrimonio cultural en Burgos* (pp. 29-48). Universidad de Burgos/Dossoles.

Peña Varó, A. M.ª (2010). Juan Antonio Cortés y la fotografía. En M.ª J. Zaparaín Yáñez (coord.), *La colección fotográfica de Juan Antonio Cortés (1851-1944). La memoria entre las hojas* (pp. 76-102). Ayuntamiento de Burgos.

Peña Varó, A. M.ª (2012). Fotografía y patrimonio. Cien años en la historia y en el arte burgalés (1850-1950). En C. Piñel (dir.), *Sueños de plata. El tiempo y los ritos. Fotografía y antropología en Castilla y León* (pp. 151-169). Museo Etnográfico de Castilla y León.

Peña Varó, A. M.ª (2012). Imagen e identidad. El pintor fotógrafo Juan Antonio Cortés (1851-1944) y la ciudad de Burgos. En M.ª D. Barral Rivadulla *et al.* (coords.), *Mirando a Clío. El arte español espejo de su historia. Actas del XVIII Congreso CEHA* (pp. 2485-2499). Universidade de Santiago de Compostela.

Pérez Gallardo, H. (2020). La firma J. Laurent & Cía. y la construcción del catálogo visual de la arquitectura española. En C. Miguel Arroyo (coord.), *J. Laurent. Un pionero en las colecciones españolas* (pp. 54-73). Madrid: Ministerio de Cultura/Museo del Romanticismo.

Sánchez Vigil, J. M. (2012). La fotografía: patrimonio e investigación. *Artigrama,* 27, 25-35. Universidad de Zaragoza.

Teixidor Cadenas, C. (2001). *Eustasio Villanueva, fotógrafo de monumentos (Burgos, 1918-1929).* Ayuntamiento de Madrid.

Teixidor Cadenas, C. (2002). *Fotografías esteroscópicas de Eustasio Villanueva (Burgos, años 20).* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Teixidor Cadenas, C. (2020). El archivo fotográfico de Laurent en el Instituto de Patrimonio Cultural de España. En C. Miguel Arroyo (coord.), *J. Laurent. Un pionero en las colecciones españolas* (pp. 172-187). Madrid: Ministerio de Cultura/Museo del Romanticismo.

Waring, J. B. (1852). *Architectural, sculptural & Picturesque Studies in Burgos and its Neighbourhood.* Londres: T. Mc. Lean.

HEARING VOICES CAFÉ DE DORA GARCÍA. ARTIVISMO, ENCUENTROS Y DIÁLOGO ENTRE LA CREACIÓN ARTÍSTICA Y LOS DERECHOS CIVILES

LAURA MIER VALERÓN
Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

1. INTRODUCCIÓN

Los *Cafés de Oidores de Voces* o *Hearing Voices Café* (HVC en adelante) son un conjunto de cafés de escucha de voces o una red de puntos de reunión disponible para el público interesado en este fenómeno. Estos espacios quedan físicamente acogidos por un café preexistente, que es dotado de actividades de distinta naturaleza, desde la poesía hasta la música, pasando por la política o la psiquiatría, y cuentan con una participación que representa, física y simbólicamente, el ejercicio de los derechos sociales de una ciudadanía que es su razón de ser. Ahondando un poco más se puede decir que la duración de estos puntos de encuentro depende de muchos factores, siendo la voluntad de la organización que lo acoge y lo financia uno de ellos, pero también el ánimo de las personas que participan y lo programan otro fundamental. Con todo, muchos han superado una constitución inicial motivada por un festival o una exposición, continuando su andadura con una frecuencia menor en sus encuentros (The Hearing Voices Café, s.f.).

En nuestro país contamos con varios proyectos de esta red informal de cafés de escucha de voces[147], si bien atenderemos especialmente a la localización del Coco Café y la intervención de Dora García a tenor de "Nada temas, dice ella" (2015-2016), una exposición organizada por el

[147] Traumzeit Café de Hamburgo, Coffee and All That Jazz de Toronto, Coco Café de Valladolid, Café des Voix de París, Café Barbieri de Madrid, Café Bravo de Berlín, Wellcome Café de Londres, The Hearing Voices Lab de San Francisco y Café La Rubia de Barcelona (García, 2018).

Museo Nacional de Escultura de Valladolid. Como otros, este café contó con una programación a la medida de lo expuesto, que llegó a sobrevivir al hecho expositivo y surgió de la colaboración entre la artista y una comunidad de escuchadores de voces o una entidad interesada en este colectivo. En este sentido, la gestión de algunas asociaciones resulta vital y sintomática de su funcionamiento, quedando en Valladolid bien representada por un grupo clínico y político de jóvenes profesionales de la salud mental, la Revolución Delirante, en su momento creado para defender un modelo de atención sanitaria basado en la independencia y la multidisciplinariedad, fomentando la implicación social en este ámbito y promoviendo la práctica comunitaria en la atención clínica (Revolución Delirante, s.f.)

Como se dice, estos cafés fueron iniciados por la artista Dora García en respuesta a la invitación de un centro de arte, una bienal o un festival artístico, dándose luego un contacto con una asociación de escuchadores de voces o, en su defecto, de terapeutas políticamente cercanos. Es prioritario subrayar que estas agrupaciones son entidades de lucha por los derechos civiles, y no organizaciones terapéuticas como tales, si bien parte de su actividad termina por implicar la divulgación de contenidos médicos. Es a partir de este contacto, que en otros cafés ha involucrado a la Fundación Manantial y a Orgullo Loco[148], asociaciones creadas y regidas por principios similares a los de la Revolución Delirante, cuando comienzan a ser operativos.

De todos modos, la naturaleza de estas inciativas, que es afirmada y negada por la artista como parte de su trabajo, como obra de arte y como reivindicación política[149], arranca de un movimiento más amplio que atiende a la escucha de voces y es advertido en Holanda. Además, estas intervenciones conectan con los movimientos antipsiquiatría que, en muy buena medida, vertebran su producción y serán mencionados más adelante.

[148] Fundación Manantial (https://www.fundacionmanantial.org) y Orgullo Loco (https://orgullolocomadrid.wordpress.com).

[149] Información extraída de conversaciones con la artista entre mayo y junio de 2024.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal es analizar esta acción razonadamente desde distintas perspectivas: la propia trayectoria profesional de la autora; el contexto sociocultural que ampara el fenómeno de los cafés de voces; el replanteamiento de la enfermedad y la locura desde el arte, el estigma de la propia enfermedad mental y el artivismo como recurso en la lucha por los derechos civiles y la dinamización de foros ciudadanos.

Otros objetivos son:

- aproximarse a los principios de la revolución basagliana y al entendimiento de la enfermedad como malestar mental, habitualmente favorecido por un malestar social y político.
- reparar en la medicalización de la diferencia, la melancolía o el duelo, así como la patologización de otras situaciones y procesos vitales.

3. METODOLOGÍA

Para conseguir estos objetivos se llevará a cabo una revisión de aquellas vivencias, intervenciones y producciones artísticas de Dora García que anticipan o se relacionan con intereses y prácticas detectados en los cafés de voces, pudiendo así, con una voluntad diacrónica y sincrónica, contextualizar unas actividades que, como se dice, quedarán sobre todo centradas por la aproximación al Coco Café o HVC de Valladolid.

Del mismo modo, nos acercaremos a aquellas asociaciones e instituciones culturales que amparan la actividad de la escucha de voces, así como a aquellos profesionales que han revisado este fenómeno desde la evidencia científica y a las teorías y conceptos subyacentes en la consecución de las mejoras en derechos sociales, ya sean de pacientes o de la población general.

Finalmente la metodología empleada aborda las motivaciones y características tras este complejo entramado, que conforma una realidad artística y social, y que, en el caso de Dora García, se traduce en una preocupación reiterada por la relación entre creación artística, psicoanálisis

y política, con una presencia recurrente de la enfermedad como metáfora, o una clara simpatía hacia el movimiento antipsiquiatría.

FIGURA 1. *The Hearing Voices Café Paper*

Fuente: Hearing Voices Café, s.f.

4. HVC: CONCEPTOS, DINÁMICAS Y ESTRATEGIAS OPERATIVAS

Según palabras de la artista, su intervención en los HVC solo puede ser parcialmente entendida como artística o como una reivindicación política. Lo que podemos afirmar, sin embargo, es que esta iniciativa se remonta a los años de 1990-1992, aunque se rastrean algunos antecedentes a finales de la década anterior durante sus estudios en Holanda. Más adelante, tiene la oportunidad de asistir al HVC de Utrecht, siendo luego invitada a Hamburgo para tratar la enfermedad como metáfora, resucitando el desaparecido café de esta ciudad con una programación que atiende a las características expuestas.

El HVC de Hamburgo o *Traumzeit Café* aparece en el contexto del festival *Krankheit als Metapher* (*La Enfermedad como Metáfora*) de 2014,

consolidándose rápidamente como punto de encuentro para el movimiento de escuchadores de voces. Asimismo, se afianza pronto la ambigüedad del término, que responde al frecuente juego de palabras en su obra, y se mantiene en el espíritu de otros cafés. Este se refiere, indistintamente, a la escucha de voces provocada por la enfermedad o por la autoescucha, aludiendo a la escucha de la voz interior o de la autoconciencia, pero también de la propia voz como sonido autoemitido y reflejo de la condición más elemental de la conciencia individual. Por ello, desde primera instancia, estos cafés se presentan como puntos de encuentro y escucha abiertos, sin que la naturaleza de estas voces, "enfermas" o "sanas", sea relevante por su voluntad de intercambio, investigación y desestigmatización (The Hearing Voices Café, s.f.).

Como se ha señalado, las raíces de este fenómeno se encuentran en el movimiento antipsiquiatría de la década de 1970, que articula estos cafés más como lugares por los derechos civiles que como escenario terapéutico de la autoayuda o la ayuda psicoterapéutica. Su objetivo fundamental es cuestionar el concepto médico y el entendimiento tradicional de la enfermedad mental, así como la estigmatización de los pacientes o la propia categorización de la figura del enfermo. Igualmente, interesa la enfermedad como periferia de la "normalidad" o como contexto de la marginalidad, algo que la artista ha resignificado desde su práctica profesional, considerando el componente simbólico tras la patologización de sujetos políticos "sanos". Para dar cabida a este contenido, el *Traumzeit* y otros cafés se convierten en foros abiertos a la interpretación y la transformación a cargo de los participantes, según la proyección y el entendimiento que la artista tiene de lo performático en su obra (Córnago Bernal, 2021a).

Siguiendo la estela del pensamiento wittgensteiniano, esta revisión de la enfermedad como metáfora es un lugar común en distintos referentes contemporáneos que, desde Susan Sontag hasta Paul Ricoeur, afirman de un modo casi axiomático el mismo principio: el reposicionamiento de la enfermedad a través del lenguaje como generador de experiencias en las que los parámetros biomédicos son sólo una pieza de todo el puzzle que llamamos realidad. Así, el habitual uso de metáforas en el lenguaje de la enfermedad tendría un impacto epistemológico que nos

permitiría comprenderla de otros modos que superan la dimensión biomédica. Entre otras cosas, terminando por afectar a la propia salud del enfermo, señalaba Susan Sontag que los recursos metafóricos aplicados a la caracterización del cáncer o el sida hacían de sus relatos enfermedades a la altura de las propias patologías, pareciendo prioritaria la modificación de estas metáforas (Sontag, 2008). No obstante, estas posturas metafóricas no siempre tienen por qué ser un obstáculo o resultar perniciosas, como recoge Paul Ricoeur, quien analiza este recurso como herramienta positiva para afrontar una dolencia grave (Benavides Fernández, 2023) o como también plantea Deborah Lupton desde la sociología de la salud y la enfermedad, ahora mediante el estudio de la medicina desde una perspectiva sociocultural (Lupton, 2013).

Este tipo de acercamientos a la enfermedad implican una aprehensión dinámica y mutable, así como un componente colectivo en su construcción cultural, que no sólo pasa por la liberación de la rigidez categórica tradicional, sino también por su comprensión desde lo contextual. Esto nos lleva a algunas ideas presentes en la revisión médica de la escucha de voces, advertidas en los propios principios de la Revolución Delirante o en la voluntad artística de Dora García, que visibilizan, a diversos niveles, las posibilidades de otro entendimiento.

No solo parece acertado comprender la enfermedad como una realidad fomentada por malestares sociales, políticos y culturales y, por ello, como un malestar ambiental. Del mismo modo, la descarga de responsabilidad individual permite afrontar esta situación desde el aligeramiento, ya sea por la explotación biofílica del lenguaje metafórico, por el contrarresto del sentimiento de soledad o de culpa o por la colectivización de los procesos de cuidados y de corresponsabilidad social mediante políticas de *acuerpamiento*. De hecho, sabemos que estas posturas promueven mejoras e invitan al entendimiento, la comprensión y la implicación de distintos agentes sociales en un asunto de todos. Citando a Sontag:

la enfermedad es el lado nocturno de la vida, una ciudadanía más cara. A todos, al nacer, nos otorgan una doble ciudadanía, la del reino de los sanos y la del reino de los enfermos. Y aunque preferimos usar el pasaporte bueno, tarde o temprano cada uno de nosotros se ve obligado a identficarse, al menos por un tiempo, como ciudadano de aquel otro lugar (2008, s.p.)

FIGURA 2. *Fotografías de los Hearing Voices Cafés de Valladolid (arriba y abajo derecha) y Madrid (abajo izquierda)*

The Hearing Voices Café en Valladolid (imagen arriba y abajo derecha) y en Madrid (imagen abajo izquierda)

Fuente: García, 2018, p. 89

Por último, cabe cuestionarse el alcance de la construcción cultural de la enfermedad o qué relación mantiene esta con los derechos sociales. Por desgracia, a veces encontramos la respuesta en un ejercicio de despolitización de la persona.

4.1. EL MOVIMIENTO DE ESCUCHADORES DE VOCES. NUEVOS ESTUDIOS Y ENFOQUES

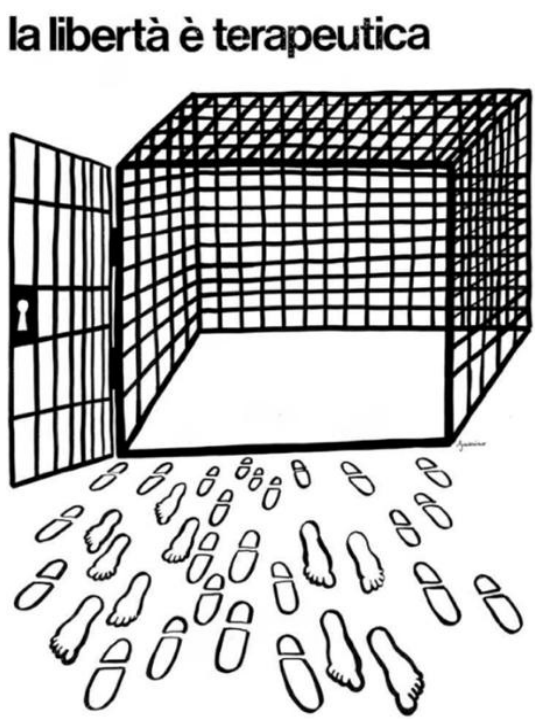
El afianzamiento del Movimiento de Escuchadores de Voces ha dado lugar a la Red Internacional de Escuchadores de Voces, un paraguas que cuenta con más de 25 años de trayectoria y cobija a más de 30 países. El propósito y las bases de este movimiento se fundamentan en las revisiones del profesor Marius Romme y la doctora Sandra Escher, que han promovido con sus trabajos una nueva aproximación y un cambio de perspectiva respecto a los síntomas de la esquizofrenia, siendo este el punto de partida de un movimiento que acaba por alcanzar un espectro más amplio de realidades. Frente a los síntomas frecuentemente asociados a una enfermedad biológica, con etiología genética, estos autores determinan que las voces experimentadas por los sujetos tienen un significado concreto que cobra sentido al analizarlas aquellas desde los acontecimientos traumáticos que las provocan (Romme *et al.*, 2009).

Uno de los fundamentos de esta teoría radica en la identificación de un rasgo común en la escucha de voces, esto es, la vivencia de experiencias traumáticas. Por ello, se ha comprobado que una escucha activa sirve de ayuda en distintos sentidos: permite disponer de un lugar seguro para compartir experiencias, beneficia al paciente al otorgarle un rol activo, despojándole del papel de receptor pasivo de la enfermedad, y resignifica estas voces como un recurso que ya no tiene por qué ser solo negativo.

Su escucha, que se convierte en una estrategia de supervivencia, se acompaña del lenguaje metafórico en la representación de emociones disociadas del yo que narran la experiencia desde la protección de la identidad de la persona. Abordadas en *Living with Voices* (2009), estas cuestiones apuntan aspectos clave de su escucha y aceptación, señalando que muchas de las recuperaciones pasan por la comprensión de

su mensaje, permitiendo la modificación de la relación que se mantiene con ellas[150] (Romme *et al.*, 2009).

FIGURA 3. *La libertà è terapéutica (1977-1980) de Ugo Guarino*



Fuente: Artribune, s.f.

Como se decía, este fenómeno tiene su base en los movimientos antipisquiatría de la década de 1970, siendo su referente Franco Basaglia, psiquiatra italiano que lidera esta corriente reformista trabajando en los hospitales de Gorizia y Trieste y creando en este último un modelo pionero de atención comunitaria que deriva en el alta de numerosos pacientes. Según Basaglia, esta práctica había de fundamentarse en los principios de la psiquiatría democrática y en la desinstitucionalización del paciente, entendiendo los primeros desde la cooperación, la limitación del aislamiento, la atención ambulatoria o la implementación de

[150] Algunos estudios indican que en un número representativo de casos la recuperación sólo fue posible al margen de las vías psiquiátricas convencionales (Romme *et al.*, 2009).

terapias artísticas, siendo conocido por los talleres teatrales en los que se fabrica un gran caballo azul con el que una comitiva de enfermos y médicos sale al paso en Trieste (de Miguel y Canuto, 2014).

Este intenso laboratorio teatral, que se relaciona con la intención de los HVC, se sustentó en las labores de Franco Basaglia, director del hospital, pero también en las de Giuliano Scabia, escritor y director teatral italiano. Marco Cavallo, nombre con el que fue conocido, es un proyecto de animación teatral desarrollado en 1973 tras meses de creación en un entorno artístico abierto, en el que pacientes, artistas, médicos y enfermeros trabajon codo con codo en diversas técnicas de expresión y con el teatro como vía de escucha y participación colectiva (Santangelo, 2021). Todo este proceso terminó por desembocar en la aprobación de la Ley 180, concida como "ley Basaglia", y en el cierre de numerosos hospitales psiquiátricos que vulneraban los derechos del paciente al ser centros de internamiento indefinido[151] (Foot, 2014; Basaglia, 2018).

4.2. ARTIVISMO Y DERECHOS CIVILES

Abordados los HVC, el movimiento antipsiquiatría o conceptos como el de la enfermedad como metáfora, diremos que la escucha de voces no es nueva ni ajena a la creación artística. Con una cronología anterior, estas escuchas han conformado procesos histórica y culturalmente significativos y han aglutinado a numerosas figuras que, de un modo u otro, han dejado constancia de sus experiencias. Desde Sócrates, pasando por San Juan de la Cruz o Santa Teresa de Jesús, hasta llegar a la escritora de vanguardia Hannah Weiner, un nutrido grupo de filósofos, escritores, artistas y creyentes han escuchado voces, habiendo considerado esta cualidad como un don. En paralelo, artistas como Sarah Kane, Robert Walser, Virginia Woolf o Philip K. Dick han vivenciado estas escuchas desde una posición más conflictiva y desvinculada del talento, aunque con una producción artística igualmente atravesada por aquellas. Centrada en el arte como recurso revelador de verdades místicas y motivada por el V Centenario del Nacimiento de Santa Teresa de Jesús,

[151] Su legado supuso el inicio de una gran reforma psiquiátrica en Italia, haciendo del hospital de Trieste un modelo de referencia internacional y centro de formación para otros profesionales (Foot, 2014).

se organiza "Nada temas, dice ella" (2015-2016) en el Museo Nacional de Escultura de Valladolid, una exposición en la que se gesta la colaboración de Dora García con el Coco Café (AC/E, 2015)[152].

Superando algunas de las intervenciones y obras nos centraremos en otras propuestas que orbitan más en torno al artivismo, la consideración política de lo artístico o su potencial para la comunicación político-activista, así como su viabilidad en la catalización de los movimientos por los derechos fundamentales (Gutiérrez- Rubí, 2021). Al respecto, tenemos *Esquizofrenias y otros hechos del lenguaje. De la clínica analítica del Macba (2002-2013)*, una aplicación psiconalítica protagonizada por personas con trastornos mentales graves para la que se diseña un dispositivo que opera en los márgenes de la salud mental, entendidos desde una perspectiva tradicional, al contar con la colaboración institucional del Museo de Arte Conteporáneo de Barcelona (MACBA) y algunos centros de día vinculados a la Xarxa de Salut Mental. Desarrollado entre los años de 2002 y 2013, este proyecto investigó los procesos de creación del lenguaje desde la relación identitaria psicosis-personalidad, siguiendo las propuestas de Jacques Lacan, de amplia incidencia en la clínica de la psicosis pero también pilar fundamental en la obra de García. Uno de los resultados fue la detección del paralelismo entre la mecánica del lenguaje común y la de los lenguajes artísticos con fundamento visual gracias al análisis comparado de la obra de artistas como Ignasi Aballí y los casos de estudio particulares (Rodríguez Castro, 2015).

Del mismo modo, los intereses y resultados detrás de este trabajo son compartidos con la producción de Dora García: las referencias a Lacan, al psicoanálisis y a la esquizofrenia como recursos que hacen de lo simbólico lo real (mediante una operación de desactivación de los límites entre ficción y realidad); la relación entre la locura y las psicosis, sus correlaciones e implicaciones (¿son locura y psicosis lo mismo?); por último, la relación entre idea, significado, significante y desplazamiento hacia otra significación, siguiendo la fenomenología de las

[152] Las obras e intervenciones se dispusieron entre el Palacio de Villena, el Colegio de San Gregorio, la Casa del Sol y el Coco Café de Valladolid. La organización de la exposición corrió a cargo de la comisaria Rosa Martínez, de AC/E (Acción Cultural Española) y del Museo Nacional de Escultura (AC/E, 2015).

psicosis y las construcciones delirantes que alteran la relación del sujeto con el orden simbólico (Rodríguez Castro, 2015).

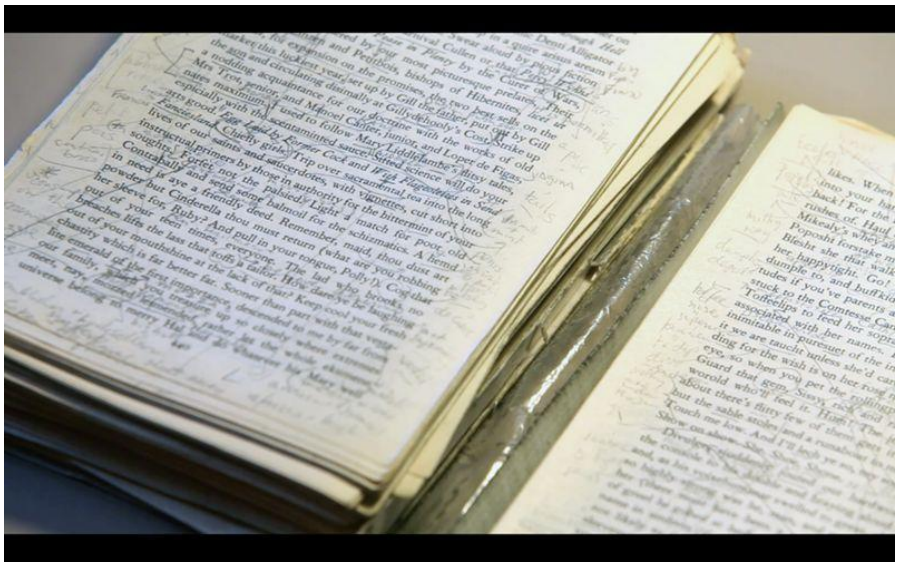
PREOCUPACIONES Y FUNDAMENTOS DE LOS HVC EN LA TRAYECTORIA DE DORA GARCÍA

Salvo excepciones, las características que definen la producción de la artista se repiten de forma sistemática desde la década de 1990. Aunque ya hemos perfilado algunas, como la triada arte-psicoanálisis-política o la marginalidad como eje de la creación artística, analizaremos otras de las más recurrentes, que, a su vez, nos permiten comprender los HVC desde un contexto razonado.

Empezaremos por la imprecisión o la vaguedad advertida en los límites entre realidad y representación, o, lo que es lo mismo, en la separación entre lo real y lo simbólico, entendiendo lo real como algo inaprensible y, por tanto, la diferencia entre realidad y ficción como una ilusión. Retomando el interés por el potencial político del arte y las posibilidades de la imaginación radical, siempre desde la experiencia de la marginalidad, García emplea lo que se ha denominado "performance delegada", esto es, un tipo de performance autodirigida que, aunque minuciosamente propuesta en un estado inicial, se desarrolla independientemente de la autora:

(…) su obra genera lo que Donald W. Winnicott describe como un "espacio transicional" (…) que más allá de empujar a los espectadores fuera de su zona de confort y obligarlos a (re)posicionarse, posibilita que la artista se interne en terrenos impredecibles. En gran medida, lo que Dora García propone es una reformulación del extrañamiento o Verfremdung brechtiano (…). Basado en el distanciamiento normativo y afectivo, el efecto de desfamiliarizacion promulgado por Bertolt Brecht en su teatro reactiva el aparato cognitivo del espectador, haciéndole ver la realidad bajo una nueva luz (Borja-Villel, pp. 11-12).

FIGURA 4. *Fotografía sobre el trabajo de The Joycean Society (2013)*



Fuente: MACBA, s.f.

Esta aproximación pone de manifiesto la preocupación por los procesos operativos en la comunicación cultural, que ya en el ámbito creativo explica el interés en los modos relacionales entre artista, obra y público. Estos rasgos, que fundamentan su experimentación artística, quedan fijados en soportes y medios variados, desde el dibujo al vídeo, pasando por el teatro leído hasta la instalación o la performance, atravesando también el libro expandido o la narrativa hipertextual. Todos demuestran, sin embargo, cierta intencionalidad al presentar realidades que obligan al espectador a implicarse críticamente, ya que sus "acciones, decisiones y omisiones llegan a condicionar el desarrollo y la propia configuración formal y material de las obras" mediante lo que la propia artista "ha descrito (…) como "arte de situación" (Borja-Villel, p. 11).

Como se decía arriba, el juego con la ambigüedad del lenguaje es otra característica habitual que, junto a la creación como acto marginal, hace del arte una herramienta para explorar nuevos territorios y deconstruir discursos estereotipados. Del igual forma, se ha apuntado la autoescucha o la escucha de la propia voz como la definición más elemental de conciencia, un rasgo que conecta los HVC con otros proyectos como

Heartbeat (ca. 1999)[153], aunque también se ha insistido en el lenguaje, desde un entendimiento más generalista, como un elemento crucial en su obra. Atendiendo a la trasmisión y la comunicación, el posicionamiento y el reposicionamiento o la experiencia en los márgenes, primando la libertad en la recepción y transformación, nos encontramos con mensajes presentados mediante la narrativa de lo textual, ya sea a través de la performace o la instalación (*Instant Narrative*, 2006-08[154]; *Frases de Oro*[155], 2001-2020) o en actuaciones performáticas colectivas con la lectura como acción total.

Centradas en anotaciones e interpretaciones de figuras y obras literarias referenciales para la autora, formuladas a través de la metarreferencia lacaniana, tenemos *Exhausted Books*[156] (2002) o *The Joycean Society*[157] (2013), que son fruto de dinámicas en las que la colectividad genera significado mediante la recuperación de prácticas performativas propias de la década de 1990 con la microsociología y el concepto de situación como telón de fondo (Córnago Bernal, 2021a). Este tipo de aproximaciones, que exploran otras formas de expresión insistiendo en la

[153] La escucha de la voz propia se relaciona con proyectos como *Heartbeat* (ca. 1999), una reinterpretación artística de la escucha del corazón desde un relato de ciencia ficción en el que las personas oyen su propio latido, en lugar de música, a través de los auriculares.

[154] Aunando las características de la performance y la manipulación textual, un performer escribe en un ordenador el comportamiento del espectador, que, obligado a ver esta descripción en la pantalla, decide si se integra o rechaza la interacción.

[155] Empleando frases doradas serigrafiadas, este proyecto usa afirmaciones que son préstamos de otros autores. "El arte es para todos, pero solo una élite lo sabe", sin embargo, pertenece a García y responde a la habitual crítica institucional, aquí representada por el museo. Esta frase también nos lleva a *Segunda Vez* (2018), una serie de cortometrajes dedicados a Oscar Masotta, figura referencial, que sirven para abordar la relación entre arte, psicoanálisis y política.

[156] Pone de relieve la importancia del lenguaje y la comunicación, partiendo de *Finnegans Wake* (1939), una obra totalmente críptica en la producción de James Joyce que sirve para negar la asertividad comunicativa, el discurso de lo lógico y lo útil.

[157] Entre otras cuestiones, García recoge la actividad de la Zurich James Joyce Foundation, formada por un grupo de lectores amateur que se reúne semanalmente desde 1986 para leer, juntos y en voz alta, textos de Joyce. Las reuniones fueron grabadas durante diez años y se reprodujeron diez ejemplares del libro, incluyendo todas las anotaciones y comentarios realizados en la fundación. Se vuelven a repetir rasgos como la resignificación y la creación colectiva de conocimiento o el protagonismo de lo textual, de la lectura como acción y de la obra de Joyce.

trascendencia del lenguaje, conectan con otra idea lacaniana: la de la estructuración del inconsciente como lengua, rozando el concepto lacaniano de *lalangue* (*lalengua*), que no es más que otra forma de designar lo real siguiendo la estructuración del lenguaje, la expresión y la transmisión, lo que a su vez se relaciona con otros tópicos del pensamiento lacaniano como los discursos o los grafos (Asensi Pérez, 2023). Así, *The Joycean Society* se sostiene en tres cimientos básicos que afectan a la comunicación, el conocimiento y el significado a través de la práctica conversacional, la interpretación literaria y la producción de significado.

Esta narrativa textual o la lectura como acción también se presenta en las intervenciones sobre el objeto-libro (alteraciones, disecciones o las propias *Huellas de oro*[158]) o en los cuadernos de artista que, mediante la multiplicación de la palabra, dibujan mapas de situación con genealogías alternativas sobre clásicos literarios distópicos con visiones distorsionadas del individuo. Contamos con trabajos de autoría textual, edición y encuadernación en ejemplos que corporeizan este ideario, caso de *Evitar el centro. El lenguaje de los márgenes. Lo inadecuado* (2013) de la serie de *Mad Marginal Cahiers* y publicado por la Sternberg Press en torno a la actividad de la artista en la Bienal de Venecia de 2011.

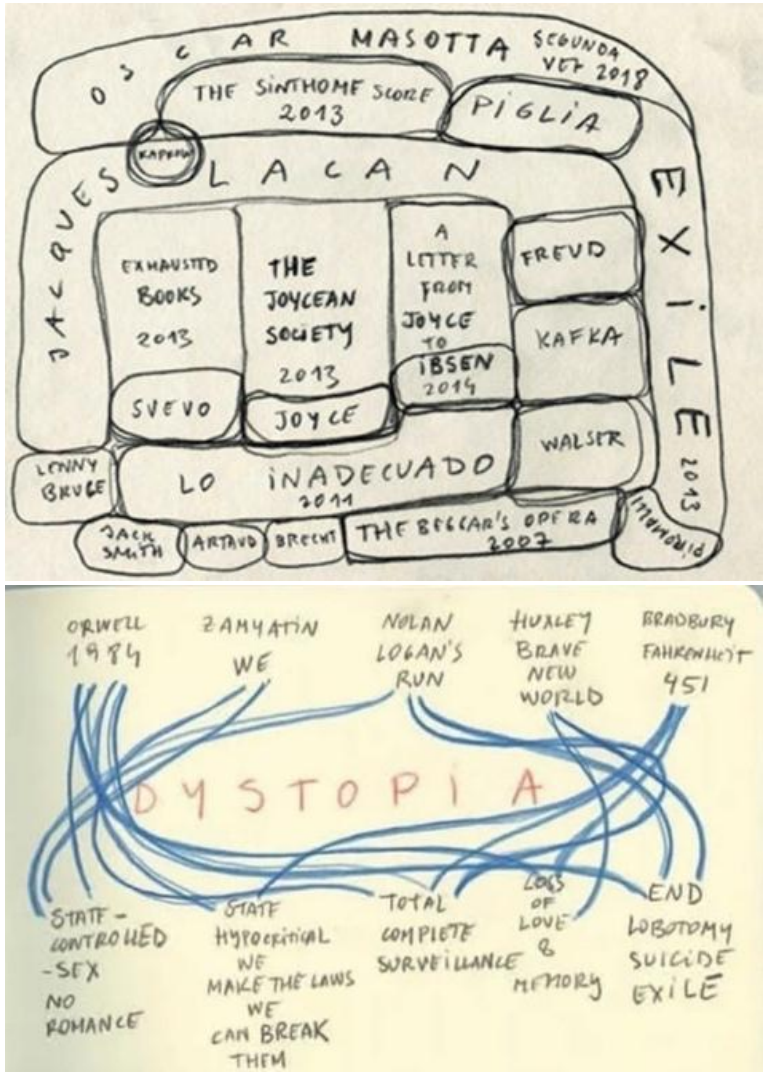
Esta referencia interesa por las labores creativas sobre el libro y por la posibilidad lacaninana de buscar un "agujero en lo real", el delirio como solución, remedio y germen creativo, la crítica a los medios institucionalizados de la psiquiatría, la marginalidad como evasión del centro a través del vagabundeo, el amateurismo, la extranjería, la peregrinación o el viaje, la aversión al discurso útil o las referencias al texto y la ficción como salvación en la línea de lo delirante: "como escritor, estoy muy alerta, y por tanto, como persona, paso por la vida completamente alelado, duermo, descuido completamente al ciudadano que hay en mí" (*Der Heisse Brei*, 1926, de Robert Walser, citado en García 2013, p. 44)[159].

---

[158] Acción en la que se emplea cera dorada para dejar rastro de las huellas dactilares sobre las páginas, así como otras marcas de manipulación sobre el libro que insisten en la lectura como acción. Se vincula con otros proyectos sobre hipertextos e hiperrelatos.

[159] Además de estas alusiones, directamente formuladas por la autora, otras pueden ser leídas entrelíneas desde la crítica al turbocapitalismo (Luttwak, 2009) y sus consecuencias (aceleración del cambio tecnológico, desregulación, privatización, etc.).

FIGURA 5. *Composición sobre dibujos y cuadernos de artista de García*



Fuente: IG de la artista, s.f.

Otra característica presente es la teatralidad de la situación, formulada desde su entendimiento de lo performático y leída desde la influencia de Oscar Masotta, que no solo es temática, puesto que también es metodológica por la repetición constante (Córnago Bernal, 2021b). Para acabar, las nociones del teatro social y la presencia de lo sociopolítico en lo espectacular como vehiculos posibilitadores de otras realidades,

siguiendo lo que Borja-Villel decía de lo teatral en Bretch o entroncando con los mecanismos marxistas y situacionistas propios de Debord, se rastrean en la correspondencia entre creación artística, escenificación y vivencia desacralizada, que siempre es humanamente consciente porque recoge el espectro de nuestra propia condición pública (Córnago Bernal, 2021b, p. 16).

4.4. EL COCO CAFÉ O HVC DE VALLADOLID

Activo desde 2006, el Coco Café puede considerarse un café artístico al haber amparado exposiciones, conciertos y actuaciones teatrales, contando con una ubicación cercana al Colegio de San Gregorio y el Palacio de Villena, a caballo entre lo público y lo privado o lo histórico y lo contemporáneo. Según su dueña, su nombre alude a la palabra *coco* y la voz inglesa *cocoon*, por lo que, junto a una localización compatible con el despliegue expositivo, su perfil debió parecer ideal para el cometido de la intervención (AC/E, 2015).

FIGURA 6. *Cartel anunciador de algunas actividades del Coco Café*

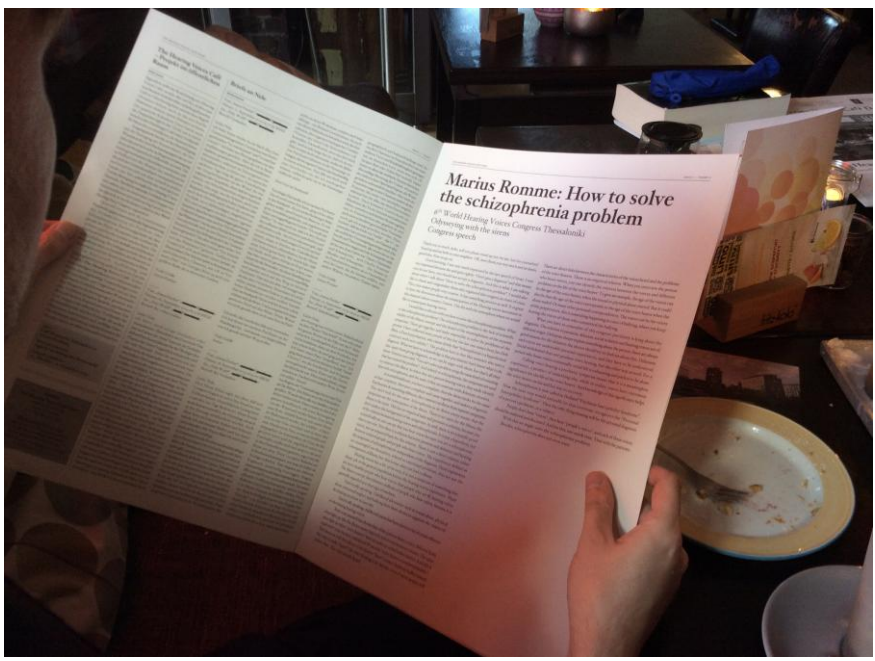
Fuente: The Hearing Voices Café, s.f

Más allá de las dinámicas generales de los HVC, que sirven para caracterizar este café y que ya han sido ampliamente expuestas, trataremos algunas actividades desarrolladas durante las intervenciones de García,

la Revolución Delirante y otras entidades participantes, como la Asociación Caleidoscopio, cuyo contenido estuvo enfocado a la divulgación sobre la prevención del malestar psíquico a través de los principios de calidad de vida del paciente y potenciación de su autonomía, el debate sobre el uso de las medicaciones y la protección de la privacidad y de la dignidad personal. También se abordó la violencia en la salud mental, la soledad o las posibilidades ofrecidas por las unidades de hospitalización breve, así como charlas sobre dialécticas de la liberación con temas como la psicotropificación, que fueron acompañadas de las intervenciones de personal médico y sanitario (The Hearing Voices, s.f.).

Como en el resto de HVC, el Coco Café contó con documentación sobre el Movimiento de los Escuchadores de Voces, una característica que se mantiene desde el café de Hamburgo o *Traumzeit Café*, donde también se produjo otro tipo de información, llegando a contar con un periódico creado para divulgar contenido relacionado (The Hearing Voices Café, s.f.).

FIGURA 7. *Fotografía de The Hearing Voices Café Paper*



Fuente: The Hearing Voices Café, s.f

Como en los demás casos, el Coco Café se fundamenta en las ideas basaglianas, la teoría psicoanalítica y la relación arte-política-psicoanálisis, las nociones de lo marginal, lo inadecuado y la periferia, la influencia de la performatividad como medio de investigación artística y la importancia de la edición textual, pero también en el impacto que en la obra de Dora García han tenido artistas marginales y sociales o el arte como herramienta social con referencias que van desde movimientos de revuelta extremos, como la *Baader Meinhof*, hasta comunidades internacionales como *Kommune 1*, pasando, lógicamente, por otros fenómenos sociales como la escucha de voces (García, 2018)[160].

Con la colectividad como generadora de conocimiento, las sesiones y los encuentros del Coco Café insisten en la construcción de significado (re/posicionamiento, re/significación y re/interpretación) mediante ejercicios que exploran el inconsciente, se relacionan con el psicoanálisis y se desarrollan en espacios no institucionalizados, como clubes o cafés, en los que reina el amateurismo y la desprofesionalización:

El acto de intentar ser uno mismo es sumamente impreciso. Estoy sentado en una mesa con otras once personas, intentando describir las voces que escuchamos en nuestra cabeza y a veces las sensaciones corporales que experimentamos (…). Resulta reconfortante hablar de estos temas en un café concurrido: nuestras voces se mezclan con el alboroto general de la sala, con el ruido de las tazas y los platillos al chocar, y esta disonancia nos tranquiliza. No estamos en una terapia; simplemente, estamos en público. El lenguaje que cada persona utiliza para describir sus síntomas es increíblemente diferente, y una vez más, luchamos sobre todo con el acto de intentar ser solo uno mismo. Sueños, fantasmas, alucinaciones aparecen de improviso, y alteran el sujeto y el objeto de nuestras frases. Sin embargo, seguimos contando nuestras historias, creando imágenes mentales que intercambiamos con los demás,

[160] Los HVC también se relacionan con la serie *Mad Marginal Charts* y sus cuatro libros, creados entre 2010 y 2014 desde un proyecto laberíntico que partía de la antipsiquiatría, la psiquiatría democrática de Basaglia, el Teatro del Oprimido de Augusto Boal, los artistas marginales italianos, Bertolt Brecht, Antonin Artaud, Jack Smith o Lenny Bruce como referentes, siguiendo hacia movimientos de revuelta extremos, como la Baader Meinhof, comunidades internacionales como Kommune 1 o la propia Internacional Situacionista (García, 2018, p. 54).

contando chistes. Con la combinación del aire que aspiramos y expiramos, con nuestros encantamientos, transformamos la realidad (García, 2018, pp. 89-91)[161].

La propia elección del café no solo bebe de lo anterior o se relaciona con la tradición del café artístico, tan arraigada en Europa, ya que conecta con la iconografía artística y social de este espacio como escenario de la comunicación, el intercambio, la revolución o el subterfugio. Al respecto, contamos con cafetines y tabernas, lugares que históricamente han sido testigos de este tipo de actividades y que se han construido en oposición a la normatividad del café burgués (Heise, 1996; Santiago, 2011).

5. CONCLUSIONES

El Café de las Voces de Valladolid terminó por ser fundamentalmente programado mediante la colaboración entre la Revolución Delirante y Dora García, quedando en un segundo plano la actividad del propio Coco Café o del Museo Nacional de Escultura, entidades que tuvieron un rol menos activo. Podría decirse que lo más interesante de estos encuentros son los resultados, enfocados en la visibilización, la investigación, el intercambio, la despatologización y la transferencia, así como una gestación nacida de la colaboración con una comunidad de escuchadores de voces.

De igual modo, esta realidad pone de relieve el potencial de la práctica artística como herramienta social y política, la dinámica abierta y democrática de su organización o la propia supervivencia a la exposición que la motivó, lo que nos habla de cierta aceptación social. También nos quedamos con su mensaje, que insiste en el derecho de reunión, asamblea y discusión como mecanismos fundamentales en la activación de las conciencias políticas o en la importancia de la celebración "física" de estos actos y la presencia de los cuerpos, aludiendo a las políticas de acuerpamiento, fundamentales en los ejercicios de resistencia ciudadana eficaz.

[161] Narración ficticia creada por la autora (N. del Ed., García 2018).

6. REFERENCIAS

6.1. BIBLIOGRÁFICAS

AC/E (2015). *Nada temas, dice ella*. Acción Cultural Española y Ediciones Anómalas.

Asensi Pérez, M. (2023). Lacan para multitudes o porqué no se puede vivir sin Lacan. Editorial Tirant Lo Blanc.

Basaglia, F. (2018). L'istituzione negata. Rapporto da un ospedale psichiatrico. Editorial Baldini + Castoldi.

Benavides Fernández, M. (2023). La enfermedad como metáfora. Un enfoque desde la hermenéutica de Paul Ricoeur. *Revista en-claves del pensamiento*, 33, 1-23. Universidad de Monterrey.

https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i33.602

Borja-Villel, M. (2018). Segunda Vez. En Centro de Arte Reina Sofía (Eds.). *Segunda Vez que siempre es la primera. Catálogo razonado de la exposición Segunda Vez* (pp. 10-16).

Córnago Bernal, O. (2021a). El texto y la situación. Fragmentos de una exposición imaginaria sobre performatividad y métodos de investigación en la obra de Dora García. *Philologia Hispalensis. Revista de Estudios Lingüísticos y Literarios,* 35 (2), 55-74. Universidad de Sevilla.

https://doi.org/10.12795/PH.2021.v35.i02.04

Córnago Bernal, O. (2021b).Teatralidades fantasmales: el espectro de lo público en la obra de Oscar Masotta y Dora García. *Estudis Escénics. Quaderns de l'Institut del Teatre de la Diputació de Barcelona,* 46, 1-22. https://bit.ly/3W1pno6

De Miguel y Canuto, Juan Carlos (2014). Teatro y antipsiquiatría en Italia: el caso de Marco Cavallo (1973). *Quaderns de Filología: Estudis Literaris*, XIX, 65-83. Universitat de València.

https://doi.org/10.7203/qf-elit.v19i0.5200

Foot, J. (2014). Franco Basaglia and the radical psychiatry movement in Italy, 1961–78. *Critical and Radical Social Work* (2), 2, 235-49.

https://doi.org/10.1332/204986014X14002292074708

García, D. (2013). Evitar el centro. El lenguaje de los márgenes. Lo inadecuado. Mad Marginal Cahiers 2. Sternberg Press.

García, D. (2018). Segunda Vez que siempre es la primera. Catálogo razonado de la exposición Segunda Vez. Centro de Arte Reina Sofía.

Gutiérrez-Rubí, A. (2021). ARTivismo: el poder de los lenguajes artísticos para la comunicación política y el activismo. Editorial UOC.

Heise, U. (1996). Kaffee und Kaffeehaus. Eine Bohne macht Kulturgeschichte. Editorial Insel.

Lupton, D. (2013). La medicina como cultura. La enfermedad, las dolencias y el cuerpo en las sociedades occidentales. Editorial Universidad de Antioquía.

Luttwak, E.N. (2009). Turbocapitalismo. Quienes ganan y quienes pierden en la globalización. Editorial Traficantes de Sueños.

Rodríguez Castro, M. (2015). Esquizofrenias y otros hechos de lenguaje. De la clínica analítica del Macba (2002-2013). Editorial Brumaria.

Romme, M., Escher, S., Dillon, J., Cortens, D. y Morris, M. (2009). *Living with voices: 50 stories of recovery.* PCCS Books.

Santangelo, E. (coord.) (2021). Marco Cavallo. Desde un hospital psiquiátrico la verdadera historia que cambió el modo de ser del teatro y la cura. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

https://bit.ly/3BPvqoG

Santiago, P. (2011). *In situ. Espacios urbanos contemporáneos*. Universitat de Valencia.

Sontag, S. (2008). La enfermedad y sus metáforas. El sida y sus metáforas. Editorial Debolsillo.

6.2. WEBGRÁFICAS

Dora García [@dora_garcia_lopez]. (2024, diciembre 30). Dora García. Instagram.

Página web de Artribune para imagen de Ugo Guarino. (2025, enero 9).

https://www.artribune.com/report/2015/08/mostra-ugo-guarino-museo-revoltella-trieste/

Página web de la Fundación Manantial. (2024, diciembre 30).

https://www.fundacionmanantial.org

Página web del MACBA para la referencia a *The Joycean Society* (2025, enero 9).

https://www.macba.cat/es/coleccionables/usted-es-joyciana/

Página web de Orgullo Loco. (2024, diciembre 30).

https://orgullolocomadrid.wordpress.com

Revolución Delirante [@revolucion_delirante]. (2024, diciembre 30). La Revolución Delirante. Instagram.

https://www.instagram.com/revolucion_delirante/?hl=es

Página web de *The Hearing Voices Café*. (2024, diciembre 30).

https://thehearingvoicescafe.doragarcia.org

ARTE URBANO PICTÓRICO, ESPACIOS PÚBLICOS PATRIMONIALES Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA: EL MURAL EL CORAZÓN DE LA MERCED Y LA HUMANIZACIÓN DE UN ESPACIO ARQUITECTÓNICO FUNCIONALISTA

SERGIO URIEL SALGADO VARGAS
Instituto Politécnico Nacional

JOSÉ ANTONIO GARCÍA AYALA
Instituto Politécnico Nacional

1. INTRODUCCIÓN

El arte urbano pictórico es un medio para la expresión del ser humano en distintos contextos sociales, sobre todo en aquellas ciudades, donde se crearon espacios habitables basados en la corriente arquitectónica funcionalista y el modelo progresista del urbanismo. Esta decisión llenó a diversos espacios públicos patrimoniales de lugares estandarizados, sin referentes históricos o culturales.

Por ello, el arte urbano pictórico se ha convertido en una opción para humanizar a los espacios arquitectónicos funcionalistas inscritos en espacios públicos patrimoniales moldeados por el modelo progresista del urbanismo. Actualmente, se ha dado un auge de los murales de gran formato en lugares con estas características en la Ciudad de México debido a procesos de participación ciudadana, ejemplo de ello es el Mural El corazón de La Merced, localizado en su centro histórico.

1.1. LOS ESPACIOS ARQUITECTÓNICOS FUNCIONALISTAS

A partir del auge de la arquitectura funcionalista en la segunda década del siglo XX, se empezó a difundir la noción de que la forma está determinada por la función. Esto derivo en una corriente arquitectónica

pragmática que tiene sus antecedentes en el siglo XIX, y que se mantiene vigente hasta nuestros días, a pesar las innumerables criticas que se vertieron sobre ella desde la década de los 50 de la centuria pasada.

Al tener prioridad la funcionalidad esta arquitectura busca como principal meta, ser útil, como y satisfacer las necesidades de los usuarios (Lifeder, 2024). Por ello, la estética estaba al servicio de la eficacia, la eficiencia y la efectividad de la edificación.

Al buscar el uso eficiente del espacio interior, se inhiben los sitios desperdiciados y se optimiza la distribución de espacios, lo cual es básico para la satisfacción de las necesidades de los usuarios (Lifeder, 2024): Esto es el efecto que se espera tras la construcción eficaz de una edificación con estas propiedades.

En este sentido, aunque se buscaba un equilibrio entre funcionalidad y estética, esto no siempre se lograba. Sin embargo, esta corriente arquitectónica permitió reducir los costos de las edificaciones al disminuir los tiempos de construcción, al desarrollar nuevos procedimientos y sistemas constructivos, al utilizar materiales de construcción modernos para crear edificaciones efectivas.

Entre estos materiales de construcción modernos destacan el hormigón, el acero y el vidrio, que posibilitaron crear nuevas formas, al permitir la eliminación de muros estructurales, así como la conformación de espacios interiores más abiertos, gracias al auge entre otras cosas de la planta libre (Lifeder, 2024).

Estas plantas libres tenían la meta de maximizar el uso del espacio interior, posibilitando su flexibilidad y adaptación para satisfacer distintas necesidades a lo largo del tiempo (Lifeder, 2024). Esto se refleja en una sensación de amplitud y continuidad, que podía ser delimitada mediante la instauración de muros divisorios, reconfigurado el espacio interior de manera sencilla sin hacer grandes modificaciones.

Estas edificaciones funcionalistas se caracterizaban por sus líneas limpias y geometría simple, evitando la ornamentación. Con esta óptica minimalista que tiende a la simplicidad se resalta la sencillez del diseño en pro de la configuración de un ambiente equilibrado (Lifeder, 2024).

Sin embargo, esto trae como consecuencia la perdida de todo referente histórico y cultural, lo que dificulta que una edificación con estas características por si sola tenga un carácter distintivo, de otras similares, y hace que esta se ha semejante a cualquier otra que se pueda encontrar en otra época y en cualquier parte del mundo.

Otro aspecto muy característico es la utilización de ventanas amplias para maximizar la entrada de la luz natural en los espacios interiores, interrelacionándolos más directamente con los espacios exteriores. Esto provoca una mejor iluminación y abona a al bienestar de sus usuarios, pero también demanda un mayor control de bioclima estas edificaciones considerando factores como la orientación solar para maximizar la eficiencia energética y el confort acústico, lumínico y térmico (Meza, 2024).

Pero, aunque su simpleza le permite integrarse armónicamente con el paisaje circundante, mediante soluciones prácticas y estéticamente agradables, su eficacia, orden, sistematización, clasificación, estandarización y mecanización, sustentadas en concepciones como las del hombre-tipo, es decir, idéntico en todas las culturas, regiones, y sin considerar ninguna diferencia como las de genero o edad, provocaba la falta de identidad de esta edificación. Esto obedecía al concepto de la ciudad del espectáculo, en otras palabras, desprendida sentimentalismo con relación al legado estético del pasado, pero también a la noción de la ciudad herramienta, que responda a los niveles de eficacia de las actividades productiva (Choay, 1970)

Lo anterior estaba en consonancia con los instrumentos de planificación inscritos en el modelo progresista del urbanismo (Choay, 1970)

1.2. Arquitectura funcionalista y espacio público patrimonial

De forma, que sobre todo en el siglo XX, la arquitectura funcionalista, en conjunto con el modelo progresista del urbanismo y la planificación urbana, fueron las formas hegemónicas para desarrollar la ciudad y hacerla crecer, tanto en el plano horizontal como en el vertical. Pero también, para transformar sus espacios públicos patrimoniales contenidos sobre todo en sus centros históricos. Espacios de todos y para todos para convivir en colectividad, que son catalogados como bienes heredados

importantes por sus valores culturales, artísticos e históricos, pero que no estén libres de conflictos, ni del encuentro de diferentes, pero tampoco de la conciliación de intereses, pro de la pasa y la armonía.

Esto permitió la devastación de grandes extensiones de entornos patrimoniales, y la perdida de incalculables muestras de edificaciones patrimoniales que fueron sustituidas por construcciones funcionalistas de baja calidad estética, y de otro tipo, que empezaron a afectar la singularidad y autenticidad de los centros históricos. Con ello, diversas zonas de estas ciudades históricas quedaron desprovistas de los referentes estéticos culturales e históricos, afectando sus identidades urbanas.

Con ello se afectaba en el sentido de Kevin Lynch (2015 pp.17-19), la identidad de la forma urbana de estos entornos patrimoniales, al disminuir el grado de distinción de una edificación con respecto a la otra, así como su significado, y con ello, el valor emotivo y simbólico con respecto a sus observadores, como vecinos, avecindados y forasteros, imperando sus cualidades prácticas en el sentido que se les confiere. Esto por una parte interfiere en la forma como una arquitectura funcionalista se interrelaciona y organizan espacialmente con otros elementos urbano-arquitectónicos y con los habitantes de este territorio, creado un sentido de orden y coherencia.

Pero, además al interferir en la identidad de la forma urbana, esta arquitectura funcionalista sin referentes es más difícil de ser reconocida y sobre todo recordada como un elemento espacial que se inscriba en la memorial individual y colectiva de aquellos que la perciben y se interrelacionan con ella. Esto porque más allá de sentido funcional y practico, las experiencias personales y los contextos culturales del entorno patrimonial donde se establece, esta edificación no representa mucho más para sus habitantes.

Sin embargo, como se demostró lo demostró David Alfaro Siqueiros, y otros pintores del movimiento muralista mexicano, estas edificaciones funcionalistas eran lienzos que podían ser intervenidos plásticamente, no solo en su espacio interior, sino exterior. En los muros de estas construcciones se podían integrar pintura mural y hasta escultura que no solamente embelleciera el espacio, sino que dialogara con su

estructura, haciendo de estas arquitecturas funcionalistas una obra de arte total, en el sentido de David Alfaro Siqueiros (Arquine,2014).

Esta integración plástica permite involucrar al observador en una vivencia dinámica y transformadora, pudiendo abordar temas relevantes en el mural plasmado en la edificación funcionalista, convirtiendo a esta en lugar de alta significación, al transformarlo en una obra de arte público, que impactara en la dimensión emocional de los entornos urbanos donde se localiza.

Así, en las zonas de los Centros Históricos donde hay edificaciones funcionalistas, estas pueden ser intervenidas plásticamente, humanizándolas al dotarlas de una carácter simbólico y emocional distintivo, que antes no poseían. Esto al igual que a sus espacios públicos patrimoniales, sin afectarlos y respetando los valores culturales, artísticos e históricos que los hacen singulares, auténticos y memorables.

Hoy en día, a parte de del muralismo existen otras formas de arte público, como el arte urbano pictórico, derivado del grafiti que tiene sus orígenes en la antigua Roma, y que tuvo un auge en los Estados Unidos de América, desde mediados del siglo XX. Este trajo consigo otras técnicas como la pintura mural vinílica, que permite la participación ciudadana, por su proceso más pausado, interactivo, donde no hay errores en su creación, al asimilarlos, y por el tipo de materiales concebidos para una obra de arte efímera, que la hacer más económica, que una obra del movimiento muralista.

La participación ciudadana permite la intervención activa de los habitantes de un entorno patrimonial en la toma de decisiones que afectan sus vidas y a su comunidad. De forma que el arte urbano pictórico es una herramienta poderosa para propiciar esta participación ciudadana, mediante la integración plástica participante en los espacios públicos patrimoniales, embelleciéndolos, cuestionando su uso, propiciando una gestión con base en los intereses de los ciudadanos que ahí habitan, mientras humanizan una edificación, sin referentes culturales e históricos, sin alterar físicamente los bienes heredados de valor patrimonial.

Esta humanización de las edificaciones funcionalistas mediante el arte urbano es un proceso multidimensional, que convierte a los espacios

públicos patrimoniales en entornos más interactivos, vibrantes, accesibles, atractivos, inclusivos, reflexivos y habitables, con lo que se propicia la sociabilidad y la participación ciudadana. Esta integración plástica participativa, fomenta los sentidos de apego a su comunidad y de arraigo al territorio, al involucrar a los ciudadanos en su creación y apreciación, incrementado su sentido de pertenencia socioterritorial.

Así, en el sentido de Jane Jacobs (2011) el arte urbano pictórico en el espacio público patrimonial puede revitalizar áreas como la parte del Barrio de La Merced que está en el Perímetro B del Centro Histórico de la Ciudad de México, Patrimonio Cultural de la Humanidad, al ser percibidas como más seguras y acogedoras, permitiendo un conocimiento más profundo de estas, al transformarlas, mientras se entienden y mejoran.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es explicar los efectos de la creación del Mural El corazón de La Merced a través de la participación ciudadana en la humanización del edificio comercial donde se pintó y del espacio público patrimonial adyacente.

3. METODOLOGÍA

Con este propósito se aplicó una metodología transdisciplinaria basada en el Método de la Hermenéutica Profunda de John B. Thompson (1998 pp. 395-423). Esta metodología partió del principio del tercero incluido entendido desde la perspectiva de Basarab Niculescu (1996), se basa en la idea de que no solo existen dos estados opuestos, sino que también hay un estado que integra a ambos. En este sentido, el conocimiento de una disciplina como la arquitectura sobre un fenómeno como la humanización de un espacio arquitectónico funcional y el espacio público patrimonial de su entorno a través del arte urbano pictórico y la participación ciudadana, es opuesto al que puede tener otra como la semítica. Sin embargo, entre estas se puede generar una relación dialógica que permitan superar sus contradicciones, al considerar la constitución de un nuevo saber distinto, donde los aportes al entendimiento de estas disciplinas pueden ser verdaderas al mismo tiempo, mediante la integración y síntesis de los conocimientos previos.

Esto permite entender este fenómeno multifacético, donde se integran dimensiones como la espacial, la cultural, la histórica, la semiótica, la social, la política, la administrativa, la estética, entre otras, desde una visión más compleja, que integra diferentes enfoques y realidades, que pueden ser simultaneas y se complementan, sin dejar de lado sus diferencias. Esto permite la coexistencia de saberes disciplinares contradictorios, pero que se complementan en un nivel más alto de comprensión, con lo que se constituye un conocimiento complejo, mediante una metodología transdiciplinaria, que va más allá de las disciplinas, se coloca entre estas y las atraviesa.

De esta forma, se utilizó una metodología transdiciplinaria dentro del Método de la Hermenéutica Profunda, integrado por dos fases. En la primera conocida como la Hermenéutica de la Vida Cotidiana (Thompson, 1998, pp.403-423) se hizo una primera interpretación del Mural El corazón de La Merced, con base en el punto de vista de los investigadores. De ahí que se hicieron observaciones de la integración plástica del mural y el edificio funcionalista que lo alberga, cuyos resultados fueron comprendidos integrando los conocimientos de distintas disciplinas que tenían los analistas previamente.

Posteriormente, se aplicó una segunda fase conocida como el Marco Metodológico de la Hermenéutica Profunda (Thompson, 1998, pp.403-423), la cual está compuesta por tres etapas. La primera es el análisis sociohistórico del Barrio de La Merced, donde se localiza este mural de gran formato, con el propósito de reconocer desde distintas disciplinas, los valores del espacio publico patrimonial donde se inserta, así como las características que adopto por el proceso de transformación impulsado por la corriente arquitectónica funcionalista y el modelo progresista del urbanismo.

La segunda etapa es el análisis discursivo de aquellos actores que participaron en la creación del mural y de los transeúntes del entorno, que incluye un análisis semiótico de esta obra de arte. Esta implico hacer uso de los conocimientos de distintas disciplinas, para poder interpretar los resultados de distintas entrevistas, así como de los símbolos que contiene el Mural El corazón de La Merced.

La tercera etapa es la interpretación-reinterpretación donde los resultados de la Hermeneútica de la Vida Cotidiana fueron contrastados y posteriormente sintetizados con los obtenidos en de los análisis sociohistórico y discursivo, para poder construir un entendimiento profundo de la integración plástica participativa entre el mural y el edificio funcionalista donde se ubica.

4. RESULTADOS

En lo que toca al Mural El corazón de La Merced iniciamos con su ubicación en La Merced un barrio que se encuentra en la parte oriente del Centro Histórico de la Ciudad de México, Patrimonio Cultural de la Humanidad desde 1987. Este barrio es un lugar histórico y cultural en el centro de esta urbe. Es conocido por su mercado, donde se pueden encontrar una gran variedad de productos, incluyendo frutas, verduras, carnes y artesanías. También es conocido por sus edificios históricos, como el Convento de La Merced y otros lugares patrimoniales, entre tantos espacios arquitectónicos funcionalistas.

Por otra parte, el Mural El corazón de La Merced es una pieza única en donde se relacionaron y colaboraron, la comunidad, los académicos, los artistas, el gobierno y organizaciones, para ayudar a la creación una sinergia única. Esta genero alianzas que hicieron que la gobernanza, el arte urbano pictórico y la comunidad pudieran pasar del discurso a los hechos que llevaron a la humanización de un espacio arquitectónico funcionalista.

Entre la calle Juan Cuamatzín esquina con avenida Circunvalación, El Corazón de La Merced, un mural de gran formato de 870 m2. Este fue pintado en las fachadas de un edificio funcionalista dedicado fundamentalmente al comercio, con la intención de reflejar la historia, los conceptos y los colores propios de la identidad cultural del popular barrio de la Ciudad de México en un proceso de apropiación de su espacio público patrimonial.

El 13 de diciembre 2018, el Colectivo Las Olvidadas de La Merced, la Fundación ORB y el Centro Cultural Casa Talavera, inauguraron este mural titulado El corazón de La Merced, una obra de arte urbano, pintada por los artistas Dan Silva “Polvora”, Daniel González “Laite” y

Cecilia Gutiérrez “Miau Tse”. Esta obra de arte está conformada por estructuras que caracterizan las calles y los mercados, la diversidad de productos da vida a una paleta de color completa, implementada en las fachadas del edificio funcionalista.

Las iconografías del mural que encontramos en estas fachadas describen uno de los oficios antiguos que da movilidad al mercadeo, EL DIABLERO acompañado de huacales y su antecesor de la gran Tenochtitlán EL MECAPALERO, enseguida encontramos, el mercado de la nave en y el centro un corazón de adobe, que simboliza el trabajo en el campo. El corazón está contenido por nopales cromáticos, cambiantes, alrededor un símbolo de agua prehispánica y en la parte superior, El Atlachinoli, Atlachinollio o Atla-chinolli (en náhuatl: agua quemada, el agua preciosa, la sangre) un concepto mexica, basado en agua versus fuego, dos elementos físicamente opuestos, y que significó para los mexicas guerra sagrada. La guerra contra nosotros mismos. Del lado derecho la familia representada con un niño descalzo que lleva consigo una canasta de productos de La Merced, siendo este protegido por una gran mujer gigante controladora del fuego y del trabajo, empoderada y encarada del resurgimiento cultural del heroico Barrio de La Merced.

Al hacer la investigación se encontró que el Mural El corazón de La Merced fue un catali0zador del proceso de gobernanza emanada de los ciudadanos involucrados en su creación, siendo esta obra de arte de gran formato un medio de expresión de la lucha social de los ciudadanos, que habitan el espacio público patrimonial adyacente al edificio funcionalista de carácter comercial donde se pintó. Así, la sinergia entre este mural de gran formato, la participación ciudadana y la gobernanza, permitió incrementar el sentido de pertenencia socioterritorial de los habitantes del Barrio de La Merced donde se creó.

Los anteriores resultados significaron que la humanización de este edificio funcionalista de carácter comercial, a través del arte urbano pictórico producido mediante un proceso de participación ciudadana, que canalice la expresión de la lucha social de los habitantes de un espacio público patrimonial permite profundizar el arraigo a este territorio y el apego a la comunidad que lo habita, impulsado un proceso de gobernanza desde la ciudadanía.

En lo que se refiere al proceso este comenzó con el dueño del edificio funcionalista realizando una cotización para el cambio de su fachada, el cual no se realizó y quedo pospuesto, tiempo después se contactó fundación ORB y apoyó el proyecto siendo financiador y organizador del proceso de la creación del mural. Al mismo tiempo, Casa Talavera fungió como una organización que trabajo para promover la participación ciudadana, teniendo reuniones con ciudadanos de los alrededores de La Merced.

En una de esas reuniones se relacionó Casa Talavera con ayuda de Joaquín Aguilar uno de los principales actores en el proyecto del Mural El corazón de La Merced, ya que él con su Radio Aguilita se tuvo de primera mano la relación con el Colectivo los Olvidados de La Merced, quienes son un grupo de comerciantes en lucha social, política y cultural, que tiene el propósito de recuperar sus locales que fueron dañados por el incendio del 2013 dentro de la Nave Mayor del Mercado de La Merced, que afecto a 1,200 locatarios.

La gente desconfiaba sobre los murales porque para ellos se utilizaban para gentrificar. En ese momento había una gobernanza fuerte por parte de la alcaldía, pero se logró que un grupo de artistas y un patrocinador de la sociedad civil (Fundación ORB), entendieran la iniciativa de transformar la visión que se tenía de La Merced. En una reunión para poder ayudar a generar participación ciudadana, Fundación ORB y Casa Talavera pidieron opinión a la ciudadanía, que era el actor principal de este espacio público patrimonial. Con base en su opinión se recibieron bocetos y se preguntó qué querían que se representara. Así, estos expresaron que la mujer era un elemento importante, que finamente quedo representado en las fachadas del edificio funcionalista.

El Mural del Corazón de la Merced representa el sufrimiento y la lucha de la gente. Es un símbolo de pertenencia y arraigo para la comunidad. El mural es una obra de arte que quedará plasmada en la historia. A su vez, el gobierno sirvió como facilitador de permisos para la creación de esta obra de arte, además de apoyar con una grúa. Esta creación duró dos meses, donde los artistas experimentaron un proceso enriquecedor, además que la ciudadanía creo un sentido de pertenencia al estar presente y ser visto a diario en las fachadas del edificio funcionalista, con lo que se generaron muchas características positivas.

El arte urbano pictórico es una forma de expresión de la comunidad, y las intervenciones en el espacio público patrimonial deben ser difundidas y reservadas para que lleguen a las nuevas generaciones. Para ello, es necesario involucrar a la comunidad en el diseño y ejecución de los proyectos de integración plástica participativa, para garantizar su éxito. Además, este tipo de arte puede servir como una herramienta para la reconstrucción comunitaria, al propiciar la participación ciudadana, ayudando en la recuperación del patrimonio cultural. Por ello, es importante investigar y documentar las intervenciones para que no se pierdan.

Las autoridades deben ayudar a impulsar estos esfuerzos para que no se pierdan los proyectos de integración plástica donde se realiza una participación ciudadana. Existe la necesidad de involucrar a la ciudadanía en la recuperación del patrimonio. Por su parte, financiadores como ORB que apoyan el proceso colaborativo que ayuda a la creación de estas obras de arte, son importantes para lograr una sinergia, en conjunto con diferentes actores con un fin común.

La gobernanza genera un proceso de participación ciudadana, y el arte como motor de transformación social busca a esta en los proyectos artísticos. Este proceso debe incluir a la comunidad desde el inicio para que no sean invitados de último momento, creando un trabajo que represente no solo a los artistas, sino también a la comunidad, y así generar participación, organización y corresponsabilidad ciudadana, que se puede utilizar para recuperar espacios públicos patrimonial. Por ello, es necesario trabajar con las autoridades y otros grupos organizados para crear un espacio público de este tipo exitoso. Por último, también deben crearse las alianzas con académicos, artistas y la comunidad en general.

Hoy la sociedad es diversidad y conflicto, sin embargo, y a pesar de las diferencias, debemos aprender a convivir y en este sentido la participación es algo más que la resolución de los problemas. Hoy la participación nos ayuda a discernir sobre el interés común, es decir construye espacio público patrimonial. La participación implica una relación social de poder, esto es tomar parte o no de las decisiones que involucran a la colectividad, dentro de un proceso diferencial de quienes participan en ella.

Así, ante el problema de la falta de confianza en la participación ciudadana por los ciudadanos que habitan un espacio público patrimonial, se propone entender como estas claves hicieron posible esta creación artística con un sentido de comunidad. La participación ciudadana es fundamental para la gobernanza muchas de estas voces se pierden en el olvido por no ser tomados en cuenta. El ritmo de vida actual es cada vez más rápido y los ciudadanos quieren información inmediata. Una forma de poder difundir los murales seria crear códigos "qr" o anuncios hablando sobre el mural pintado en el edificio funcionalista.

5. DISCUSIÓN

Como lo comenta Cynthia Arvide Sousa (2022, p. 8), el muralismo urbano, como define al arte urbano pictórico plasmado en muros, implica más que colorearlos y van más allá de embellecer el espacio urbano arquitectónico, conforman lazos profundos con la ciudadanía. Esto se muestra en el Mural El corazón de La Merced, que a diferencia de las pinturas exhibidas en una galería o un museo se complementa con el entorno patrimonial que lo enmarca.

Al ser los muros de las fachadas de una edificación funcionalista, la obra artística dialoga con sus texturas, dimensiones, arquitectura, y hasta aspectos urbanos como el tráfico vehicular, sus transeúntes y la identidad barrial originada en sus procesos históricos, y características culturales, sociales, económicas, políticas, entre otras. En el Mural El corazón de la Merced destaca su función narrativa de la cultura e identidad del Barrio de La Merced, al plasmar símbolos, tradiciones, personajes locales, que motivan un sentido de pertenencia socioterritorial. Tal como lo explica Cynthia Arvide Sousa (2022, p. 14), esta obra monumental creada en lo que fue una antigua fabrica de uniformes esta dedicado a la ciudadanía trabajadora de este barrio, y transformo al gris de sus fachadas imperante durante años en una colorida composición, que sirve de telón de fondo del trabajo cotidiano de la avenida Circunvalación, una de las más atestadas de la Ciudad de México.

Para Cynthia Arvide Sousa (2022, p. 14) los artistas Dan Silva "Polvora" y Daniel González "Leite" generaron una obra artística que representa a las personas que dan vida y empuje a la comunidad del Barrio

de La Merced, que ha sido primordial en el funcionamiento de la Ciudad de México. Además, este proyecto de integración plástica en el que se integraron iniciativa pública y privada, instituciones culturales y académicas, colectivos artísticos y ciudadanos y asociaciones civiles, es un ejemplo del empleo del espacio público patrimonial para producir identidad, arte y cultura a partir de procesos participativos y colectivos, como lo explica Cynthia Arvide Sousa (2022, p. 14).

En relación con la humanización de un espacio arquitectónico funcional a través de la participación ciudadana, habrá que mencionar que como se ve en el Mural El corazón de la Merced, esta implica un enfoque integrador en el que los ciudadanos que utilizan el espacio público patrimonial se convierten en parte activa del proceso de diseño, transformación y mejora de ese entorno. Este enfoque tiene como objetivo crear espacios más accesibles, inclusivos, cómodos y adaptados a las necesidades reales de la comunidad.

Así mismo, la participación ciudadana debe incluir a todos los grupos, especialmente a aquellos que históricamente han sido marginados o excluidos del diseño urbano. También los espacios arquitectónicos funcionalistas pueden volverse monótonos o deshumanizados si solo se diseñan para cumplir con una función específica, dado esto se deben incluir diferentes voces, asegurando que el espacio responda a las necesidades de todos, y no solo de un sector privilegiado. Por esto, un espacio humanizado debe ser accesible para todos, sin barreras físicas ni sociales.

Hecha esta salvedad, se encontró la relación del arte urbano pictórico aplicado a espacios públicos patrimoniales funge como una práctica que ha cobrado gran relevancia en las últimas décadas, convirtiéndose en una herramienta para la revitalización de barrios, la preservación de la memoria colectiva y el acercamiento de los ciudadanos al patrimonio histórico, cultural o artístico. Este tipo de intervenciones artísticas transforma las ciudades, combinando lo contemporáneo con lo tradicional de una manera que puede enriquecer y dialogar con el contexto patrimonial, dejando de lado las restricciones que apartan a la gran mayoría de la ciudadanía.

De ahí que el arte urbano pictórico sirva como herramienta de apropiación del espacio público patrimonial, ya que, ya sea en forma de murales,

grafitis, intervenciones artísticas, o pinturas en gran formato, son es una manera de democratizar el acceso al arte. Además, que estas expresiones artísticas son accesibles a todos, no solo a quienes visitan galerías o museos.

Para Ankitha Gattupalli (2022) el arte público en urbes de todo el planeta tiene como propósito mostrar el sentido interno de los objetos y sucesos no el aspecto externo, al reflejar significado e identificación a sus habitantes al interactuar con estos que son su público, de manera democrática al redefinir colectivamente nociones como comunidad, identidad y compromiso social. El arte público al cual pertenece el Mural El corazón de La Merced es una forma eficiente para que las comunidades cuenten una historia mediante la imaginación, que toma al espacio público patrimonial como lugar de inspiración y expresión, al implementar un proceso participativo y colectivo de diseño cívico para crearlo, convirtiéndose en un contribuyente esencial para el tejido social del Barrio de La Merced.

En este sentido Ankitha Gattupalli (2022) explica como en la actualidad donde hay ciudades a nivel mundial que parecen idénticas, el arte público consolida una identidad compartida creada sobre el contexto cultural de la ciudad, que logra producir lugares memorables que afianzan el sentido de pertenencia socioterritorial de los ciudadanos, conforman comunidades y narran historias. Un proceso de integración plástica participativa del Mural El corazón de La Merced fue catártico para la comunidad olvidada del Barrio de La Merced, al fomentar un sentido de orgullo local, y enaltecer la importancia cultural y la apariencia estética de su espacio público patrimonial.

Esto muestra que este tipo de arte urbano puede reactivar espacios públicos patrimoniales olvidados que, a pesar de su valor histórico, cultural o artístico, a menudo carece de la vitalidad necesaria para ser plenamente disfrutables. Con la intervención de la participación ciudadana y el arte urbano pictórico en los espacios arquitectónicos funcionalistas, se puede lograr nuevos significados que sean de alta atracción para la ciudadanía.

Además de dar nueva vida al patrimonio histórico, cultural o artístico reinterpretando ciertos aspectos de los espacios arquitectónicos de estilo funcionalista, haciendo que los ciudadanos se conecten con ellos

de maneras diferentes. Un aspecto clave del arte urbano pictórico en espacios públicos patrimoniales, es su potencial para involucrar a la comunidad en el proceso.

Sin embargo, como el arte urbano pictórico embellece los barrios deteriorados, a la vez pueden coadyuvar a su gentrificación, que era en principio el miedo del Colectivo Los Olvidados cuando se les propuso participar en la creación del Mural El corazón de La Merced. Como lo comenta Ankitha Gattupalli (2022) el arte público es capaz de potenciar el valor percibido de un barrio, brindando mejores instalaciones y calidad de vida, pero a su vez, un alza de los precios inmobiliarios, y un desplazamiento de residentes de bajos ingresos que se identifican con el lugar y la comunidad.

Después de haber sido creado en el 2018, esto no paso con el Mural El corazón de La Merced, pues no se aumentó el costo de los inmuebles del entorno patrimonial, y al no estar vinculada con el lavado de arte, sino con la legitimación de la identidad barrial y comunitaria y ser patrocinado por una organización de la sociedad civil. Para Ankitha Gattupalli (2022) para que el arte público cumpla su propósito previsto, la comunidad debe cuestionar su propiedad cívica, además de representar y beneficiar a la ciudadanía más que a los actores económicos o políticos. Esto porque este tipo de arte entrelaza la historia compartida y la cultura en transformación.

Actualmente el cruce las intervenciones de espacios públicos patrimoniales con arte urbano pictórico, implica implementar esta disciplina transgresora, en constante transformación que retrata el desarrollo de las sociedades, en un entorno patrimonial que no debe ser intervenido en ninguna circunstancia en pro de su conservación material. Para Paulina Alvarado (2023) los factores que afectan el cruce entre el arte urbano pictórico y el espacio público patrimonial están determinados por la identificación de diversos valores apreciados de un bien, entendiendo que lo patrimonial no es la meta en sí misma, sino un reconocimiento que refuerza su existencia.

Esto permitiría que el arte urbano se pueda adaptar como un complemento del bien patrimonial, al ser los valores que lo identifican establecidos por la

sociedad o una de las comunidades integrantes en contextos determinados por diversos criterios como lo indica Paulina Alvarado (2023). Un cruce exitoso entre arte urbano y espacios públicos patrimoniales debe cumplir con el reconocimiento a sus valores en un marco de respeto que fortalezca la identidad, el sentido de pertenencia socioterritorial y que los vincule y proyecte en el tiempo entendiendo su herencia, al aprovechar la oportunidad de impactar el espacio arquitectónico funcionalista intervenido como aquel donde se plasmó el Mural El corazón de La Merced, de forma multidisciplinaria, considerando a la ciudanía y potenciando aquello que aprecia.

6. CONCLUSIONES

Existen diversos desafíos y consideraciones en la creación de arte urbano pictórico en edificios de tendencia arquitectónica funcionalistas ubicados en espacios patrimoniales. A pesar de las ventajas de esta combinación de estos tres componentes, esta práctica enfrenta varios retos, tanto a nivel estético como ético y técnico. Algunas de estas dificultades podrían ser las siguientes que se mencionan a continuación:

En primer lugar, esta, el respeto por la integridad del patrimonio: por tanto, una intervención artística primordialmente debe ser cuidadosamente pensada para no dañar ni interferir con los valores históricos, artísticos o culturales altamente representativos y distintivos del espacio público patrimonial. Ya que las intervenciones deben ajustarse a normas de conservación, reglamentos y leyes, deben acoplarse utilizando técnicas que respeten la integridad física de las estructuras de la edificación funcionalista y el lugar a intervenir.

En segundo lugar, esta, la aceptación pública: No todos los ciudadanos en una comunidad están a favor de que se intervenga un espacio público patrimonial con arte urbano pictórico, ya que se tiene una idea que este puede ser algo dañino. Al partir de esta consideración, es fundamental involucrar a los actores sociales, como los residentes, las autoridades locales y los especialistas en patrimonio, en el proceso de decisión. Esto garantizara que el arte no sea percibido como un elemento dañino, sino como una contribución valiosa al espacio arquitectónico funcionalista, que aporta más de lo que a simple vista se puede visualizar.

En tercer lugar, está, la sostenibilidad y durabilidad: El arte urbano pictórico en exteriores, particularmente en los entornos patrimoniales, está expuesto a factores climáticos y al desgaste natural. Es importante emplear materiales y técnicas de pintura que aseguren la durabilidad y preservación de la obra a largo plazo, sin comprometer la integridad del espacio público patrimonial, ya que siempre se habla que este tipo de arte es efímero que se plasma en los espacios arquitectónicos.

Así, se concluye que el arte urbano pictórico al humanizar distintos espacios arquitectónicos funcionalistas, y su espacio público patrimonial, termina por dotarlo de una mayor identidad urbana por el carácter que ayuda a enfatizar, al establecer vínculos más fuertes con la comunidad que participo en su creación y aquella que habita en su entorno, mientras se construye un proceso de gobernanza. Esto les permite a estos ciudadanos sentir la sensación de ser parte de algo más grande que ellos mismos, al estar conectado a una comunidad que les permitió transformar su entorno de vida. Con este se dota a este de una identidad colectiva y un sentido de propósito, materializado una obra de arte, sin alterar las características espaciales de la edificación que la contiene.

Los anteriores resultados significaron que la humanización de este edificio funcionalista de carácter comercial, a través del arte urbano pictórico producido mediante un proceso de participación ciudadana, que canalizo la expresión de la lucha social de los habitantes de un espacio público patrimonial, permitió profundizar en el arraigo a este territorio y el apego a la comunidad que lo habita, impulsado un proceso de gobernanza desde la ciudadanía.

El arte urbano pictórico en espacios públicos patrimoniales tiene el potencial de transformar a este último, revitalizando sus valores históricos, culturales y artísticos, en tanto promueve la participación ciudadana. Cuando se lleva a cabo con un enfoque respetuoso, creativo e inclusivo, puede enriquecer el patrimonio de una ciudad y generar nuevas formas de interacción y valoración entre los ciudadanos y su entorno, al humanizar una edificación funcionalista. Sin embargo, debe ser tratado con sensibilidad y responsabilidad, garantizando que tanto el arte urbano pictórico como el patrimonio se complementen y respeten mutuamente.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS (APARTADO OPCIONAL)

Agradecemos el apoyo para realización del trabajo aquí presentado al Instituto Politécnico Nacional a través del proyecto de investigación: Arte, deporte y turismo en la emotrópolis desde la complejidad ambiental, con registro SIP: 20240200.

8. REFERENCIAS

Alvarado, P. (2023). Arte Urbano y Patrimonio Cultural: una discusión que recién comienza. *Metro 21*. https://www.metro21.cl/revista/arte-urbano-y-patrimonio-cultural-una-discusion-que-recien-comienza/

Arquine. (2014). *'Integración plástica' o el problema de la orientación (III) - Arquine*. https://bit.ly/4fUcgfv

Arvide Souza, C. (2022). Muros somos. 35 murales con historia. Offset Rebosan

Choay, F. (1970). El urbanismo progresista. En *El Urbanismo, Utopías y Realidades* (pp. 257–304). Editorial Lumen.

Funcionalismo (arquitectura). (2024, febrero 7). Lifeder. https://bit.ly/40jsysG

Gattupalli, A. (2022). *¿Cómo el arte público conforma a las ciudades?* ArchiDaily México. https://www.archdaily.mx/mx/988515/como-el-arte-publico-conforma-a-las-ciudades

Jacobs, J. (2011). *Muerte y vida de las grandes ciudades* (Á. Abad & A. Useros, Trads.). Capitán Swing Libros.

Lynch, K. (2015). *La imagen de la ciudad*. Editorial Gustavo Gili.

Meza, P. S. (2024, abril 29). Arquitectura funcionalista en México. *Ciudad Maderas*. https://bit.ly/4gP1vfK

Nicolescu, B. (1996). *La transdiciplinariedad*. Manifiesto.

Thompson, J. B. (1998). Ideología y Cultura Moderna. Teoría Crítica Social en La Era de La Comunicación de Masas. UAM.

HACIA UNA A/R/TOGRAFÍA POPULAR: UNA EXPLORACIÓN DE LO ORGÁNICO EN LOS PROCESOS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMUNITARIA EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO. UN ABORDAJE DESDE LA A/R/TOGRAFÍA SOCIAL

VERÓNICA PIEDRAHÍTA AMAYA
Universidad de Granada

JOHAN SEBASTIÁN PABÓN AGUDELO
Universidad de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

En los contextos populares de Latinoamérica, la educación artística comunitaria ha emergido como un espacio de transformación social y cultural donde confluyen experiencias, lenguajes y saberes propios de cada territorio. Durante las últimas décadas, estos procesos se han consolidado como expresiones de resistencia y emancipación, en los que las comunidades reafirman su derecho a participar, crear y reflexionar sobre su entorno. Al margen de las instituciones no formales, estas iniciativas responden a las necesidades de poblaciones frecuentemente ignoradas por el Estado, otorgando al arte un papel profundamente político, estético y comunitario.

Más que buscar un producto artístico final, el arte en estos espacios se concibe como un campo abierto de exploración, donde emociones y pensamientos se entrelazan con la idiosincrasia local para consolidar procesos de transformación. En el ámbito académico, la educación artística comunitaria se ha posicionado como un terreno de investigación-acción, promoviendo reflexiones epistemológicas y metodológicas que se adaptan a las realidades cambiantes de las comunidades

latinoamericanas. Esta investigación, situada en este contexto, aborda el concepto de lo orgánico en los procesos de educación artística comunitaria, entendiéndolo como aquellos factores espontáneos y locales que emergen exclusivamente en estos procesos.

La metodología de A/R/Tografía orienta esta exploración, al ofrecer una perspectiva que integra el lenguaje visual como medio de comunicación y expresión, donde la creación artística se presenta como un esfuerzo colectivo. En esta interacción, la comunidad no es solo receptora, sino cocreadora del conocimiento y de las manifestaciones artísticas, por lo tanto, el artista-educador asume un rol de aprendiz dentro del proceso, desarrollando un enfoque dialógico y rizomático.

Desde un enfoque decolonial, el estudio aporta a la reivindicación de las pedagogías del sur y los saberes populares como actos de resistencia frente a la homogeneización cultural impuesta por industrias y sistemas hegemónicos educativos. Enmarcada en la educación popular y bajo el concepto de lo orgánico, esta investigación sostiene la importancia de que las comunidades generen sus propias narrativas y lenguajes visuales, permitiendo así una comprensión más profunda de sus propios contextos. Aquí, la imagen se convierte en un recurso fundamental de narración e investigación dentro de la educación artística comunitaria.

La investigación da vida a una perspectiva metodológica emergente denominada A/r/tografía Popular que se orienta a visibilizar y legitimar los conocimientos que emergen en estas comunidades a través de enfoques visuales y colaborativos. Los conceptos de lo orgánico, la educación popular y la educación artística comunitaria se entrelazan como un micelio teórico, creando un entramado conceptual que desafía las perspectivas eurocéntricas y promueve metodologías flexibles, adaptadas a la diversidad y singularidad de los entornos comunitarios, abriendo nuevos caminos para la praxis educativa y artística en estos contextos.

1.1. Marco Teórico

Los conceptos clave que orientan esta investigación son: lo orgánico, la educación popular, la educación artística comunitaria y la perspectiva decolonial. En este sentido, se han retomado los planteamientos de

diversos autores que, desde diversos enfoques, consolidan la fundamentación teórica de este ejercicio investigativo, tal como se esboza a continuación.

El concepto de lo orgánico deriva de las ciencias naturales y se vincula con el arte, donde inicialmente se refería a una metodología de creación en la que las formas emergen espontáneamente, sin una intención predefinida (Stachelhaus, 2003). Esta visión ha sido ampliada para desafiar las prácticas artísticas tradicionales, promoviendo la idea de que la creación refleja las experiencias y limitaciones del artista, en el sentido de que cada obra se convierte en un evento dinámico que responde a influencias internas y externas (Thistlewood, 1982).

En el contexto del arte contemporáneo, Díaz (2023) aborda lo orgánico como un concepto que trasciende la estética, influyendo en procesos sociales a través de la creación colectiva. Esta concepción permite considerar el ejercicio creativo como un algo determinado por la geografía y la cultura local, enfatizando la importancia de lo endémico en la producción artística. Curry (2006) agrega, por su parte, que las investigaciones orgánicas requieren de una narrativa que sirva como vehículo para integrar al investigador y a los participantes, en una esfera creativa y participativa. Esta perspectiva comulga con el postulado de Creus (1996) quien reconoce lo orgánico en las relaciones pedagógicas como una capacidad para narrar, estructurar, conectar y vivir de manera auténtica, por lo que lo orgánico permite una creación de conexiones que evolucionan según la espontaneidad de los territorios.

La educación popular, por su parte, se origina como respuesta a las necesidades de comunidades marginadas (Mejía, 2016). Este enfoque busca adaptarse a circunstancias específicas, fomentando la participación y la valorización de saberes locales, poniendo atención en la liberación, la emancipación y el diálogo como herramientas para la transformación del entorno (Freire, 1970). La educación popular, germinada en los entornos no formales de la vida, se concibe como un proceso bidireccional, pues la comunidad es aprendiz y educadora al mismo tiempo (Mejía, 2011).

En la misma línea de sentido, la educación artística comunitaria pone su mirada en el arte como herramienta de transformación social y como acción política que impulsa procesos de empoderamiento en las comunidades, especialmente en el contexto latinoamericano (Barbosa, 2022). Como metodología educativa, esta perspectiva de la educación artística integra conceptos como la animación sociocultural, la participación social y la producción de significados colectivos e identitarios (Marchioni, 1999; Cieza, 2006; Palacios, 2010). En este sentido, la educación artística no se limita a la producción de objetos, sino que se convierte en un espacio de experiencia colectiva que trasciende la técnica, donde las expresiones artísticas son manifestaciones políticas de transformación (Camnitzer, 2008; Ramos, 2013; Cajiao, 2009).

La óptica decolonial es transversal y reconoce que el conocimiento popular latinoamericano es tan valioso como el científico, desafiando las narrativas impuestas por la academia y el eurocentrismo. Esta visión resalta la importancia de la educación popular como un espacio de empoderamiento, donde las comunidades son protagonistas de su propia historia (Peist-Rojzman, 2022).

1.2. Conceptos visuales

El marco visual de esta indagación A/r/tográfica se consolida, de manera paralela, sobre un entramado visual y artístico que, a modo de horizontes conceptuales, configuran los referentes visuales y fotográficos de esta indagación. La mirada y el trabajo realizado por diferentes artistas aportan no solo un marco referencial en una perspectiva técnica y de composición visual, sino que también posicionan una reflexión por lo pedagógico, lo ético, lo estético y lo político en la creación y en la investigación artística en el trabajo con comunidades. Desde este sentido, los trabajos artísticos retomados a continuación, aportan diferentes visiones que fundamentan la exploración de lo orgánico en los procesos de educación artística comunitaria, desde diferentes ángulos.

Sus imágenes, sus procesos, sus relacionamientos con las comunidades, la capacidad de co-creación, el tratamiento de la imagen, la postura ética y política frente a la realidad retratada, entre otros, son algunos de los fundamentos visuales que sustentan esta indagación. Dentro de esto,

sobresalen los trabajos artísticos de Wendy Ewald, de Thomas y Helga Müller, de Francis Alys y, para el caso colombiano, de Viki Ospina y de Juan Fernando Ospina.

2. OBJETIVOS

El propósito central de este estudio es explorar el concepto de lo orgánico en dos experiencias de educación artística comunitaria, empleando el paradigma metodológico de la A/R/Tografía y utilizando un lenguaje visual, con el objetivo de sentar un precedente hacia una A/R/Tografía Popular en Latinoamérica. Para alcanzar esta meta, se establecen los siguientes objetivos específicos:

- Explorar el concepto de lo orgánico en dos experiencias de educación artística comunitaria, bajo el paradigma metodológico de la A/R/Tografía y mediante un lenguaje visual, para sentar un precedente hacia una A/R/Tografía Popular en Latinoamérica.
- Identificar las manifestaciones de lo orgánico en dos casos de intervención artístico-pedagógica (Honduras y Colombia), a través de la imagen fotográfica como instrumento de registro y como lenguaje de reflexión-acción.

A través de estos objetivos, la investigación busca contribuir a la construcción de una metodología que integre lo popular y lo orgánico en la educación artística comunitaria, promoviendo una comprensión más profunda de las interrelaciones entre el arte, la enseñanza y la comunidad en Latinoamérica.

3. METODOLOGÍA

El presente trabajo se inscribe en las Metodologías Artísticas de Investigación (MAI), que entienden el proceso educativo y artístico como un instrumento y finalidad de indagación (Cahnamann-Taylor y Siegesmund, 2008). Específicamente, se fundamenta en la A/R/Tografía (Irwin, 2004), que concibe la creación artística como herramienta y objeto de investigación, adoptando un enfoque educativo. Este estudio se

alinea con las *walking methodologies*, las cuales permiten que la investigación sea un recorrido lleno de nuevas preguntas y diálogos (Irwin y Sierra, 2013), promoviendo una comprensión encarnada del conocimiento (Springgay y Truman, 2018).

Desde finales del siglo XX, el uso del arte en la investigación educativa ha planteado cuestiones innovadoras, integrando enfoques anteriores y facilitando el uso de lenguajes simbólicos en la indagación (Molinet, 2015; Barone y Eisner, 2011). La A/R/Tografía, desarrollada por Rita Irwin y Alex de Cosson (2004), integra las identidades de artista, investigador y educador, generando una investigación que combina creación, acción y reflexión, reconociendo la experiencia en la educación artística como fuente de conocimiento.

La A/R/Tografía Social, propuesta por Marín-Viadel (2017), añade un componente social a la investigación artística y se basa en un enfoque de investigación-acción participativa. Como enfoque metodológico, resalta el impacto transformador de la investigación pedagógica-artística en el ámbito social, buscando construir significado mediante la colaboración y participación de la comunidad (Marín-Viadel, 2017). Este enfoque se complementa con la Investigación-Acción Participativa (IAP), que promueve la participación activa de las comunidades en la investigación para mejorar sus condiciones de vida (Fals-Borda y Anisur, 1991).

La técnica principal de recolección de datos en esta investigación es la imagen fotográfica, que se emplea como instrumento de análisis y presentación de resultados, estableciendo una relación complementaria con el lenguaje verbal (Molinet, 2015; Roldán y Marín, 2012). La recolección de datos se realiza en contextos específicos, lo que permite a los participantes ser coautores de la creación visual, promoviendo una mirada crítica y participativa (Roldán, 2007).

El análisis de la información visual se construye a través de un discurso narrativo y reflexivo, utilizando herramientas como el fotoensayo, citas visuales y pares visuales, presentando los resultados mediante un ensayo visual que combina la investigación artística, la reflexión pedagógica y el resultado de la indagación (Marín-Viadel y Roldán, 2017; 2021).

3.1. Contexto de la investigación

La Fundación Cultural El Hormiguero en Colombia y el proyecto Bombearte en Honduras son iniciativas de educación artística comunitaria en contextos de alto riesgo social y exclusión, de las cuales emergieron los datos y la materia prima a nivel visual para esta investigación. En ambas comunidades se realizaron intervenciones pedagógicas con niños, niñas y jóvenes desde el arte.

El Hormiguero, ubicado en el corregimiento rural de El Manzanillo, Itagüí, es una organización cultural que se dedica desde hace más de una década a la transformación socioeducativa en una zona afectada por violencia y falta de oportunidades, ofreciendo talleres gratuitos de artes plásticas, música, danza, teatro y fotografía para fomentar la inclusión y el empoderamiento comunitario.

El proyecto Bombearte, impulsado por docentes de la Universidad de Granada, adapta la metodología de Arte Para Aprender (APA) al contexto periférico de Tegucigalpa, Honduras, en colaboración con ACOES-Honduras. Además de las intervenciones artísticas, integra un Diplomado en la Enseñanza de las Artes Visuales en Contextos de Riesgo de Exclusión Social, dirigido a los docentes de las escuelas de ACOES y a estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Este diplomado, realizado desde 2015, ofrece formación específica para afrontar el riesgo de exclusión social a través del arte.

4. RESULTADOS

Los resultados de la investigación se fundamentan en el análisis y categorización de imágenes fotográficas tomadas durante las experiencias educativas en relación con los conceptos pedagógicos y artísticos desarrollados en esta investigación. Para el caso de El Hormiguero, se registran procesos realizados entre el 2018-2019; para el caso de Bombearte, la experiencia que aquí se evidencia responde a la versión realizada durante el año 2024. Estas fotografías fueron cuidadosamente examinadas para identificar aspectos clave que revelaran "lo orgánico" en la educación artística comunitaria en América Latina. Tras el análisis de la información visual obtenida, se encontraron un total de

ocho dimensiones que presentan la educación artística comunitaria como un proceso vivo, adaptable y sensible a las realidades de cada contexto. Tales resultados se exponen a continuación, tanto a nivel verbal como a nivel visual.

4.1. Tensiones y distensiones

La educación artística comunitaria se distingue de la tradicional por su flexibilidad y adaptabilidad. En este proceso, surgen tensiones producto de las realidades del entorno como la violencia o la falta de recursos, mientras que las distensiones representan soluciones colectivas que emergen para responder a estos problemas. Ejemplos como la Fundación Cultural El Hormiguero muestran cómo los educadores adaptan el espacio de enseñanza usando entornos naturales y públicos como las casas del barrio, a su vez que resignifican espacios violentados. No tiene que ver con la falta de estructuras o mecanismos educativos, pero sí con su condición de adaptación o flexibilidad (Mejía, 2011).

FIGURA 1.

Autora (2024). Tendederos. Fotoensayo compuesto por una fotografía de la Autora (2024) En proceso de secado y una Cita Visual (J. F. Ospina, 2016).

4.2. Lo espontáneo e inesperado

La naturaleza orgánica de este tipo de educación valora los momentos imprevistos como oportunidades de aprendizaje. El educador observa continuamente para captar y aprovechar estos momentos espontáneos,

integrándolos en el proceso educativo de manera que fortalezcan el vínculo con la comunidad. Al igual que en la fotografía, la educación artística comunitaria se enriquece al permitir que estos impulsos espontáneos formen parte del aprendizaje y la creación.

FIGURA 2.

Autora (2024). Niñas que fluyen con el espacio. Fotoensayo compuesto por dos fotografías de la Autora (2024), izquierda, Ella y derecha, Azules y rojos

4.3. Relación entre el ser y el espacio

En la educación artística comunitaria latinoamericana, el entorno físico y simbólico tiene un papel central. La historia y las dinámicas culturales de un espacio afectan y moldean las expresiones artísticas y el aprendizaje (Palacios, 2010). En El Hormiguero, por ejemplo, la comunidad utiliza el arte para transformar lugares marcados por la violencia en espacios de resiliencia. En el caso de Honduras, sus tradiciones culturales son una vía que mantiene viva la esperanza en medio de la guerra. Esta conexión entre el individuo y su entorno fortalece el sentido de identidad y permite que el aprendizaje se arraigue en el contexto específico de cada comunidad.

FIGURA 3.

Autora (2024). Somos la tierra en la que crecemos. Fotoensayo compuesto por dos fotografías de la Autora (2024) arriba, Cuerpos en tierra, y, abajo, Escultura en aluminio

FIGURA 4.

Autora (2024). Habitantes. Fotoensayo compuesto por una fotografía de la Autora (2024) Ovejas que miran y una Cita Visual (W. Ewald y V.S. Becerril, 1991)

4.4. Detrás de cámaras

Los procesos logísticos que subyacen a los encuentros educativos en los entornos comunitarios son cruciales para fomentar cercanía, confianza y legitimidad con las personas, pues de ellos depende la adaptación al entorno y en ellos se generan relaciones horizontales de comunicación. Este "detrás de cámaras" incluye acciones como establecer un vínculo previo con la comunidad, diseñar estrategias flexibles, preparación de material, reconocimiento del territorio, etc. Aunque no siempre se ven, estas preparaciones son la base que permite una interacción fluida y adaptativa durante las actividades artísticas en entornos comunitarios y populares, garantizando que la educación responda de manera orgánica a las realidades del entorno (Barbosa, 2022).

FIGURA 5.

Autora (2024). A veces lo planeado no sale. Fotoensayo compuesto por dos fotografías de la Autora (2024), izquierda, Manos intentando pintar y derecha, Manos obturando.

4.5. Cocreación

En la educación artística comunitaria el arte se concibe desde una perspectiva colectiva, donde todos participan, creando en conjunto y superando la autoría individual. Esta cocreación fomenta un espacio de encuentro donde se integran voces diversas, fortaleciendo el tejido social, además de que pone el foco en la importancia del proceso por encima de la creación o producto final. El enfoque de la cocreación implica que todos los integrantes de la comunidad tienen potencial para crear y que, por tanto, el arte se convierte en una herramienta para el

encuentro horizontal (Barbosa, 2022). En experiencias como El Hormiguero y Bombearte, la participación colectiva despierta un sentido de pertenencia y solidaridad en la comunidad, consolidando al arte como una herramienta para la transformación social.

FIGURA 6.

Autora (2024). La profe y la vida. Fotoensayo compuesto por dos fotografías superpuestas de Y. López (2019), Estudiante con sombrero y La profe

4.6. El arte contemporáneo en la educación comunitaria

La exploración de lo orgánico evidenció que en estos contextos el arte contemporáneo debe dialogar con los saberes populares, adaptándose a las realidades de la comunidad. Lejos de ser solo una práctica estética, el arte se convierte en una herramienta accesible y transformadora, que permite la reflexión crítica y la participación comunitaria (Camnitzer, 2008). En proyectos como Bombearte, el arte contemporáneo cobra un nuevo sentido al convertirse en una herramienta de empoderamiento comunitario, aspecto necesario en las dinámicas violentas y complejas en las que se encuentra gran parte de la realidad latinoamericana.

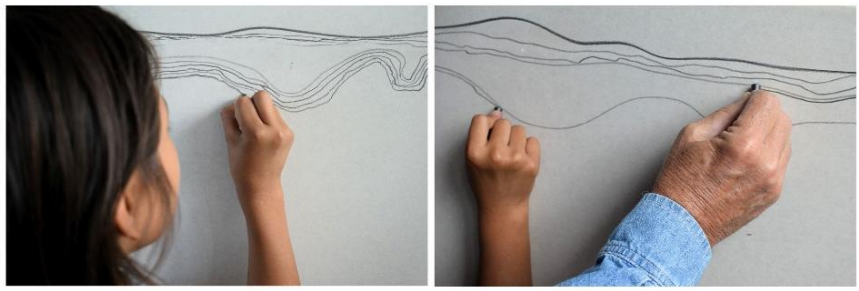
FIGURA 7.

Autora (2024). Crear desde lo espontáneo. Fotoensayo compuesto por tres fotografías de, arriba, Autora (2024) Un mundo, abajo izquierda, J. Valseca (2024) Ella crea, abajo derecha, Autora (2024) Él crea

4.7. Intercambio de roles entre enseñante y aprendiz

En la educación artística comunitaria los roles de educador y estudiante se desdibujan, permitiendo una relación más horizontal. El educador actúa como mediador y el aprendiz como agente activo en su proceso de aprendizaje (Mejía, 2016), por lo que en muchas ocasiones los roles se ven invertidos. Esto se observa en El Hormiguero y Bombearte, donde el conocimiento local de los participantes enriquece el proceso educativo. Adicionalmente, la educación artística comunitaria requiere necesariamente que el educador se asuma también como un aprendiz desconocedor de los saberes populares de una comunidad y que encuentre apertura para una relación simbiótica entre las partes.

FIGURA 8.



Autora (2024). ¿Quién lleva a quién? Par visual compuesto por dos fotografías de la Autora (2024), izquierda, Enseñante, y, derecha, Aprendiz

4.8. Escuela popular y procesos comunitarios en la escuela

En contextos de violencia y desintegración social, la escuela también se convierte en un espacio de refugio para la comunidad, un lugar de encuentro cultural y resistencia. La experiencia de Bombearte en Honduras ilustra cómo este espacio se adapta a las necesidades no solo educativas, sino también comunitarias, fomentando la resiliencia y fortaleciendo los lazos sociales. En este entorno, el arte constituye la experiencia que aúna las características propias de la escuela con las necesidades de encuentro comunitario de la población, resignificando el espacio y actuando como un oasis de esperanza.

Tal como se denota, la noción de lo orgánico en esta investigación representa solo un lente que permite cartografiar la educación artística comunitaria desde sus propias singularidades y, con ello, aporta una visión más profunda de su consolidación en el entorno latinoamericano. Es un camino elegido para indagar el lugar que adquiere la educación artística comunitaria en Latinoamérica y, con ello, poder visibilizar la complejidad de sus relaciones y la importancia de su abordaje académico.

FIGURA 9.

Autora (2024). Secretos superpuestos. Fotoensayo compuesto por dos fotografías, J. Valseca (2024) Tablero de los secretos y Autora (2024) Capturando secretos

5. DISCUSIÓN

La exploración de lo orgánico en la educación artística comunitaria ha permitido comprender las particularidades socioeducativas, políticas y artísticas de estos dos procesos en Latinoamérica. Este enfoque, entendido como aquello que acontece de forma especial en un contexto específico, ofrece una perspectiva rizomática que revela la profundidad de las relaciones tejidas en estos entornos. Más que una metodología, lo orgánico funciona como un lente artístico, para analizar las dinámicas comunitarias y sus formas de encuentro, convirtiéndose en un medio de creación crítica colectiva y de construcción pedagógica.

En el contexto latinoamericano, la educación artística comunitaria trasciende las categorías formales, siendo una experiencia diversa y compleja que exige herramientas investigativas específicas. La A/r/tografía, como metodología inscrita en la Investigación Educativa Basada en Artes (IEBA), busca ampliar perspectivas a través del diálogo entre arte, educación e investigación. Desde este marco, la presente investigación

postula una nueva perspectiva metodológica, denominada la A/r/tografía Popular, un enfoque que conecta los saberes académicos con los saberes populares para, consecuentemente, desarrollar nuevas formas de abordar e investigar en estos contextos. Rita Irwin, pionera de la A/R/Tografía, reconoce la importancia de actualizar y de acentuar las búsquedas de esta metodología de investigación artística a los contextos populares de Latinoamérica, siempre y cuando se comprenda este concepto de lo "popular" desde una mirada totalmente opuesta a lo masivo y, antes bien, se opte por una apuesta que haga disponible la investigación y la creación artística a todas las personas de una comunidad, fuera de instituciones académicas (R. Irwin, comunicación personal, 05 abril 2024).

Como una propuesta nacida de este trabajo de investigación, la A/r/tografía Popular se presenta como una perspectiva metodológica naciente, con potencial para transformar los procesos de educación artística comunitaria en Latinoamérica, integrando creación, investigación y aprendizaje desde una mirada crítica y situada.

Aunque este enfoque se encuentra en una etapa inicial, representa una apuesta metodológica que aspira a consolidarse como un paradigma para la educación artística inclusiva y comunitaria. Al priorizar la participación local y la diversidad cultural, la A/R/Tografía Popular no solo amplía las perspectivas sobre la educación artística, sino que también reafirma su potencial como espacio de empoderamiento y construcción colectiva.

Este enfoque permitirá comprender las condiciones y eventos específicos de este tipo de educación no solo desde una perspectiva socioeducativa, sino también en las esferas política, artística y de desarrollo comunitario. Lo orgánico otorga aquí el carácter de aquello que surge y se transforma de manera única en un contexto y tiempo determinados, impulsado por búsquedas artísticas y educativas propias de cada comunidad. Frente a la necesidad de tener herramientas académicas que permitan asir y analizar la realidad de la educación artística comunitaria en Latinoamérica, emerge este enfoque a/r/tográfico como un concepto que se desarrollará y consolidará en futuras investigaciones.

El enfoque de la A/R/Tografía Popular (una combinación de arte, investigación, enseñanza y educación popular) se posiciona como una herramienta clave para investigar la educación artística comunitaria, pues no busca establecer verdades absolutas, sino ampliar las perspectivas y comprender la educación artística como un espacio para el empoderamiento y la participación social. Rita Irwin, pionera de la A/R/Tografía, destacó en una conversación personal la necesidad de adaptarla a los contextos populares de Latinoamérica, desde una mirada inclusiva y no masiva. En ese sentido, la propuesta de una "A/R/Tografía Popular" busca acercar estos conocimientos a las comunidades, facilitando procesos educativos donde los individuos se convierten en sujetos activos de la creación y reflexión artística.

Esta A/R/Tografía Popular se enraíza en el contexto latinoamericano y se orienta hacia la descolonización del conocimiento, valorando las experiencias, cosmovisiones y resistencias propias de la región. La inclusión de la comunidad en la creación y acción es esencial para que este enfoque metodológico refleje las voces locales. A nivel conceptual, la A/R/Tografía Popular encontrará fundamentación rizomática en la Investigación Acción-Participativa, promoviendo una vinculación activa entre el investigador y la comunidad, al tiempo que se alineará con las pedagogías críticas y populares, inspiradas en autores como Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos y Marco Raúl Mejía, que han desarrollado la investigación pedagógica en el contexto latinoamericano.

La A/R/Tografía Popular, propuesta en este trabajo, representa entonces una semilla de investigación en desarrollo que se nutre de los saberes populares y las prácticas artísticas locales, fomentando el empoderamiento y la transformación social en la educación artística comunitaria de Latinoamérica. Aunque en etapa inicial, esta metodología busca consolidarse como un paradigma que reconoce la diversidad y las necesidades de las comunidades, contribuyendo a una educación artística inclusiva y decolonial en los entornos populares.

6. CONCLUSIONES

La exploración realizada en esta indagación permite entender la educación artística comunitaria en América Latina como un proceso vivo y

dinámico, caracterizado por su organicidad y adaptabilidad a los contextos y necesidades locales. Las experiencias en la Fundación Cultural El Hormiguero (Colombia) y el proyecto Bombearte (Honduras) revelaron que la educación artística en contextos populares y comunitarios se nutre de relaciones orgánicas que responden a las realidades de niños, niñas y jóvenes, reflejando sus vivencias, valores y luchas.

Lo orgánico, entendido como las características propias de un entorno específico, aporta una lente para comprender la educación artística como un campo flexible que integra tensiones y reconciliaciones naturales. Las manifestaciones de lo orgánico incluyen tanto conflictos como momentos de creación espontánea y gestos imprevistos que enriquecen el proceso educativo y van más allá de cualquier plan curricular. Este tipo de educación fomenta el vínculo entre la comunidad y su territorio, reconociendo que el espacio habitado y las experiencias personales moldean las búsquedas artísticas y educativas, promoviendo una comprensión crítica de la realidad social y cultural.

La dimensión orgánica de la educación artística comunitaria se manifiesta en las tensiones, conflictos y desencuentros que surgen durante la experiencia educativa, así como en las formas en que estas dinámicas se resuelven y generan fluidez en los procesos. Además, las relaciones entre las comunidades y su territorio constituyen una dimensión clave. Las percepciones, comprensiones y formas de habitar el entorno influyen y enriquecen los procesos educativos, moldeando las búsquedas creativas. Este vínculo recíproco entre identidad y espacio debe considerarse una oportunidad transformadora en los procesos de creación artística.

En este marco, el rol del artista-educador se destaca como un facilitador que adapta sus estrategias en función de las necesidades del entorno, otorgando flexibilidad e inconclusión a las obras para que cobren nuevos significados a través de las perspectivas de la comunidad. Además, esta investigación subraya que la co-creación y la co-A/r/tografía son esenciales en la educación artística comunitaria, al involucrar a toda la comunidad en el proceso creativo y en la acción social. El intercambio de saberes entre comunidad y artista-educador resalta una educación democrática y abierta, en la que los roles de enseñanza y aprendizaje se difuminan, permitiendo que cada participante contribuya activamente.

Finalmente, la elaboración de esta investigación culmina con la propuesta de una perspectiva metodológica denominada A/r/tografía Popular que profundizará en la especificidad de los contextos latinoamericanos, como un camino hacia una metodología de investigación artística que reconozca y valore las dinámicas de la educación popular. Al mismo tiempo, deja puertas abiertas para dar continuidad a la investigación en materia de desarrollo metodológico que permita generar una mayor cercanía entre la academia y las comunidades periféricas de Latinoamérica, concibiendo el arte como un medio para la creación de sentidos colectivos y la transformación social de los territorios.

FIGURA 10.

Conclusión visual I. Autora (2024). Educar desde la resistencia. Par visual compuesto por dos fotografías de la Autora (2020), izquierda, Ven seremos; derecha, Vecinos unidos

FIGURA 11.

Conclusión visual II. Autora (2024). Anidando. Par visual compuesto por dos fotografías de la Autora (2024), izquierda, Enlazando ramas, y, derecha, Abultando

FIGURA 12.

Conclusión visual III. Autora (2024). Tejido a varias manos. Par visual compuesto por dos fotografías de la Autora (2024), izquierda, Entre-tejido, y, derecha, Estar adentro

7. REFERENCIAS

Barbosa, A.M. (2022). Arte - educación: Textos seleccionados. En: G. Augustowsky y D. Del Valle (Eds.). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. CLACSO. DOI: https://doi.org/10.2307/j.ctv2v88cxk

Barone, T. y Eisner, E. (2011). Arts Based Research. Sage Publications.

Cahnamann-Taylor, M. y Siegesmund, R., (2008). Arts-based research in education. Foundations for practice. New York: Routledge.

Cajiao Restrepo, F. (2009). La Educación Artística. Pensamiento, palabra y obra, 1. DOI: https://doi.org/10.17227/ppo.num1-98

Camnitzer, L. (2008). Didáctica de la Liberación. Arte conceptualista latinoamericano. Casa editorial Hum.

Cieza, J.A. (2006). La educación comunitaria. Revista de Educación Universidad de Salamanca, 339, 765-799.

Creus, J. (1996). Un nuevo pensamiento orgánico. Monografías: Revista de Arte y Arquitectura, 2, 7-31.

Curry, D. y Wells, S. (2006). An organic inquiry primer for the novice researcher: A sacred approach to disciplined knowing. West Conshohocken, PA: Infinity Publishing.

Díaz, Y. (2023). Terraformación. Las propuestas germinales del centro rural de arte (CRA). Revista de Humanidades de la Universidad de Montevideo, 14. DOI: https://doi.org/10.25185/14.10

Fals-Borda, O. y Anisur, M. (1991). Acción y Conocimiento. Cómo romper el monopolio con Investigación-Acción Participativa. Rahman, Bogotá.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Editorial Siglo XXI.

Irwin, R. Y De Cosson, A. (2004). A/r/tography. Rendering Self Trough Arts-Based Living Inquiry. Pacific Educational Press.

Marchioni, M. (1999). Comunidad, participación y desarrollo. Teoría y metodología de la intervención comunitaria. Editorial Popular.

Marín, R. y Roldán, J. (2021). A/r/tografía Social y Educación Artística para la justicia social: Proyecto BombeArte. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 10(2), 91-102. DOI: https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.2.006

Marín-Viadel, R. (2017). A/r/tografía Social: seis preguntas sobre la toma de decisionesmetodológicas en las investigaciones sobre Artes Visuales y Educación. En Marín-Viadel, R. y Roldan, J. (2017) Ideas Visuales. Investigación Basada en las Artes e Investigación Artística. Universidad de Granada.

Mejía, M.R. (2011). Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur (Cartografías de la Educación Popular). Ministerio de Educación, Estado Plurinacional de Bolivia.

Mejía, M.R. (2016). Pedagogías críticas y emancipatorias. Un homenaje a Paulo Freire. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Molinet, X. (2015). El retrato fotográfico como estrategia para la construcción de identidades visuales. Una investigación educativa basada en las artes visuales. [Tesis Doctoral. Universidad de Granada]. https://digibug.ugr.es/handle/10481/44251

Palacios, A. (2010). Educación artística comunitaria en Finlandia: entrevista a Timo Jokela. Revista Pulso, 33, 109-127. DOI: https://doi.org/10.58265/pulso.5013

Peist-Rojzman, N. (2022). Lo culto y lo popular en el arte. Algunas teorías sociales sobre la diversidad cultural. Arte, individuo y sociedad, 34(2), 649-665. DOI: https://orcid.org/0000-0003-0562-8174

Ramos, D. (2013). La investigación narrativa y las prácticas artísticas comunitarias: Algunas posibilidades, encuentros y desencuentros. Calle 14: Revista de investigación en el campo del arte, 7(10), 48-63.

Roldán, J. (2007). Diálogos visuales: una metodología de enseñanza basada en la imagen. En: Roldán, J. (Ed). Diálogos de imágenes y creación artística en papel. Universidad de Granada.

Roldán, J., y Marín, R. (2012). Metodologías artísticas de investigación en educación. Aljibe.

Springgay, S. y Truman S.E. (2018). Walking Methodologies in a More-than-Human World: WalkingLab. Routledge.

Stachelhaus, H. y Blom, I. (2003). Beuys, José. Arte de arboleda en línea. Consultado el 12 de mayo. 2024, de https://acortar.link/aOqY3u

Thistlewood, D. (1982). Organic Art and the popularization of a scientific philosophy. The British Journal of Aesthetics, 2 (4), 311–321. DOI: https://doi.org%2f10.1093%2fbjaesthetics%2520%2f22.4.311

NUEVOS RECURSOS ARTÍSTICOS SOSTENIBLES Y ECONÓMICOS ADAPTADOS A NIVELES COGNITIVOS PARA MUJERES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

ARIADNA MARTÍNEZ GIMÉNEZ
Universidad Complutense de Madrid
LORENA LÓPEZ MÉNDEZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo corresponde a una investigación que se encuentra en sus inicios y que surge ante la necesidad que se ha percibido tras las ausencias adaptativas que persisten en la educación artística no formal en base a las demandas sociales y las crisis ecológica y económica actuales. Resalta la falta de adaptaciones a niveles cognitivos, económicos y ecológicos en la educación artística de ámbitos no formales, por lo que no es acorde con la necesidad social y climática con la que se convive. A niveles más concretos, esta investigación se centra en la ausencia de recursos artísticos adaptados a niveles cognitivos para personas con discapacidad intelectual, ofreciendo el estudio de diferentes métodos de enseñanza acordes a las necesidades de este colectivo, centrándose en las mujeres, debido a que, dentro del colectivo y la sociedad, son más vulnerables a no desarrollarse a nivel personal y creativo.

Centrándonos en la base estructural del capítulo destacamos como problemas principales para la investigación estas ausencias, siendo la más general la falta de Educación artística no formal accesible a niveles cognitivos, económicos y ecológicos. Destacando también la ausencia de recursos de enseñanza artística a nivel práctico-teóricos adaptados para personas con discapacidad intelectual. Por último, hay que trabajar partiendo del capacitismo en la enseñanza y la expresión de mujeres con discapacidad intelectual en el aprendizaje artístico no formal que afecta

de forma directa en los centros ocupacionales, por lo que se centrará la investigación en este colectivo.

Con esta serie de problemáticas, se plantean las cuestiones investigativas acordes a las necesidades del proyecto de investigación, empezando por el tipo de enseñanza artística para mujeres con discapacidad intelectual y la selección de recursos accesibles que requiere, tanto en su diseño como en su implementación. Si estos recursos deben ser prácticos y teóricos, deben estar enfocados a estimular la creatividad, la expresión personal y el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales. También se plantea si para garantizar su accesibilidad económica y ecológica, es necesario priorizar materiales reciclados, reutilizables o de bajo costo, así como promover talleres que favorezcan la sostenibilidad, y decidir cuáles serían los materiales más aptos.

En cuanto a las estrategias pedagógicas, cabe preguntarse si los recursos pueden adaptarse a distintos niveles cognitivos utilizando enfoques multisensoriales y visuales, para asegurar que el contenido sea comprensible para cada alumna, además de si estos recursos pueden implementarse en espacios como centros ocupacionales y talleres que podrían fomentar la inclusión en diversos entornos. Para concluir, se debe plantear si la adaptación de estos recursos tiene un impacto directo en el aprendizaje artístico del colectivo, mejorando su autoestima, habilidades sociales y expresión, además, habría que preguntarse si esta enseñanza adaptada contribuye a romper barreras capacitistas, promoviendo la equidad y el reconocimiento del talento artístico en mujeres con discapacidad intelectual.

1.1 LA HIPÓTESIS

Bajo estas cuestiones, se plantea una primera hipótesis que se concreta en: Los recursos artísticos accesibles económicamente y sostenibles, enseñados a través de la educación artística no formal de manera adaptada a niveles cognitivos, pueden facilitar el aprendizaje artístico de las mujeres con discapacidad intelectual.

Asimismo, se debe tener en cuenta que este aprendizaje puede ser efectivo en espacios de educación no formal, como talleres comunitarios, centros ocupacionales e incluso plataformas digitales accesibles.

El fundamento de esta hipótesis tiene varias fases, la primera de ellas relacionada con los aspectos medioambientales y económicos, ya que, para plantear realizar actividades artísticas en los centros o talleres, muchas veces no se cuenta con un presupuesto demasiado alto, por lo que suelen desechar proyectos de educación artística que no vengan planteados desde un voluntariado.

Además, aunque tengan los materiales en el aula, se pretende ofrecer materiales que puedan conseguir por su cuenta para trabajar en el espacio que ellas decidan, sea en el centro o en su intimidad, por lo que debe ser accesible a niveles económicos.

Sobre todo, debemos tener en cuenta que la pensión no contributiva que recibe en España una persona con discapacidad intelectual reconocida legalmente y con un grado igual o superior a un 65%, es de aproximadamente 5.538,40 euros brutos anuales, aumentando y disminuyendo la cifra en función de los ingresos familiares. Si, por el contrario, ha cotizado dentro de la bolsa de la Seguridad Social el mínimo de tiempo para adquirir la pensión contributiva por invalidez permanente, el subsidio suele rondar los 1035 euros mensuales brutos, que anualmente, son aproximadamente 12.420 euros brutos, también dependiendo del grado de discapacidad que tengan, la cifra puede ascender, descender o incluso cambiarla si el médico profesional de la Seguridad Social considera que su incapacidad es parcial y pueden trabajar a media jornada en trabajos con menor carga acorde a sus necesidades físicas y cognitivas. (IMSERSO, s.f.)

Una vez siendo conscientes de las variables desfavorables del contexto humano con el que se pretende trabajar y teniendo en cuenta la precariedad de recursos económicos para el aprendizaje y desarrollo en educación artística de este sector, se plantea un diseño de talleres en los que la carga económica no sea un impedimento más y limite la implementación del programa educativo y artístico.

En cuanto al aspecto medioambiental, es bastante actual y evidente que el planeta lucha contra la crisis del cambio climático por lo que el uso de recursos matéricos sostenibles no solamente fomentan una educación y conciencia ambiental, sino que la implementación de ello en

talleres comunitarios o centros ocupacionales genera una red de comunidad en el que los materiales pueden ser compartidos, intercambiados o producidos localmente, reduciendo significativamente el impacto ambiental de la producción en masa de materiales artísticos.

El enfoque ambiental permite crear en trabajo en equipo, una red viva y constante de materiales y recursos sostenibles locales que pueden favorecer a corto y largo plazo en proyectos de las comunidades de la zona, basándonos sobre todo en el estudio publicado en la *Revista Venezolana de Educación*, en el que desarrolla cómo las prácticas sostenibles en entornos educativos y comunitarios fomentan la participación activa de los individuos, fortaleciendo los lazos sociales y promoviendo una cultura de responsabilidad compartida hacia el medio ambiente. (Ochante-Ramos, Riveros-Davalos & Mamani-Mercado, 2023)

Siguiendo con las características que definen la hipótesis, pasamos a la fundamentación de los aspectos cognitivos, ya que la educación, sea formal o no formal, se debe adaptar a las necesidades de las alumnas para un mayor aprendizaje, desarrollo e interés personal y un ambiente inclusivo y adaptado en el aula a niveles básicos. Para esta investigación se presentan principalmente adaptaciones cognitivas basadas en un enfoque multisensorial, visual y personalizado, para ofrecer mediante medios visuales y presenciales una mejora en la transmisión de la información y su entendimiento (Antúnez Del Cerro et al., 2021,).

El proyecto utiliza principalmente en estos métodos de enseñanza, ya que el aprendizaje multisensorial se basa en el principio de que la estimulación de diferentes canales sensoriales mejora el aprendizaje, especialmente en personas con discapacidades cognitivas (Lacy, 2017).

Actualmente está aceptado a niveles científicos y educativos, por lo que el resultado podría ser más acertado combinarlo con los recursos del Visual Thinking[162], el vídeo explicativo y la lectura fácil, que engloban las herramientas visuales claras y sencillas (gráficos, pictogramas y texto adaptado), pueden ser esenciales para la inclusión en el ámbito

[162] Pensamiento visual o *Visual Thinking*, es un método pedagógico que define a la práctica de utilizar imágenes, diagramas, mapas mentales, y otros recursos visuales para organizar y expresar ideas, conceptos o información.

educativo, ya que mejoran la comprensión y reducen la ansiedad y la confusión del alumnado. Todas estas estrategias pedagógicas se unen con las necesidades más personalizadas de cada alumna, tanto a niveles físicos como cognitivos para ofrecer una enseñanza de calidad adaptada.

La elección a hacer uso de diferentes pedagogías accesibles niveles cognitivos ofrece la respuesta a la pregunta del medio en el que se da esta enseñanza, ya que la educación artística no formal posee los medios para ofrecer esta enseñanza de formas más personalizada y flexible, promoviendo un desarrollo personal y artístico en el aula más posible que en el entorno de la educación artística tradicional. (Upitis & Smithrim, 2003).

Esta personalización a niveles cognitivos variará en función de las necesidades y preferencias cognitivas por parte de la participante, ofreciendo opciones visuales, sensoriales o adaptaciones del texto.

El impacto que tendrá esta enseñanza con estas características, aparte del que se busca que es el facilitar el aprendizaje artístico, envuelve también las posibilidades de que se desarrolle un entorno de comunidad sostenible, artístico y diverso para las mujeres con discapacidad intelectual. Esto puede conllevar una modificación en sus habilidades sociales de cada una, desarrollo personal o mejora de la autoestima que ayude de forma implícita al aprendizaje artístico en el aula.

Por último, se insiste en que el colectivo sea el de las mujeres con discapacidad intelectual, debido a su vulnerabilidad social, personal y profesional dentro del aprendizaje y la enseñanza artística, no sólo por la barrera de género, sino por las diferentes actitudes capacitistas y paternalistas que impiden una evolución personal, artística y profesional del colectivo hacia la sociedad. Además, se tiene en cuenta, el impacto a futuro que puede tener una metodología como esta, teniendo la posibilidad a largo plazo de contribuir a romper barreras capacitistas, promoviendo la equidad y el talento y trabajo artístico de estas mujeres.

1.2. EL COLECTIVO: MUJERES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

El colectivo de mujeres con discapacidad intelectual se enfrenta a diferentes barreras sociales, educativas y laborales debido, a la intersección

de género y discapacidad. Son invisibilizadas y experimentan una exclusión bastante agravada en algunos contextos por estereotipos capacitistas que lleva a una falta de oportunidades que les permita desarrollarse de forma personal y profesional.

Desde el punto de vista educativo, muchas veces no reciben la adaptación adecuada a sus necesidades, lo que limita su participación en procesos formativos convencionales. Esto se traduce en un acceso restringido a una educación de calidad, lo que a su vez afecta su inserción laboral, especialmente en sectores como el artístico, donde el acceso ya es limitado para muchas personas, pero en este colectivo es casi inexistente. Además, una gran parte de la educación la reciben en los centros ocupacionales, y hoy en día, los recursos educativos son bastante limitados, ya que por lo general tienen un plan de actuación que se basa en el entretenimiento y el control de las usuarias, más que la necesidad de enseñanza en sí, debido en parte a la falta de maestros de taller y un presupuesto escaso, sobre todo en el sector público.

En términos sociales, suelen estar sometidas a actitudes paternalistas o discriminatorias, que perpetúa su exclusión e inevitablemente a su autoestima. Las oportunidades del trabajo, actividades artísticas y culturales, o el ocio en sí, de normal son escasas porque no están adaptadas. Además, un rasgo común que suele tener este colectivo es la instauración de su rol en la familia, que se les suele enseñar, a que ellas "deben ser cuidadas" y en un futuro "serán cuidadoras" de sus padres, prometiéndoles así su futuro "más autónomo" o "de provecho en la sociedad". Para muchas, oportunidad de desarrollarse a nivel personal y profesional se les presenta cuando sus familiares han fallecido, y para entonces, suelen ser bastante más dependientes a niveles físicos y es bastante complicado romper esta barrera tras toda una vida en este rol machista y capacitista.

Esta investigación pretende ofrecer un entorno accesible, seguro y adaptado a sus necesidades, para que puedan desarrollarse en el entorno creativo, emocional y cognitivo, y a su vez, resulta importante que se visibilicen este tipo de iniciativas y se promuevan espacios inclusivos que favorezcan una autonomía real, expresión y participación plena en la sociedad actual.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de este proyecto van de la mano con la hipótesis, sobre todo el objetivo general de la tesis:

Generar recursos artísticos sostenibles, económicos y adaptados a niveles cognitivos que puedan enseñarse en educación artística no formal para facilitar la enseñanza artística del colectivo de mujeres con discapacidad intelectual.

Esta investigación tiene como objetivo principal generar recursos artísticos que sean económicamente accesibles, sostenibles y adaptados a diferentes niveles cognitivos, diseñados de forma específica en función de las necesidades e intereses de la alumna, para ser utilizados en contextos de educación artística no formal. La propuesta no sólo se centra en la creación y enseñanza de materiales adaptados que sean asequibles y sostenibles, sino que también generen un desarrollo creativo y personal, promoviendo un entorno inclusivo dentro del aula.

Se hará uso de materiales reciclados, reutilizables o de bajo costo, con el objetivo de reducir las barreras de acceso y fomentar prácticas sostenibles. Estos recursos estarán diseñados para ser fácilmente accesibles en talleres de centros ocupacionales y espacios alternativos, promoviendo redes de colaboración local para la obtención y producción de materiales. Por otro lado, a niveles cognitivos, los recursos estarán adaptados a las necesidades específicas de las participantes, utilizando herramientas visuales claras, pictogramas, vídeo adaptado y metodologías basadas en el aprendizaje multisensorial. Estas estrategias, enseñadas a través de una educación no formal flexible e inclusiva, pueden facilitar la comprensión y el aprendizaje de las mujeres con discapacidad intelectual, además de ser un posible detonante para la creación de entornos sostenibles e inclusivos para compartir y construir a nivel local una mayor accesibilidad a la expresión artística (Albar Mansoa, & Martínez Verez, 2019).

En cuanto a los objetivos específicos de la investigación, sobre todo se basan en las necesidades metodológicas que requiere la creación e investigación previa de los talleres, la realización de estos y su impacto

en el colectivo. Cabe destacar, que estos objetivos se realizarán múltiples veces, debido a que se trata de una investigación de estudio de casos comparativos, por lo que se deberán realizar todos estos pasos para llevar a cabo los talleres y recabar los datos para la aprobar o refutar la hipótesis.

Pensar que tipo de recursos son necesarios adaptar para su enseñanza a dicho colectivo.

Primeramente, debemos pensar en los recursos necesarios a adaptar para el colectivo en función de sus intereses artísticos en cuanto a técnicas, y después analizar el porcentaje de información teórica y práctica que demanda el colectivo para con estos recursos. Para ello, se utilizarán entrevistas al grupo de mujeres para personalizar desde el principio los talleres.

Adaptar los recursos a técnicas más accesibles económicamente y que sean sostenibles.

Una vez escogidos los recursos interesados, se deberá adaptar la técnica tradicional a una acorde a las necesidades climáticas y económicas, investigando las diferentes posibilidades y escogiendo la más apta para cumplir con estos requisitos. Además, se debe tener en cuenta que estas nuevas técnicas deben cumplir a niveles físicos con una accesibilidad para el colectivo.

Reflexionar sobre las posibles formas de enseñanza adaptada cognitivamente en base a las necesidades del colectivo.

En base a las entrevistas y necesidades cognitivas de cada alumna, se reflexionan sobre los diferentes métodos de enseñanza adaptados para con las técnicas requeridas.

Realizar el material necesario para los diferentes métodos de enseñanza adaptada a nivel cognitivo.

Realización de los materiales pedagógicos y los kits de técnicas adaptadas para la preparación de los talleres y comprobar que tienen validez a niveles básicos antes de utilizarlos en los talleres.

Realizar talleres en los que se aplican estas enseñanzas.

Aplicación de las enseñanzas adaptadas en el centro ocupacional, taller comunitario o espacios alternativos con el colectivo de mujeres, junto con les educadores responsables del aula.

Estudiar si las enseñanzas realizadas en los talleres son comprendidas e interiorizadas por el colectivo.

Se estudia si se necesita aplicar algún cambio a la metodología para que la información se retenga. Si es necesario ofrecer más enseñanza teórica o práctica. Si el aprendizaje es claro y entendido o si por el contrario hay que adaptar alguna técnica a nivel más personalizado o específico.

Analizar si las enseñanzas y recursos mostrados facilitan el aprendizaje del colectivo.

Una vez se terminan los talleres en el espacio de trabajo, se analiza mediante entrevistas, cuaderno de campo y datos de observación participante en términos generales, si estas enseñanzas han facilitado el aprendizaje del grupo y pueden trabajar de manera más autónoma, profesional o personal a corto plazo tras los talleres.

Investigar las consecuencias a niveles emocionales y prácticos de esta enseñanza sobre el colectivo.

Comprobar el impacto que ha tenido este proyecto en los grupos de trabajo a niveles prácticos, emocionales y grupales, recabando datos meses más tarde de acabar los talleres. Analizar si el impacto termina cumpliendo con el objetivo principal y la hipótesis a largo plazo, o qué otras consecuencias pueden generarse.

3. METODOLOGÍA

Para garantizar un análisis integral del impacto de la aplicación de estos recursos se plantean diferentes métodos de investigación;

Primeramente, se trata de una investigación artística, ya que es la base para el desarrollo y el estudio de las técnicas artísticas adaptadas a niveles económicos, ecológicos y accesibles cognitivamente. Permite experimentar creativamente con los recursos, técnicas y materiales para adaptarlos en estas características de la forma más sencilla y reciclable

posible. El proceso incluye la experimentación práctica con materiales, priorizando la adaptabilidad y fomentando una mayor inclusión dentro de unos materiales sostenibles y de bajo costo.

Esta fase de la investigación busca establecer una base sólida y viable para la implementación de los talleres en contextos no formales, por lo que se basa plenamente en una reflexión de las diferentes pruebas prácticas y analizar si la aplicación es la necesaria y adaptada, basándonos en Biggs y Karlsson;

La investigación artística se define como un proceso que combina la creatividad, la práctica reflexiva y el análisis crítico, donde el conocimiento se genera tanto en la acción como en la reflexión sobre el proceso creativo (Biggs y Karlsson, 2011, p. 45).

El uso de la metodología de estudios de caso comparativos permite analizar múltiples contextos o fenómenos a través de la comparación, facilitando la identificación de patrones y diferencias significativas (Yin, 2018). Por ello, este método es clave para evaluar la implementación y eficacia de los recursos artísticos diseñados específicamente para mujeres con discapacidad intelectual.

En cada grupo, las diferentes mujeres tendrán necesidades diferentes, por lo que el estudio previo y el desarrollo de los objetivos específicos es clave para comprobar si la metodología pedagógica escogida es la adecuada en diferentes contextos y de esta forma, cumplir con el objetivo general del proyecto.

Durante el proceso se documentarán las experiencias de las participantes con diferentes herramientas de investigación, cómo el cuaderno de campo para una mayor observación diaria, entrevistas con diferentes enfoques a las participantes y educadores o encuestas de participación, permitiendo comparar resultados entre distintos talleres, contextos o colectivos. Este enfoque proporciona una visión integral y fundamentada sobre la efectividad de las adaptaciones realizadas, facilitando mejoras continuas en los métodos y recursos empleados.

Para completar el trío de métodos investigativos, hay que añadir dentro de los estudios de casos comparativos la metodología de investigación-

acción. Debido a su enfoque dinámico en la implementación de los talleres, permite ajustes constantes basados en la colaboración directa con el colectivo de mujeres con discapacidad intelectual y les educadores artísticos. Este método combina el diseño, la aplicación y la mejora de los recursos en tiempo real, acogiéndose en una retroalimentación generada por las participantes y sus acompañantes pedagógicos. (Kemmis & McTaggart, 2000).

Inicialmente, se testearán los talleres para evaluar la eficacia de la metodología, estableciendo un punto de referencia, para posteriormente, trabajar directamente con las participantes del colectivo, ajustando materiales y técnicas según sus necesidades específicas durante la fase de implementación. Este proceso no solo garantiza que los métodos sean efectivos en entornos reales, sino que también permite documentar las modificaciones realizadas y evaluar su impacto, contribuyendo a un diseño educativo más inclusivo, adaptado y eficaz.

Para recabar datos de la investigación se utilizará principalmente datos cualitativos, si bien recopilados a través de diferentes herramientas para la obtención de varios resultados.

Se hacen uso de métodos cualitativos pues, se emplearán en la fase inicial de la investigación de cada grupo de mujeres para comprender en profundidad las necesidades, intereses y barreras que enfrentan las mujeres con discapacidad intelectual en el aprendizaje artístico en cada contexto. A través de entrevistas en profundidad y observación participante y sus técnicas pertinentes, se recopilará información detallada sobre sus experiencias y preferencias, así como sobre las dinámicas de enseñanza en entornos creativos. Este enfoque ayuda a identificar las barreras cognitivas, emocionales o físicas que afectan su aprendizaje para poder modificar la enseñanza y readaptarla para conseguir, como dice Schwartz & Johnson (2009), “una personalización en la instrucción para que se ajuste a las capacidades cognitivas y necesidades individuales de cada estudiante” (p. 45).

A su vez, fomenta la colaboración con educadores artísticos, pues se necesitará de la experiencia de profesionales para comprender mejor las

necesidades de las alumnas y de elles mismes como educadores para seguir aplicando posteriormente a los talleres esta pedagogía.

3.1 DISEÑO DE LOS TALLERES

El diseño de los talleres que se ha aplicado es propio y adquieren el nombre de *talleres de creación y experimentación matéricos ECO2*, haciendo referencia en el nombre a la ecología y lo económico que les representa.

Estos talleres tienen diferentes referencias pedagógicas conformadas para adaptarse a las necesidades que la hipótesis requiere.

Primeramente, este proceso es influenciado por del método Mupai[163], que promueve el proceso de creación a el resultado final de la obra, pero partiendo siempre de la base de artistas contemporáneos. Este proyecto toma de referencia uno de sus primeros pasos, cuando el proceso comienza y con ello, la exploración de obras de arte contemporáneo, momento en el que los estudiantes son guiados a observar, analizar e interpretar las piezas, enfocándose en sus significados, técnicas, materiales y contexto histórico o social, fomentando la curiosidad, el pensamiento crítico y la apreciación estética. Los talleres partirán desde este punto, para conectar mejor con el recurso y ver las diversas posibilidades que aporta la técnica y las narrativas que puede ofrecer.

Por otra parte, tenemos el método Placenta, si bien es similar al anterior, también hay que recalcar su apuesta por una educación libre de pedagogía tóxica, alejada del aprendizaje tradicional estandarizado. Alejándose de enfoques que condicionan a la alumna con normas estrictas, expectativas planas o comentarios destructivos que limitan su confianza y desarrollo. (Acaso, 2011).

Este método, crea un entorno libre de juicios, donde se respeta y valora cada proceso creativo. Por tanto, se destaca como una influencia dentro de la metodología para los talleres, ya que, aunque se parten de kits de trabajo

[163] MUPAI (Museo de Arte Pedagógico Infantil)

y se muestra cómo obtener ciertos resultados, no se exige una expectativa cerrada, sino adaptable a las necesidades e intereses de cada alumna.

También destaca la Reggio Emilia por su uso de materiales reciclados y de desecho para fomentar la creatividad y el autodescubrimiento de estos como herramienta creativa para el aprendizaje para proyectos que nacen de las preguntas e intereses de los niños. (Edwards, Gandini & Forman, 2012). Si bien en este caso, se aplica a mujeres adultas con discapacidad intelectual, la base de trabajo principal de este método resulta un referente claro en la aplicación y diseño de los talleres.

El método pedagógico de Célestin Freinet es una base importante para el desarrollo de esta metodología propia, pues tiene su base en una educación centrada en el alumno, donde las necesidades, intereses y experiencias individuales son el núcleo del aprendizaje. Esta es una pedagogía que promueve la autonomía de trabajo y pensamiento, una participación bastante activa y la cooperación de los componentes del grupo. Defiende que el aprendizaje ocurre de manera experiencial, pues al verse involucrado en talleres presenciales se genera una involucración más significativa, detonando en un interés que puede verse ayudado y acompañado por los otros alumnos (Freinet, 1993).

Esta es la base para implementar los talleres experienciales en la investigación, sin recurrir a la mecanización del aprendizaje tradicional y volcarse en las alumnas de forma más personal.

Otra base importante para el desarrollo de esta pedagogía parte de la influencia del método de Ovide Decroly, pues se centra en adaptar la educación a las necesidades e intereses del alumno, especialmente en contextos de diversidad cognitiva y social. Se basa en la observación de los intereses naturales de los niños y su integración en el aprendizaje a través de un sistema educativo que respeta el ritmo y las particularidades de cada estudiante, ofreciendo materiales adaptados para ello. (Camus, 1991).

De esta idea, tiene su punto de partida el proyecto, pues pretende ser una educación artística adaptada de la forma más personalizada posible para las alumnas, respetando sus intereses y necesidades para facilitar su aprendizaje.

Para continuar, se utiliza el método del *Visual Thinking (VT)* para realizar una parte de las adaptaciones visuales para facilitar la información y las explicaciones de los recursos.

FIGURA 1. *Ejemplo de Visual Thinking*

Fuente: Ariadna Martínez

Esta metodología se basa en el uso de elementos gráficos para facilitar la comprensión, organización y comunicación de ideas, utilizando un enfoque que aprovecha la capacidad natural del cerebro humano para procesar información visual de manera más rápida y efectiva que el texto normativo, que lo convierte en una herramienta poderosa para un aprendizaje más inclusivo. Además, para esta investigación se quiere hacer uso de este método con la lectura fácil para ofrecer una información visual y escrita más adaptada y organizada para las alumnas, pues según Arnheim:

El uso de recursos visuales permite organizar y comunicar ideas de forma más efectiva, ayudando a los estudiantes a conectar información abstracta con representaciones concretas (Arnheim, 1969).

Por último, se pretende hacer uso de las plantillas de vídeos de las redes sociales para mostrar el proceso de creación de los recursos para un mayor entendimiento visual más acorde con la realidad, haciendo uso de los mismos materiales que se les proporciona en el kit para que puedan tomar de referencia en caso de confusión. La propuesta fomenta la creación por parte de las alumnas de estos vídeos para compartir con sus compañeres esta información, o para guardarla y volver a ella cuando necesiten refrescar conceptos. También se destaca la posibilidad de viralizar estos vídeos y así visibilizar estos proyectos de una forma más real y social.

La necesidad de este proyecto con incluir las redes sociales como herramienta educativa no sólo es relevante a niveles prácticos para el aprendizaje en el aula, sino que puede llegar a generar una red de comunicación local para la colaboración conjunta en el aprendizaje, pues según Greenhow, Sonnevend y Agur (2016), "la integración de las redes sociales en los entornos educativos plantea nuevas formas de interacción, aprendizaje y colaboración, creando un puente entre los estudiantes y el mundo digital" (p. 45).

4. CONCLUSIONES

Actualmente, esta investigación está en proceso de obtener sus primeros resultados del primer proceso de talleres, por lo que aún no hay datos para discutir o evaluar para con los objetivos específicos o el general, ya que de momento los únicos datos que se tienen son las entrevistas previas a la realización de los talleres para realizar los recursos en base a las necesidades e intereses de las alumnas, conociendo y partiendo desde las recomendaciones de las educadoras del departamento dadas en otra entrevista.

El primer proceso de talleres se va a llevar a cabo en el departamento *Artis* de la Fundación Prodis de Madrid, que disfruta de ser parte del programa Labora del centro ocupacional de esta institución, que tiene como objetivo ofrecer recursos adaptados a sus alumnas para favorecer sus oportunidades laborales y educativas en diferentes ámbitos.

Este departamento tiene diferentes contactos externos para ofrecer trabajo a sus alumnas como ilustradoras, no obstante, forman equipo con otro departamento del centro llamado Ecodiseño, en el que fomentan e idean diferentes formas de incluir en sus encargos y diseños el sello ecológico, por lo que estos talleres serán un puente entre ambos departamentos para ayudar a sus alumnas a obtener nuevos recursos sostenibles y ecológicos para trabajar sus encargos a nivel profesional y en su desarrollo más personal en cuanto a niveles expresivos.

En conclusión, se acaba de empezar el primer estudio de caso de esta tesis, del que actualmente poseemos información inicial para la creación de los talleres y se están llevando a cabo los kits preparatorios para aplicar los primeros talleres de *Creación y experimentación matéricos ECO2*.

5. REFERENCIAS

Acaso, M. (2011). La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual. Los Libros de la Catarata.

Albar Mansoa, P. J., & Martínez Verez, M. V. (2019). Encuentro creativo con monotipia. Diálogos inclusivos en el arte compartido. Opción, 35(89-2), 12-42. Recuperado a partir de https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/27483

Antúnez Del Cerro, N., Albar Mansoa, P. J., & Morla Sánchez, J. (2021). Encuentros creativos: experiencia colaborativa entre artistas con y sin discapacidad intelectual. Utopía y Praxis Latinoamericana, 27(96), e5790245. Recuperado a partir de https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/e5790245

Arnheim, R. (1969). *Visual thinking*. University of California Press.

Biggs, M., & Karlsson, H. (2011). The routledge companion to research in the arts. Routledge.

Camus, P. (1991). *Ovide Decroly: L'éducation comme observation*. Université Libre de Bruxelles.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2012). The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation. Praeger.

Freinet, C. (1993). Educación por el trabajo: Principios y procedimientos. Siglo XXI Editores.

Greenhow, C., Sonnevend, J., & Agur, C. (2016). *Education and social media: Toward a digital future*. MIT Press.

IMSERSO. (s.f.). Prestaciones económicas para personas con discapacidad. Recuperado de https://imserso.es/pnc-prestaciones-subvenciones/prestaciones-sociales-economicas-personas-discapacidad

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2000). *Participatory action research*. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 567-606). Sage Publications.

Lacy, S. (2017). Multi-sensory learning in students with disabilities.

Ochante-Ramos, R. H., Riveros-Davalos, M., & Mamani-Mercado, N. G. L. (2023). *Título del artículo*. *Revista Venezolana de Educación, 10*(3), 287-310. Recuperado el 2 de enero de 2025 de https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2542-30882023000300287&script=sci_arttext&utm

Schwartz, I., & Johnson, A. (2009). Teaching students with intellectual disabilities: Practical approaches to individualized instruction.

Upitis, R., & Smithrim, K. (2003). *The impact of arts education on learning*. The Canadian Journal of Education Administration and Policy, 2003. Revisado el 21 de diciembre de 2024 de https://journalhosting.ucalgary.ca

Yin, R. K. (2018). Case study research and applications: Design and methods (6th ed.). Sage Publications.

LA IMPORTANCIA DE LA UTILIZACIÓN DE RECURSOS PROPIOS DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA COMO ESTRATEGIA PARA FAVORECER EL DESARROLLO PSICOMOTOR INFANTIL

MAITE VENEROS GARCÍA
Universidad Católica de Ávila

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de esta investigación se pretende reflexionar sobre el papel que juega el arte en el desarrollo integral del niño. Creemos que la expresión artística en la infancia desempeña un papel fundamental. Por esta cuestión, vamos a revisar algunas de las teorías que nos ayudarán a darnos cuenta de cómo la expresión plástica puede ser un vehículo para favorecer el desarrollo psicomotor infantil.

Cabezuelo (2012) explica detalladamente, las fases evolutivas del desarrollo psicomotor del niño, el cual lo define como "la adquisición progresiva por parte del niño de cada vez más habilidades, tanto físicas como psíquicas, emocionales y de relación con los demás" (p. 12) y muestra cómo estimularlo junto con el desarrollo emocional y el crecimiento físico. Según indica, este desarrollo es "un proceso armónico y asociado al conjunto de crecimiento del niño en todas sus facetas" (p. 16). Durante los primeros años de vida, el cerebro infantil se desarrolla consolidando de manera significativa habilidades emocionales, cognitivas y motoras, consiguiendo que el desarrollo íntegro de la persona se fortalezca poco a poco.

Teniendo en cuenta estas apreciaciones, buscaremos en este estudio cómo la expresión artística contribuye al crecimiento y desarrollo integral desde los primeros años de vida. El objetivo será analizar y

profundizar en la relación que existe entre la expresión artística y el desarrollo psicomotor infantil. Se busca, de forma particular, identificar cómo la mayoría de las herramientas artísticas específicas de la plástica ayudan a mejorar las habilidades motoras del niño, tanto finas como gruesas, durante sus primeros años de vida.

Desde esta investigación, vemos importante mostrar la importancia de difundir y promover estas prácticas en los entornos familiares y educativos para así conseguir un mayor impacto positivo en el desarrollo integral del niño.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1.1. El proceso del desarrollo del niño

Moreno (2020) nos indica que

> el ser humano nace equipado para generar mecanismos para atraer al cuidador [...] pero lo que marcará la diferencia con otros seres vivos, es el uso del pensamiento, es decir la capacidad que tiene el ser humano de pensar, lo que será posible gracias a las múltiples experiencias que se le proporciona de manera dosificada y armónica (p. 65).

El proceso en el que se va a desarrollar va a ser progresivo pero cada niño va a ir desarrollándose a un ritmo diferente, ya que va a depender no solo de esos mecanismos innatos, sino de cómo va a interactuar con su entorno. Todo el proceso puede entenderse observando la manera de utilizar las habilidades y conocimientos que ha adquirido para resolver el problema (Moreno, 2021).

Piaget, (1991) diferencia cuatro niveles o estadios del desarrollo del niño.

1.1.1. Estadio Sensorio-motor

Es en esta etapa, que comprende desde el nacimiento hasta cuando el niño cumple dos años, es en la que se va a desarrollar plenamente, ya que el ser humano, usa sus sentidos y habilidades para poder conocer el mundo que le rodea. Es una etapa donde va a tener presencia el egocentrismo, la circularidad, la experimentación y la imitación.

1.1.2. Estadio preoperatorio

Tiene lugar, entre los 2 y los 7 años de edad. En este periodo el niño es cuando interiorizará las reacciones que ha tenido anteriormente, determinando un concepto para cada una de ellas. Es en este periodo, cuando el niño va a crear en su mente su propia realidad, imitando a sus iguales y a los adultos de referencia como se puede reflejar en el juego simbólico.

1.1.3. Estadio de las operaciones concretas

Es un periodo, diferenciado por el uso de las operaciones lógicas para la resolución de problemas. Este periodo abarca entre los 7 y los 11 años. El niño intentará encontrar una solución a los problemas diarios desde su propia experiencia y realidad. Este razonamiento se aplica principalmente a aquello que el mismo puede observar, tocar o experimentar.

1.1.4. Estadio de las operaciones formales

Este último periodo del desarrollo comenzará a los 12 años y comprenderá toda la vida adulta. A partir de este momento, el cerebro va a comenzar a formular pensamientos hipotéticos o abstractos. Es en este periodo cuando, por ejemplo, pueden entender conceptos como la libertad, la justicia o el amor.

Por otro lado, en este periodo, el niño comienza a formular hipótesis sobre posibles situaciones y es capaz de probarlas mentalmente para prever los resultados.

1.2. El Desarrollo psicomotor del niño

Uralde (2011) nos explica, citando a Vygotsky, cómo en las edades de cero a seis años se desempeña una función muy importante en la educación y en el desarrollo del hombre, teniendo gran importancia el desarrollo de la creatividad. De este modo, se muestra la posibilidad de no solo mostrar las actividades plásticas como un recurso pedagógico, sino también como una herramienta terapéutica, capaz de impactar de forma notable en el desarrollo psicomotor infantil.

Este desarrollo, entendido como el conjunto de procesos que integran las capacidades motoras y la coordinación del movimiento con la percepción, es lo que conocemos como motricidad, que definida por Rigal (2006) son "las funciones que aseguran los movimientos autogenerados de un organismo" (p. 15).

Citando a Piaget, Mendoza (2017) indica que la inteligencia se construye a partir de la actividad motriz del niño o niña e indica que, durante los primeros años, hasta completar la etapa infantil, todo es educación psicomotriz. En su artículo, explica en forma de gráfico la clasificación de los tipos de motricidad, dividiéndola en motricidad fina y motricidad gruesa.

La primera, se refiere a la coordinación de movimientos precisos y pequeños, como puede ser la escritura, la manipulación de objetos, etc. La segunda, por otro lado, abarca las habilidades relacionadas con movimientos amplios implicando coordinación corporal general, equilibrio y manejo de la fuerza. Ambas dimensiones estarán relacionadas con la capacidad de aprendizaje expresión corporal y progresiva autonomía.

Destaca Mendoza (2017) que la motricidad comprende acciones como la coordinación óculo-manual, la coordinación gestual y la coordinación fonética mientras que la motricidad gruesa contempla las acciones de correr, saltar o brincar. Por otro lado, ambos tipos de motricidad se basan en aspectos como la precepción, el esquema corporal, el elemento y el ritmo, la estructura espacial y la lateralidad.

Diferenciamos por tanto la motricidad fina, que estará ligada, según indica León et al. (2021) a los movimientos que se realizan con la coordinación ojo – mano y la motricidad gruesa a los movimientos que hacen coordinar grupos musculares amplios.

1.3. La expresión artística como vehículo del desarrollo del niño

En primer lugar, debemos darnos cuenta, tal y como nos indica Lowenfeld y Brittain (2008), que en el arte no hay una materia externa que deba impartirse, como puede pasar con otras áreas. En el Arte "el mismo contenido, sirve tanto niños muy jóvenes como para artistas profesionales […] la diferencia de los dos dibujos no está en el tema, sino más bien en la manera en que se ha representado" (p. 55).

Presentamos las actividades propias de la expresión plástica como pueden ser el dibujo, el modelado o el uso de diferentes herramientas y materiales, como los pinceles, la plastilina o las tijeras, como facilitadores de estas capacidades anteriormente mencionadas.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

Analizar el impacto que tienen las actividades plásticas en el desarrollo psicomotor infantil y determinar cómo las actividades artísticas ayudan al desarrollo integral de los niños.

2.2. Objetivos específicos

- Comprender y distinguir la diferencia entre motricidad fina y motricidad gruesa para determinar qué actividades y herramientas del área de plástica favorecerá en cada una de ellas.
- Observar cómo la manipulación de herramientas artísticas específicas fortalece la coordinación motora de los niños contribuyendo de igual modo, al desarrollo cognitivo y emocional para destacar la eficacia de estas actividades en la educación infantil.
- Destacar la capacidad que tienen las actividades plásticas para fomentar y estimular la creatividad, la resolución de problemas y la concentración, factores esenciales para el bienestar emocional.

3. METODOLOGÍA

Para la elaboración de este estudio se ha revisado bibliografía específica que habla sobre la psicomotricidad y sobre el desarrollo infantil.

Se ha realizado un análisis para entender cómo a través de recursos y herramientas plásticas, el niño puede mejorar en el desarrollo psicomotor.

Los autores que han sido seleccionados para la revisión bibliográfica de la que estamos hablando son entre otros: Gloria Cabezuelo, Marta Nieves Uralde, Robert Wilson Paredes, Lise Eliot, Viktor Lowenfeld,

Robert Rigal, Elliot W. Eisner, María Belén Sáez Sánchez, Jean Piaget, Howard Gardner y Lev Vygotsky.

Estos autores analizan, por un lado, el desarrollo psicomotor del niño y por otro la relación entre las actividades artísticas y el desarrollo de las habilidades en la infancia.

El objetivo de la revisión ha sido identificar y evaluar ciertas prácticas de carácter artístico que tienen impactos medibles en las habilidades en las emociones de los niños, sus habilidades motrices y su desarrollo cognitivo.

Una vez revisadas gran parte de las prácticas artísticas, se ha elegido una muestra de actividades que nos permite mejorar en el desarrollo psicomotor del niño como es el recorte con tijeras, el uso de pinceles, pintar en grandes superficies y el modelado con plastilina.

4. RESULTADOS

Tras la revisión de la bibliografía específica, podemos comprobar que, en muchos casos, las actividades artísticas ofrecen beneficios claros para el desarrollo psicomotor infantil.

Podemos ver que es posible favorecer el desarrollo de la motricidad fina y la motricidad gruesa realizando actividades prácticas propias de la expresión plástica como puede ser pintar, modelar, colorear, recortar, etc. De igual modo, todas estas actividades van a promover una mejora en áreas cognitivas de la persona, como por ejemplo en la resolución de problemas, la planificación y en el desarrollo emocional, ayudando a expresar a los niños sus emociones. Como indica Paredes (2021), a través del arte plástico "las posibilidades de desarrollar la creatividad son infinitas, como capacidad de levantar la autoestima y dejar volar la imaginación, debido a los diferentes estilos que pueden desarrollar con colores, lápices, arcillas, entre otros materiales" (p. 81).

4.1. Beneficios de la expresión artística que contribuyen al desarrollo de la motricidad

A continuación, se exponen algunos de los beneficios que van a contribuir al desarrollo de la motricidad, tanto fina como gruesa y que son

claves de cada una de las actividades plásticas elegidas, como puede ser el uso de tijeras, pinceles, la pintura en grandes superficies y el modelado con plastilina.

4.1.1. Actividades que contribuyen al desarrollo de la motricidad fina

El uso de pinceles

A través de esta actividad, los niños, incluso en la etapa del garabateo, deben controlar con destreza el pincel para aplicar la pintura en diferentes direcciones y superficies, esto ayudará al niño a mejorar la precisión de los movimientos, así como la coordinación mano-ojo. Del mismo modo, se va a reforzar el desarrollo de los músculos pequeños de las manos y los dedos. Este ejercicio es muy importante que sea desarrollado, porque va a preceder ejercicios futuros como pueden ser escribir, dibujar o aprender a utilizar utensilios más pequeños. Lowenfeld y Brittain (2008) muestra como el desarrollo físico del niño puede evidenciarse a través de la percepción visual y motricidad. Ya que, según va avanzando en su aprendizaje, el niño va a ir controlando su cuerpo al trazar líneas o al utilizar ciertos materiales que le provoquen poco a poco hacer cambios refinados y minuciosos en sus producciones. De este modo, tal y como explica, la selección de los materiales y técnicas debe adaptarse al nivel del desarrollo del niño.

Recorte con tijeras

Las tijeras son una herramienta que al utilizarlas nos permiten por un lado fortalecer los músculos de la mano, los dedos y la muñeca y por otro, desarrollar la destreza manual. Al realizar esta actividad se requiere precisión, puesto que los niños deben poco a poco controlar con las manos las tijeras y el motivo a recortar, para, siguiendo las líneas conseguir una forma específica.

La acción de abrir y cerrar las tijeras ayuda por tanto a fomentar el control motor y la coordinación de los dedos, provocando una mayor destreza para tareas como escribir o utilizar objetos pequeños. Eliot (2000) describe que las habilidades motoras finas comienzan con movimientos de golpeo por todo el brazo y luego se vuelven más

articulados a medida que los bebés dominan primero alcanzar y agarrar un objeto con toda la mano, más tarde dominarán el movimiento de agarrar entre el pulgar y varios dedos, seguido de un verdadero agarre de pinza sosteniendo un objeto entre el pulgar y el índice, que es lo que realmente supone el recorte con tijeras.

4.1.2. Actividades que contribuyen al desarrollo de la motricidad gruesa

Pintura en grandes superficies

La actividad de pintar en grandes superficies, como puede ser una pared, el suelo o un lienzo de gran formato, puede ir más allá de lo puramente artístico, puesto que va a ser un estímulo significativo para el desarrollo. Esta actividad va a requerir que el niño tenga movimientos amplios y coordinados. Todo esto es por lo que se estimulará la motricidad gruesa. Según indica Gardner (2011), estas actividades permiten a los niños utilizar su cuerpo de manera consciente, promoviendo el desarrollo físico y la expresión creativa.

Del mismo modo, pintar con los pies, puede ayudarnos incluso a fomentar la coordinación entre los músculos grandes y el movimiento libre, además de aportar una estimulación sensorial a partir de texturas y colores.

Este tipo de actividades ayuda a favorecer la coordinación de los músculos grandes del cuerpo, puesto que los niños van a mover su torso, sus hombros y sus brazos para poder realizarla, de este modo podrán lograr cubrir grandes superficies con la pintura. Hay que tener en cuenta que pintando en grandes superficies no solo favorecerá la motricidad gruesa, sino que también ejercitará la conciencia espacial y la organización motora frente al espacio, ya que necesita organizarse respecto al soporte que debe pintar. Esta organización motora frente al espacio va a ayudar al niño a realizar tareas como correr, saltar o incluso mantener el equilibrio. Cabe destacar que esta actividad, también favorece, como el resto de las actividades plásticas, la creatividad y la expresión emocional.

Modelado con plastilina

El modelado con plastilina es otra de las actividades que favorece el desarrollo de la motricidad, en el caso de los niños hablaríamos del modelado en plastilina. Esto fortalecerá al niño tanto las habilidades táctiles como las musculares. Para realizar esto, los niños deberán involucrarse en el movimiento para amasar, moldear, modelar y estirar la plastilina, lo cual les obliga a utilizar y coordinar los músculos de las manos, dedos y muñecas, que favorecerá la motricidad fina, pero, por otro lado, necesitamos también utilizar los brazos y antebrazos para de esta manera, crear formas más grandes o realizar movimientos más firmes. Esto repercutirá positivamente en el desarrollo de la motricidad gruesa. Hay que destacar que, realizando esta actividad, es posible fomentar la exploración de texturas y formas, y esto conlleva a desarrollar habilidades sensoriales y táctiles, fundamentales para el aprendizaje y la interacción dentro de su entorno.

La plastilina, como material para ser trabajado, nos permite tener una experiencia única que estimule los sentidos del tacto y de la percepción espacial. Del mismo modo que nos permitirá desarrollar la creatividad y la expresión personal. Además, la técnica del modelado puede ser integrada en diferentes actividades del día a día en el aula para introducir contenidos de aprendizaje de manera divertida y significativa.

Vemos por tanto cómo la plastilina puede ser también un material pedagógico con el cual favorecer el desarrollo integral del niño, ayudando a fortalecer habilidades motoras, sensoriales y cognitivas.

4.2. Beneficios cognitivos y emocionales de la educación artística

4.2.1. Beneficios cognitivos

La creación de una obra artística va a requerir que el niño organice sus tareas, e involucra por tanto una planificación. Tal y como describe Eisner (2020) el arte nos ayuda a observar el mundo, a fomentar nuestra conciencia sobre aspectos de aquello que nos rodea, nos permite desarrollar la predisposición a tolerar los hechos ambiguos. Además de todo

esto, las creaciones artísticas nos dicen algo de la sensación que generan lugares y relaciones. Pues tal y como reflexiona:

> Por medio de las artes aprendemos a ver lo que no habíamos advertido, a sentir lo que no habíamos sentido y a emplear formas de pensamiento propias de las artes. Estas experiencias tienen una importancia fundamental porque, por medio de ellas, emprendemos un proceso en el que se reconstruye nuestro ser. (p. 29)

Por tanto, este proceso de planificación va a fomentar habilidades de organización personal, mental y de administración del tiempo. Por ejemplo, si un niño decide pintar un cuadro o hacer una escultura, debe darse cuenta de qué es lo que quiere representar, debe pensar en qué materiales va a necesitar, en cuál va a ser el proceso a seguir, y cuál quiere que sea su resultado final. Esto, como ya hemos indicado, va a favorecer su capacidad de planificación y organización. Gardner (2011) indica que la planificación en el arte va a estimular las habilidades cognitivas, ya que obliga a los niños a pensar los pasos interdependientes de un proyecto, favoreciendo el desarrollo de la memoria operativa y la toma de decisiones.

Las actividades artísticas fomentan la resolución de problemas, pues los niños cuando van a realizarlas se enfrentan a desafíos de decisión de cómo usar los materiales y qué técnicas van a ser adecuadas para lograr realizarlo. Esta toma de decisiones y la acumulación de pruebas y errores que encontrarán por el camino, van a ser los componentes fundamentales de la creación artística. Los niños, poco a poco aprenden a adaptar sus enfoques y a encontrar soluciones creativas. Del mismo modo aprenderán a enfrentarse a problemas diarios en contextos no artísticos y a buscar soluciones. Este tipo de pensamiento crítico, según indica Eliot (2000) y Lowenfeld & Brittain (2008), es esencial en el desarrollo cognitivo, ya que enseña a los niños a pensar de manera flexible y a perseverar ante las dificultades.

4.2.1. Beneficios emocionales

El arte, ofrece a los niños un espacio abierto y único para la expresión de sus propias emociones de una manera segura y sin restricciones desde el primer momento. Como hemos venido adelantando hasta

ahora, un niño, puede exteriorizar sus sentimientos a través de la realización de las distintas actividades, la pintura, la escultura o la música, son entre otros, vehículos para exteriorizar y gestionar las emociones de manera más efectiva. Esta expresión emocional es muy importante en el desarrollo temprano, ya que les va a ayudar a procesar experiencias y a comunicarse con el mundo que les rodea de manera no verbal. Vygotsky (2006) subraya la importancia del ate en el desarrollo infantil ya que facilita la expresión emocional, promoviendo el bienestar general y la estabilidad emocional de los niños. Éste, indica que el arte actúa como un "educador de las emociones".

Un dibujo, tal y como dicen Lowenfeld y Brittain (2008), "puede proporcionar la coyuntura para el crecimiento emocional y al grado en que se consigue esto, se halla en relación directa con la intensidad con la que el creador se identifica con su obra" (p. 81). Según todo esto, se puede observar cómo el niño a veces muestra sus emociones a través de las creaciones artísticas, dejando ver al espectador o lector de su imagen, el reflejo de las emociones que en ese momento tiene, un miedo, un temor, una preocupación, muchas veces aparece tras la creación artística de un niño.

Por otro lado, crear una obra de arte, va a proporcionar un sentido de logro y satisfacción personal. Los niños, al ver que su esfuerzo se traduce en un producto tangible, desarrollan un sentido de orgullo personal por sus habilidades y de superación de competencias. Este proceso de creación, como podemos ver, no solo refuerza la confianza en sus capacidades, sino que también le reforzará la autoestima saludable. Eisner (2020) nos habla de que el arte mejora el bienestar de los niños, puesto que les permite sentir que tienen control sobre su entorno y sus propias habilidades, contribuyendo a una visión positiva de sí mismos.

5. DISCUSIÓN

Habiendo realizado la investigación y teniendo en cuenta los diferentes estudios, podemos determinar la relación que existe entre el desarrollo psicomotor del niño y las actividades plásticas.

Se muestra una correlación significativa entre la práctica de actividades propias de las artes plásticas y el desarrollo psicomotor infantil. El uso de herramientas y materiales como lo pueden ser los pinceles, las tijeras, la pintura o la plastilina van a reforzar la coordinación mano-ojo y la precisión motora, mejorando el desarrollo de la motricidad fina. Del mismo modo van a estimular la motricidad gruesa con actividades como el modelado o la pintura en grandes formatos. Se observa, por tanto, que el arte no solo mejora las habilidades físicas, sino que también ofrece a los niños un espacio de expresión emocional y cognitiva.

Tal y como nos muestran Lowenfeld y Brittain (2008), el arte va a ser también un medio para entender el crecimiento integral infantil desde los distintos componentes del propio desarrollo como son el emocional, el intelectual, el físico, el social, el perceptivo el estético y el creativo.

En contextos educativos, se ha comprobado que la utilización de actividades artísticas en el aula favorece dicho aprendizaje integral del niño.

5.1. Correlación significativa entre actividades artísticas y desarrollo psicomotor infantil

Los estudios anteriormente revisados, muestran una correlación significativa entre actividades artísticas y el desarrollo psicomotor de la infancia. Según explican Lowenfeld y Brittain (2008), las actividades artísticas como pueden ser la utilización de pinceles o recortar con tijeras, ayudan a los niños a desarrollar la coordinación mano-ojo y a mejorar la precisión motora, habilidades que son esenciales tanto para la realización de actividades artísticas como para la realización de tareas cotidianas que requieren una destreza manual, como son entre otros la actividad de escribir.

El uso de estas herramientas artísticas estimula la motricidad fina, reforzando así el control sobre los movimientos más pequeños de los músculos de las manos y los dedos, necesarios para una correcta ejecución de acciones complejas.

5.2. Estimulación de la motricidad gruesa mediante actividades artísticas

Visto todo lo anterior, podemos darnos cuenta de que el arte también tiene un impacto significativo en el desarrollo de la motricidad gruesa del niño, ya que, como hemos podido ver, las actividades como pintar en superficies grandes o modelar con plastilina promueven movimientos amplios que requieren la coordinación de los músculos grandes del cuerpo. Pintar en grandes a superficies no solo va a facilitar el desarrollo de los músculos de los brazos y la parte superior del cuerpo, sino que también mejora la capacidad de los niños de controlar su propio cuerpo en el espacio, lo que es fundamental para la realización posterior de actividades como lo son correr, saltar o mantener el equilibrio (Eliot, 2000).

Del mismo modo, tal y como hemos reflejado anteriormente, el modelado con plastilina es otro ejemplo clave de cómo estas actividades estimulan la motricidad gruesa. Gardner nos recuerda que, a través de la manipulación de materiales como la plastilina, los niños refuerzan no solo sus habilidades táctiles, sino también las habilidades musculares más grandes como son las del brazo y las de la mano, esenciales para el movimiento global del cuerpo (Gardner, 2011)

5.3. Los beneficios emocionales y cognitivos del arte en los niños

Las actividades artísticas no sólo proporcionan beneficios físicos sino también un espacio único para la expresión emocional. Las prácticas artísticas permiten a los niños, puesto que en otros contextos no siempre va a ser posible, exteriorizar sus sentimientos y sus emociones. Según Vygotsky (1978), el arte sirve como un medio para que los niños expresen sus estados emocionales, favoreciendo así el desarrollo de la inteligencia emocional. El arte va a ayudar también a los niños a gestionar y comprender las emociones, teniendo un impacto positivo en su bienestar psicológico y en su capacidad para regular sus sentimientos.

La creación artística a su vez, como ya hemos podido ver, promueve el pensamiento crítico y ayuda a gestionar la resolución de problemas. Las actividades artísticas estimulan la creatividad y la capacidad de los niños para enfrentar problemas de manera innovadora (Gardner, 2011).

La toma de decisiones sobre cómo utilizar los materiales o qué técnicas emplear fomenta la flexibilidad cognitiva del niño y la capacidad para poder reflexionar sobre los resultados obtenidos, ayudando a los niños a desarrollar estas habilidades en resolución de problemas que pueden aparecer en situaciones no artísticas.

5.4. El impacto de las actividades artísticas en el aprendizaje integral del niño

Las actividades artísticas tienen un impacto multifacético en el desarrollo infantil, el uso de estas actividades en contextos educativos favorecerá el aprendizaje integral. Por ejemplo, los estudiantes pueden abordar conceptos complejos de manera creativa, promoviendo así un aprendizaje profundo y significativo. Es conveniente, por tanto, utilizar recursos propios de la plástica para la asimilación de otros contenidos en el aula. Al mismo tiempo, este tipo de actividades, facilitan la interacción social, puesto que los niños comparten esas experiencias artísticas con los demás, favoreciendo así la colaboración y el trabajo en equipo. En un contexto educativo, el arte y las actividades artísticas favorece un enfoque integral del aprendizaje que beneficia tanto las habilidades físicas, como las emociones y sociales de los niños.

Por todo esto, vemos importante destacar que las actividades artísticas no solo mejoran las habilidades psicomotoras del niño, sino que proporcionan un vehículo para el desarrollo cognitivo y emocional.

6. CONCLUSIONES

Para concluir, resumiendo lo planteado, las actividades artísticas son una herramienta eficaz para promover el desarrollo psicomotor infantil, mostrando efectos positivos tanto en el desarrollo de la motricidad fina como en el de la gruesa. Estas prácticas favorecen el desarrollo emocional y cognitivo, es por ello por lo que ofrecen una opción educativa interesante y valiosa. Promover el arte en los primeros años de vida es crucial para maximizar su impacto positivo en el desarrollo infantil.

De acuerdo con todo lo indicado anteriormente, los estudios revisados, han demostrado que las actividades artísticas favorecen y estimulan la coordinación motora, la creatividad y la resolución de problemas, además de ofrecer a los niños un espacio seguro para la expresión emocional. Este tipo de actividades contribuyen al desarrollo de competencias que no solo son necesarias para la interacción con el entorno físico, sino también para el bienestar social y emocional. Como se ha podido observar, el arte fomenta la confianza, la autoestima y la capacidad de autorregulación, habilidades que son esenciales para el desarrollo integral de una persona. Además, en un contexto educativo, el arte permite la integración de diversas dimensiones del aprendizaje, promoviendo así un enfoque multidisciplinar e integral en el desarrollo.

Se recomienda por tanto incluir el arte como un componente esencial en los programas educativos de la primera infancia, promoviendo la utilización de recursos y herramientas propias de la expresión plástica para la enseñanza. Es fundamental que las instituciones educativas reconozcan el valor de las actividades plásticas en el aula, determinamos que, a través de la implementación de los proyectos creativos en el currículo, los niños pueden experimentar y aprender de manera más profunda mientras desarrollan un sentido de logro que favorece su aprendizaje continuo.

Por tanto, ¿cómo sería el desarrollo infantil si el arte fuera una prioridad en la educación inicial?

Esta pregunta nos invita a reflexionar sobre el impacto transformador que el arte podría tener en la educación temprana. Si el arte fuera considerado una prioridad, podríamos esperar una generación de niños más creativos, emocionalmente más equilibrados y preparados para enfrentar los desafíos del futuro. Integrar el arte no solo fortalecería sus habilidades motoras y cognitivas, sino que también les brindaría una forma de expresión que enriquecería su experiencia educativa y su desarrollo personal. Así el arte podría ser el motor que impulse una educación más completa, humana e integral en las primeras etapas del desarrollo infantil.

7. REFERENCIAS

Cabezuelo Huerta, G., y Frontera Izquierdo, P. (2012). *El desarrollo psicomotor: Desde la infancia hasta la adolescencia*. Narcea Ediciones.

Eisner, E.W. (2020). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.

Eliot, L. (1999). *What's going on in there?: how the brain and mind develop in the first five years of life.* Bantam Books.

Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.

León Castro, A. M., Mora Mora, A. L., y Tovar Vera, L. G. (2021). Fomento del desarrollo integral a través de la psicomotricidad. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, *9*(1), 1-13. https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2861

Lowenfeld, V., y Brittain, W. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Síntesis.

Mendoza Morán, A. M. (2017). Desarrollo de la motricidad fina y gruesa en etapa infantil. *Sinergias Educativas*, *2*(2), 10–20. https://doi.org/10.37954/se.v2i2.25

Moreno Zavaleta, M. T. (2020). Aprendizaje y desarrollo en la primera infancia. *Educación*, *26*(1), 63–72. https://doi.org/10.33539/educacion.2020.v26n1.2186

Paredes-Martínez, R. y Tirado-Lozada, D. (2022). Artes plásticas en la educación para el desarrollo de la creatividad. *593 Digital Publisher CEIT*, *7*(1), 75-93. https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1.780

Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología.* Labor.

Piaget, J. (1972). *Psicología de la inteligencia*. Psique.

Rigal, R. (2006). *Educación motriz y educación psicomotriz en preescolar y primaria*. INDE Publicaciones

Uralde-Cancio, M.N. (2011). La creatividad en la Educación Plástica desde la primera infancia. *VARONA*, (53), 40-45. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360635575007

Vygotsky, L. (2006). *Psicología del arte*. Paidós.

MEMORIA DEMOCRÁTICA A TRAVÉS DE LAS ARTES PARTICIPATIVAS.

LUCÍA GÓMEZ SOLER
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto ***Con Agua y Jabón***, titulado "*Memoria democrática a través de las artes participativas*", busca honrar la memoria de las víctimas de la represión franquista en la localidad de Talarrubias en Badajoz y establecer vínculos entre generaciones mediante el arte. El proyecto tiene como motor la conexión entre familiares de desaparecidos y artistas jóvenes, con el objetivo de conservar y revivir los recuerdos de quienes fueron víctimas de la represión.

Hasta el final de la guerra esta localidad permaneció afín al poder republicano, sin embargo, tras el final de esta, Talarrubias destacó por los altos índices de violencia ejercida contra la población. La mayoría de las víctimas (40) fueron fusiladas en los llamados *paseos*, las acciones represivas más trágicas para someter y acabar con el enemigo, aquellos fusilamientos que se produjeron al margen de la ley (Martin Bastos, 2013). Casi todas las ejecuciones llevadas a cabo tuvieron lugar en mayo de 1939, y dentro de este mes destacaron por su dureza represiva los días 17 (con 7 muertes), el 23 (12) o el 28 (6). El resto fueron por pena capital (8), fallecidos en prisión (4), maquis (5) y otras muertes (1) las víctimas totales: 76.

Esto ocurrió un mes y medio después de la caída de Madrid.

Algunos de los lugares elegidos por los represores para materializar los paseos fueron las fincas llamadas “Hornillos”, “la Perigalla” y sobre todo en “Las Caleras” localizada entre Talarrubias y las Casas de Don Pedro. Javier Jiménez Ávila, Jefe de Servicio de Memoria Histórica y. Democrática en Extremadura nos proporcionó esta información:

> En 2004 se realizaron unos trabajos de localización de las víctimas, pero no dieron resultado positivo. Unos años después se tuvo la noticia que indicaba la existencia del pozo y el posible destino en él de los restos de los represaliados. Desde el PREMHEX (Proyecto para la Recuperación de la Memoria Histórica y Democrática de Extremadura) se intentó contactar con los propietarios del pozo sin obtener respuesta alguna. Noticias oficiosas apuntan a que, debido a sus posicionamientos, estos propietarios no serían muy proclives a labores de recuperación. (Comunicación personal, 7 de junio de 2022).

1.1. Monumento en el cementerio de Talarrubias

La única huella que "da cuenta" de lo sucedido es un monumento localizado en el cementerio del municipio.

FIGURA 1. *Monumento localizado en el cementerio de Talarrubias.*

Fuente: Elaboración propia. 2022

La base es un bloque rectangular de granito robusto. Encima del bloque de granito se alza una placa vertical de mármol blanco, lisa que lleva inscrito el texto "A LOS QUE LUCHARON POR LA LIBERTAD Y LA DEMOCRACIA" en letras grandes y negras. A la izquierda de la inscripción, hay un relieve metálico que contrasta con el mármol. Este relieve muestra una paloma en vuelo, símbolo universal de paz. Bajo la paloma, hay un diseño geométrico abstracto que podría representar unos barrotes rotos, de la cual podría haberse liberado el ave.

La propuesta nace de dos ausencias, la ausencia de los cuerpos de las víctimas y la ausencia de un lugar de memoria ya que en la descripción anterior no han podido leer ni nombres, ni fechas que den cuenta realmente de lo que sucedió. Por lo tanto, a los y las familiares de las víctimas, no nos parece suficiente una placa y paloma escapándose de unas rejas.

Este escrito presenta una alternativa. Un proyecto de arte colaborativo que surge tras la investigación y el análisis de las practicas artísticas previas que ya han abordado la memoria y las desapariciones forzosas en un estado de crisis política. Una propuesta desarrollada y objetivos viables que se podría materializar en el espacio del *Museo Pedagógico de Arte Infantil* (MuPAI) localizado en la facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid. Desde allí se permitiría convocar al grupo participante universitario. Las mediadoras serían el equipo de educadoras, encargadas de realizar las conexiones entre el alumnado y la vecindad de Talarrubias. Durante el proceso se formaría un archivo recopilando los testimonios, fotografías y cartas que darían cuenta de lo sucedido aquel mayo del 39. Mientras tanto, también se colaboraría con asociaciones como la *Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica* para darles visibilidad y conocer sus experiencias en las exhumaciones para, finalmente, materializar un espacio, expresión o acción artística que supliera las dos ausencias descritas.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

- El objetivo general es visibilizar el impacto de la Guerra Civil ofreciendo herramientas a una generación que no la vivió en primera persona, así como homenajear a las víctimas que perdieron la vida en este contexto, estableciendo vínculos entre las generaciones por medio de la producción artística.

2.2. Objetivos específicos

- Conformar un equipo intergeneracional compuesto por la comunidad educativa universitaria de la Facultad de Bellas Artes y los/las habitantes de la localidad de Talarrubias para generar una red que acerque la memoria democrática a través de diferentes estrategias y dispositivos artísticos.
- Recopilar, conservar y difundir los testimonios de las personas participantes de Talarrubias generando así un banco de conocimiento compartido y colaborativo que acerque esta información sobre las vivencias al resto de participantes pertenecientes al estudiantado.
- Rendir homenaje a las víctimas de Talarrubias que perdieron la vida durante la represión franquista conociendo su contexto y circunstancias.
- Diseñar y Producir una propuesta artístico-educativa contemporánea basada en las relaciones intergeneracionales que potencie el diálogo y pensamiento divergente desde la creación crítica.

3. METODOLOGÍA

Desde los últimos años del Franquismo los y las artistas como Joan Brossa o Concha Jeréz se involucraron en proyectos que atacaban directamente a las formas de hacer del régimen, esquivando la línea de la censura. A través del arte se pueden retomar conflictos, cuestiones o en este caso situaciones que nunca fueron atendidas y planteárselas de

nuevo al público. Por ese motivo recurrimos a las prácticas artísticas, por su capacidad de reactivación.

La única huella que da cuenta del suceso es un monumento localizado en el cementerio de la localidad dedicado a los desaparecidos. Monumentos y memoriales, ubicados en puntos clave de las ciudades, se convierten en referentes identitarios que consolidan relatos históricos. Sin embargo, como señala Puente-Valdivia (2013), estos objetos no solo evocan el recuerdo, sino que también encubren silencios y horrores no nombrados, contribuyendo a lo que Mendoza García (2005) llama "olvido social". Sin embargo, detrás de cada monumento de la civilización, como advierte Walter Benjamin (1996), se erige un monumento a la barbarie.

Por este motivo, este proyecto se dirige hacia el concepto de Contra-Monumento. El objetivo de los *contra-monumentos* no es conmemorar las grandes historias oficiales, y a veces demagogas o populistas, sino realizar un trabajo de memoria o, mejor dicho, de contra monumentos, según el cual la historia no oficial, las experiencias y los testimonios de las víctimas de tales acontecimientos sirven para sacar a la luz la versión de la historia con aspiración de verdad y justicia sobre el pasado, que tiene como objetivo la defensa de los derechos humanos y proponer una alternativa a la recuperación de “otra” memoria colectiva. (Martínez Rosario, 2013, p.138).

En lugar de perpetuar relatos hegemónicos, el *contra-monumento* se plantea como un espacio crítico que rescata las voces silenciadas. No buscamos erigir una estructura monumental o un monolito, sino generar un dispositivo que reflexione sobre el pasado desde perspectivas participativas. Este enfoque invita a reconsiderar las formas en que recordamos colectivamente, abriendo un diálogo sobre cómo visibilizar lo que históricamente se ha relegado al olvido.

Por tanto, ¿Es posible materializar la ausencia de un cuerpo? ¿Qué recursos o herramientas tienen en cuenta los artistas para abordar esta problemática?

La ausencia de un cuerpo constituye uno de los mayores desafíos en la representación artística de la memoria histórica, especialmente cuando se aborda el trauma derivado de la violencia y la represión. ¿Cómo

puede el arte dar forma a lo intangible? Estas cuestiones han sido abordadas desde diversos enfoques, empleando estrategias que combinan lo simbólico, lo material y lo procesual.

Un ejemplo destacado es la obra *La luz se Propaga en el Vacío*, de Paula Rubio Infante, que ilumina una fosa común al aire libre en Toro, Zamora. Esta intervención transforma la ausencia física de los cuerpos en una presencia simbólica a través de la luz, evocando no solo la memoria de quienes yacen en la fosa, sino también la continua lucha por arrojar claridad sobre las injusticias del pasado. Del mismo modo, el proyecto *Stolpersteine,* del artista alemán Gunter Demnig, utiliza pequeños adoquines de latón incrustados en las calles de Europa para rendir homenaje a las víctimas del fascismo. Estas placas llevan grabados los nombres, fechas y destinos de las personas perseguidas por el régimen nazi, y son colocadas en los lugares donde vivieron, trabajaron o fueron deportadas.

Ambas obras transfieren la memoria a un espacio cotidiano, permitiendo que cada transeúnte se convierta en un partícipe involuntario del acto de recordar.

El uso de objetos personales es otra estrategia en la materialización de la ausencia. En su proyecto *Relicarios*, Erika Diettes encapsula fotografías, cartas y objetos personales de las víctimas de desapariciones forzadas en resina de tono ámbar, un material que sugiere la preservación del tiempo. Estos relicarios se convierten en espacios íntimos donde el dolor se inmortaliza.

Doris Salcedo y Clemente Bernad se enfocan en los procesos y participación activa en sus obras. Salcedo, en Fragmentos, empleó el metal fundido de las armas entregadas tras los acuerdos de paz en Colombia para crear un suelo escultórico. En esta obra, las víctimas de la violencia participaron directamente en el proceso. Por su parte, Bernad, en su proyecto fotográfico *Desvelados*, documenta con crudeza los procesos de exhumación de fosas comunes, mostrando no solo los restos hallados, sino también los rostros de los familiares que buscan recuperar la dignidad de los desaparecidos.

La performance también ha sido una herramienta clave en la recuperación de memorias silenciadas.

El colectivo Art al Quadrat, en su obra *Memoria de las rapadas*, recrea la humillación sufrida por las mujeres republicanas, quienes fueron forzadas a beber aceite de ricino y paseadas por las calles con la cabeza rapada. Esta performance no solo reconstruye el trauma, sino que lo reinterpreta desde el cuerpo contemporáneo, transformándolo en un acto de visibilización. Otro ejemplo de intervención performativa es el *Monumento a la Oscuridad*, de Eugenio Merino, que sitúa una placa en el peñón desde el cual los cuerpos de los republicanos lanzaroteños eran arrojados al mar. La obra no solo señala un espacio histórico de violencia, sino que repite simbólicamente la acción, provocando una reflexión crítica sobre la persistencia de la memoria.

Asimismo, obras como *Que nos roban la memoria* de Concha Jerez, *Málaga 1937* de Rogelio López Cuenca y *El Mirador de la Memoria* de Francisco Cedenilla abordan desde perspectivas diversas la recuperación de las memorias invisibilizadas. En cada una de estas propuestas, el contexto, el proceso y el recurso material se conjugan para explorar cómo el arte puede dar forma a lo ausente.

Teniendo en cuenta esta revisión, podría decirse que la víctima representa el conflicto o que, a partir de esta, el conflicto se hace presente. Por motivos obvios no se puede contar con su participación activa, por eso el proyecto apelará a la víctima a través de la a/r/tography como metodología. La cual reconoce la conexión entre la producción, el aprendizaje y el conocimiento en las prácticas artísticas y pedagógicas. Y para hacerlo, recoge las prácticas de artistas, investigadoras/es y quienes enseñan y/o aprenden para seguir una práctica que los lleve a indagar en su propia vida (Irwin et al., 2018).

Por medio de las declaraciones de sus descendientes o de su círculo, de su contexto ocupando sus lugares y utilizando sus nombres, fotografías u objetos individuales.

En este sentido, cobra especial relevancia la *Post-memoria,* término desarrollado durante la segunda mitad del siglo XX por Marianne Hirsch (2008), que reunía a una nueva generación de escritores y artistas que dedicaron sus publicaciones y obras a contar otros relatos y a dar importancia a los demás tipos de memorias, al margen de los sucesos propios de la historia. Una segunda generación que hereda el trauma sintiéndose

responsable y utilizando sus recursos profesionales y artísticos para insistir y señalar aquellos recuerdos. Por esta razón consideramos que somos el canal, el hilo que conecta la memoria efímera e intangible que se hospeda en la memoria de los más mayores con lo material recurriendo al arte como lenguaje para dejarla registrada.

El proyecto sigue una metodología de investigación-acción colaborativa. El *Museo Pedagógico de Arte Infantil* (MuPAI) es un museo universitario donde se realizan actividades artísticas (instalaciones de juego, performances, campamentos temáticos) con niñxs pero también es usado por el equipo de educadoras y profesorado investigador del Departamento de Escultura y Formación Artística como laboratorio para proyectos con el alumnado de Bellas Artes. Al mismo tiempo tiene una línea investigadora GiMupai, más teórica que investiga precisamente sobre los procesos y metodologías artístico-educativas además de facilitar un archivo físico donde se encuentran proyectos, dibujos y acciones que se llevan realizando en el museo desde sus inicios en 1981.

Por consiguiente, es fundamental la vertiente educativa del proyecto.

No ya por el propio contexto educativo-artístico en el que se pretende trabajar, sino también porque se quiere trabajar desde las metodologías desarrolladas en los últimos años. Las actividades, proyectos y propuestas mencionadas en el párrafo anterior tienen muy presente el método MuPAI, formulado por Noelia Antúnez del Cerro (2008), y que se caracteriza por la inclusión del contenido vital, el uso del detonante, la resolución de problemas y el reparto de poder.

La variación que *Con Agua y Jabón* propone, es que todas estas características están politizadas.

3.1. Fases del proyecto

El proyecto consiste en varias fases:

> 1. Lanzamiento de una convocatoria para la participación de las estudiantes de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid para conformar el grupo de trabajo, así como puesta en contacto con los habitantes del Talarrubias que estén interesados en participar.

2. Conformación del grupo y jornadas de trabajo en colaboración con los miembros de la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica para contextualizar el proyecto.

3. Fase de escucha: se efectuarán dos viajes a Talarrubias que estarán dedicados a la realización de entrevistas, a la recopilación de los testimonios y su materialización en distintas formas (grabación, fotografías...), conocimiento del contexto y de los lugares de encarcelamiento de las víctimas, así como del lugar del fusilamiento.

4. Fase de creación artística: con toda la información y los archivos recopilados se realizarán talleres en la propia facultad, utilizando el espacio del Museo Pedagógico de Arte Infantil para la puesta en común y realización del proyecto artístico elegido para homenajear a los desaparecidos. Esta fase se cerrará con una última visita a Talarrubias, para presentar la acción, instalar o exponer la obra artística resultante.

5. Por último, una vez se dé por concluida la parte práctica del proyecto, se analizará y plasmarán los resultados tanto procesuales como experienciales, mediante una publicación que se difundirá a diferentes organismos y que será presentada en las jornadas sobre Arte y Memoria en la propia Facultad de Bellas Artes. En la última fase, las jornadas consistirán en la presentación documentada de la creación artística y participativa finalizada a los participantes del proyecto de la propia localidad de Talarrubias.

***TABLA 1**. Cronograma del proyecto Con Agua y Jabón. Duración 1 año.*

FASE	ACTIVIDADES PRINCIPALES	MESES
PREPARACIÓN	-Convocatoria y selección de participantes. - Contacto con ARMH y contextualización inicial.	MES 1
CONFORMACIÓN DEL GRUPO	- Formación de los talleres introductorios. - Planificación del trabajo en Talarrubias.	MES 2
FASE DE ESCUCHA	-1º viaje a Talarrubias: recopilación de los testimonios y material (entrevistas, fotos, videos…)	MES 3
	-Análisis y creación del archivo inicial en el MuPAI.	MES 4
	- Consolidación del archivo y diseño de las estrategias creativas.	MES 5
	- 2º viaje a Talarrubias: visitas históricas y profundización en el archivo.	MES 6
CREACIÓN ARTISTICA	- Talleres en la Facultad de Bellas Artes	MES 7-8
	- Producción de la obra artística. (Esculturas, instalaciones, performances…)	MES 9-10
INSTALACIÓN Y PRESENTACIÓN	-Viaje a Talarrubias: Presentación e instalación de la obra final.	MES 11
ANÁLISIS Y DIFUSIÓN	-Redacción y publicación de los resultados. - Jornadas de Arte y Memoria en la Facultad de Bellas Artes	MES 12

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

La producción artística en este proyecto no se limita a la creación de objetos conmemorativos, sino que funciona como una herramienta para el cuidado de los relatos. Esta perspectiva se sitúa reconociendo el poder transformador del proceso artístico y de su capacidad para resignificar tanto los espacios como los discursos que los acompañan.

En este artículo, se presenta una propuesta que, al estar en proceso de desarrollo, carece aún de resultados cuantitativos en términos de gráficos, porcentajes o estadísticas. Se ofrece como una investigación en sí misma, un diagnóstico.

Los lugares conmemorativos vinculados a la Guerra Civil y el Franquismo suelen estar caracterizados por una ausencia de reflexión crítica, lo que dificulta el análisis profundo de su significado histórico y social.

Un ejemplo claro de esta problemática se encuentra en la Ciudad Universitaria de Madrid. Allí, el monumental Arco de la Victoria, erigido para conmemorar el triunfo franquista, permanece como un recordatorio imponente del pasado golpista. A poca distancia, una avenida lleva el nombre de Avenida de la Memoria. ¿Cuántos estudiantes se detienen realmente a cuestionar el significado de estos símbolos? Esta contradicción entre la monumentalidad del pasado y las intervenciones contemporáneas pone de manifiesto la necesidad de propuestas más contundentes y significativas.

Lo mismo ocurre en el cementerio de Talarrubias. El monumento frio y neutral, no comunica ni transmite la gravedad de lo sucedido.

Lo que diferenciaría esta propuesta de un monumento normativo no es únicamente la incorporación de relatos marginados fuera de la historia hegemónica, sino también la atención a los procesos creativos y los materiales empleados. En lugar de recurrir a cementos, granitos o mármoles, materiales tradicionales asociados con la monumentalidad y la permanencia, se opta por otras alternativas en las que el *contra-monumento* protagoniza. Esta decisión no responde únicamente a limitaciones presupuestarias, sino a que se ha demostrado que esos materiales no funcionan.

Los y las artistas que abordan la memoria rara vez recurren a estos lenguajes formales de monumentalidad tradicional. En su lugar, adoptan prácticas y materiales que priorizan la narrativa y la interacción comunitaria sobre la grandilocuencia física. Además, no se considera imprescindible que el *contra-monumento* esté ubicado en un cementerio, un lugar que, en este caso específicamente, no representa un espacio de reposo en paz para las víctimas. En cambio, se propone resignificar otros espacios potencialmente más significativos y pertinentes.

Con todo esto, Con Agua y Jabón se sustenta sobre varios pilares.

En primera instancia rechaza el uso de materiales tradicionales, en su lugar adopta prácticas que priorizan los relatos y por tanto, los materiales

serían elegidos de manera consciente. Gracias al análisis de cómo los artistas contemporáneos han abordado conflictos similares, el proyecto traza un mapa conceptual. Inspirado en las maneras de hacer de Salcedo, Merino o Diettes. Este enfoque valora el proceso artístico tanto como el resultado final, subrayando que la participación comunitaria. La intención es crear un espacio de memoria donde las familias puedan rendir homenaje a sus seres queridos, un lugar que sirva de descanso.

En el marco educativo, el proyecto emplea metodologías colaborativas diseñadas para conectar a las generaciones más jóvenes con los acontecimientos del pasado. Este enfoque busca fomentar una reflexión crítica sobre el papel de las nuevas generaciones en la construcción de una memoria democrática.

El proyecto propone activamente resignificar los lugares y las historias que habitan en ellos, permitiendo que se conviertan en puntos de encuentro y reconciliación.

Más allá de lo artístico, Con Agua y Jabón se posiciona como una herramienta pedagógica. Los resultados de este proyecto demuestran que la memoria no necesita mármoles ni cementos para persistir. Lo que necesita son relatos, interacciones y prácticas que trasciendan la materialidad y activen a los participantes como agentes activos en la creación de memoria.

5. DISCUSIÓN

El proyecto Con Agua y Jabón se fundamenta en una revisión crítica de la memoria democrática desde las prácticas artísticas. Partiendo desde la *post-memoria* de Marianne Hirsch. Esta perspectiva analiza cómo los traumas históricos son transmitidos y heredados por generaciones que no vivieron directamente los hechos. Así, el proyecto busca explorar cómo estos traumas se materializan y resignifican en procesos de creación artística que no solo recuerdan, sino que también reabren espacios de diálogo y cuidado comunitario.

Los resultados de esta investigación han permitido identificar las estrategias que los artistas contemporáneos adaptan para abordar conflictos

similares y que, así mismo, estas prácticas se distancian de los monumentos tradicionales. Los procesos artísticos aquí planteados integran los testimonios de las comunidades afectadas, resignificando los espacios y revalorizando el proceso de creación. El proyecto prioriza la reflexión donde los relatos de los perdedores se entrelacen con una mirada contemporánea que busca entender.

En este contexto, la propuesta se posiciona como una alternativa a las negativas y silencios que persisten en ciertos sectores. Al comienzo de este escrito, se ha incluido el correo recibido por Javier Jiménez Ávila en el que declara que los propietarios de la finca ignoraron las solicitudes para investigar el pozo dónde se cree que yacen las víctimas. Ante esta imposibilidad de avanzar con la exhumación, el proyecto propone un "monumento a la ausencia temporal," un espacio simbólico que no oculta ni sustituye la lucha por la recuperación de los cuerpos, sino que se compromete con la memoria mientras la justicia sigue su curso.

Este monumento a la ausencia temporal no es un acto de resignación, sino de resistencia frente al olvido. Durante todo el artículo se ha mencionado la memoria, como bien recoge Esther López Barceló en El Arte de Invocar la Memoria (2024). Entendiéndola al estilo *benjaminiano,* es decir, como la voz de los vencidos que se peina al contrapelo de la Historia, a contracorriente del relato hegemónico perpetrado por las élites y sus esbirros (p. 14).

De este modo, *Con Agua y Jabón* asume la urgencia de intervenir en el presente, rescatando las historias de los desaparecidos y construyendo un espacio donde las generaciones actuales. Así como propiciar las exhumaciones, reactivar los discursos y animar a la recuperación de los restos de los 40 desaparecidos.

6. CONCLUSIONES

El proyecto *Con Agua y Jabón* se presenta como una respuesta crítica a la ausencia de espacios significativos de memoria en España, especialmente en relación con los sucesos de la Guerra Civil y la dictadura franquista.

Esta propuesta se fundamenta en prácticas que conectan con las comunidades locales, otorgando al proceso artístico un carácter transformador y *contra-monumental*. Los viajes, entrevistas, conversaciones y talleres no son solo preparativos para un producto final, sino componentes esenciales del compromiso con la memoria democrática. Este enfoque convierte al proceso en una herramienta de diálogo y sanación, subrayando que la memoria no necesita mármol ni granito para persistir, sino participación activa y reconocimiento colectivo.

Con estos procesos artístico-educativos, el proyecto busca dejar un impacto duradero, materializado en una publicación que reunirá las experiencias, testimonios y creaciones artísticas de los participantes. Este archivo vivo no solo servirá como un registro, sino como un recurso pedagógico y cultural que demuestre cómo el arte puede sanar heridas colectivas, promover la reflexión y construir una memoria compartida.

El cierre del proyecto estará marcado por una jornada académica en la Facultad de Bellas Artes dedicada al arte y la memoria democrática. En este evento se presentarán los aprendizajes obtenidos y las obras realizadas, al tiempo que se abrirá un espacio de diálogo sobre la importancia de rescatar aquellos relatos marginados de las narrativas históricas hegemónicas.

En esencia*, Con Agua y Jabón* aborda las ausencias y silencios heredados de los traumas históricos en España. Su enfoque, basado en el arte participativo y el concepto de *contra-monumento*, no solo reconoce y honra a las víctimas, sino que también interpela a la sociedad contemporánea para reflexionar sobre su relación con el pasado. Este proceso fomenta un diálogo intergeneracional que busca traer al presente el conflicto, hablar de la famosa herida que este país aún no ha cerrado aunque se empeñen en creer que sí lo está.

El proyecto también se presenta como una herramienta pedagógica y social, explorando cómo el arte moviliza conocimientos y debates. Al alejarse de la monumentalidad normativa, insiste en que los verdaderos lugares de memoria no necesitan imponerse físicamente, sino que se construyen donde las víctimas hablan con la voz de sus familiares convirtiéndose en agentes activos de su creación.

Como expresa Josefa Celda, citada en la obra de Paco Roca (2023):

> Lo de mi padre sí que fue una represalia; lo mataron con la guerra ya acabada. Yo no quiero venganza, solo quiero llevar a mi padre al lado de mi madre y, cuando me apetezca, llevarle un ramo de flores. (p. 290).

Estas palabras resuenan en historias como la de Juana García Sánchez, mi abuela, quien lleva 82 años sin poder llevar flores a su padre.

El proyecto ofrece una alternativa simbólica para dar visibilidad, pero al mismo tiempo apoya la continuación de las exhumaciones y la dignificación de las víctimas.

En diciembre de 2024, María del Mar Escobar publicaba en la Cadena SER, la información actualizada sobre las exhumaciones. En Extremadura, la Junta, liderada por el PP con el apoyo de Vox, ha aceptado tramitar una propuesta de Ley de Concordia promovida por Vox. Esta ley busca derogar la actual Ley de Memoria Histórica y Democrática de la región, lo que ha generado una fuerte oposición. La Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica de Extremadura (ARMHEX) critica esta propuesta, señalando que es un intento de "blanquear" el franquismo y borrar avances en derechos y reparación a las víctimas del régimen. La ARMHEX considera que la nueva ley eliminaría herramientas clave para la justicia histórica, como los planes de exhumación y el reconocimiento de las víctimas.

Esto está ocurriendo de igual manera en Castilla y León, la Comunidad Valenciana o en Aragón, Esta última se convirtió en la primera comunidad en derogar su Ley de Memoria Democrática, vigente desde 2018.

En definitiva, *Con Agua y Jabón* no es únicamente un proyecto artístico, sino un ensayo de nuevas formas de construir memoria colectiva. Defiende un arte comprometido, que exige reflexión y busca rescatar del olvido aquellas historias que se han ido diluyendo por el olvido impuesto. Como sugiere el título del proyecto, para cerrar las heridas del pasado, primero hay que limpiarlas con agua y jabón.

7. REFERENCIAS

Antúnez del Cerro, N. (2008). Metodologías radicales para la comprensión de las artes visuales en primaria y secundaria en contextos museísticos en Madrid capital [Universidad Complutense de Madrid].https://hdl.handle.net/20.500.14352/56416

ARMH. (2015). Stolpersteine. https://memoriahistorica.org.es/trianguloazul/proyectos/stolpersteine/

Art al Quadrat. (2017). Yo soy. Memoria de las rapadas. https://www.artalquadrat.net/producto/yo-soy-memoria-de-las-rapadas/

Benjamin, W. (1940, 1973). Tesis sobre el concepto de la historia (J. Aguirre, Trad.). Taurus. https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=benjamin+tesis+sobre+el+concepto+de+historia&oq=tesis

Benjamin, W. (1996). La dialéctica en suspenso: Fragmentos sobre historia. ARCIS-LOM.

Bernad, C. (2011). Desvelados. Alkibla.

Diettes, E. (2017). Relicarios. https://www.erikadiettes.com/bitcora-1/2016/12/15/relicarios-museo-de-antioquia

Escobar, M. del M. (2024). ARMHEX rechaza la Ley de Concordia planteada por Vox y admitida por la Junta de Extremadura. Cadena SER. https://cadenaser.com/extremadura/2024/12/31/armhex-rechaza-la-ley-de-concordia-planteada-por-vox-y-admitida-por-la-junta-de-extremadura-radio-extremadura/

García, S. (2020, 2024). «El mirador de la memoria» un bello homenaje a las víctimas de la Guerra Civil en el Valle del Jerte. Cultura Inquieta. https://culturainquieta.com/quienes-somos/

Hirsch, M. (2008). The Generation of Postmemory. Poetics Today, 29(1), 103-128. https://doi.org/10.1215/03335372-2007-019

Irwin, Rita; LeBlanc, Natalie; Ryu, Jee Yeon y Belliveau, George (2018). A/r/tography as Living Inquiry [A/r/tografía como investigación vital]. En P. Leavy (Ed.), Handbook of Arts-Based Research [Manual de la Investigación Basada en las Artes]. The Guilford Press.

Jérez, C. (2020). Que nos roban la memoria. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. https://www.museoreinasofia.es/sites/default/files/concha_jerez_0.pdf

Jiménez Ávila, J. (2022, junio 7). Fosa Común Talarrubias [Comunicación personal].

López Barceló, E. (2024). El arte de invocar la memoria. Barlinlibros.

López Cuenca, R. (2007). Málaga 1937. Diputación de Málaga Cultura y Educación Cedma. https://www.lopezcuenca.com/wp-content/uploads/2018/10/malaga_1937.pdf

López-Ganet, T., & Mesías-Lema, J. M. (2021). La autobiografía como metodología visual introspectiva en la investigación en Educación Artística. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 8(1), 139-158. https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.1.8553

Martín Bastos, J. (2013). Pérdidas de vidas humanas a consecuencia de las prácticas represivas franquistas en la provincia de Badajoz (1936-1950) [Universidad de Extremadura]. http://hdl.handle.net/10662/931

Martínez Rosario, D. (2013). La obra de arte como contramonumento. Representación de la memoria antiheroica como recurso en el arte contemporáneo [Universidad Politécnica de Valencia]. https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/34786/MARTÍNEZ%20-%20La%20obra%20de%20arte%20como%20contramonumento.%20Representación%20de%20la%20memoria%20antiheroica%20como%20re...pdf?sequence=1&isAllowed=y

Méndoza García, J. (2005). Exordio a la memoria colectiva y el olvido social. Athenea Digital, 8, 1-26.

Merino, E., & Morales, M. (2022). Monumento a la oscuridad. https://bienalartelanzarote.com/portfolio_page/monumento-a-la-oscuridad/

Puente-Valdivia, J. (2013). El museo como espacio de representación: De Benedict Anderson al lugar de memoria en Perú. En J. A. Bresciana (Ed.), La Memoria Histórica y sus configuraciones temáticas (pp. 565-582). Ediciones Cruz del Sur.

Roca, P., & Terrasa, R. (2023). El abismo del olvido. Astiberri.

Rubio Infante, P. (2012). La luz se propaga en el vacio. https://www.arteinformado.com/galeria/paula-rubio-infante/la-luz-se-propaga-en-el-vacio-15678

Salcedo, D. (s. f.). Fragmentos. Recuperado 7 de enero de 2025, de https://fragmentos.gov.co/fragmentos/Paginas/default.aspx

7.1. IMÁGENES

FIGURA 1. Monumento localizado en el cementerio de Talarrubias. Elaboración propia. 2022

TABLA 1. Cronograma del proyecto Con Agua y Jabón. Duración 1 año. Elaboración propia. 2025.